

Міністерство освіти і науки України
Маріупольський державний університет

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС

СТУДІЇ МАГІСТРАНТІВ І СТУДЕНТІВ МДУ



Маріуполь - 2015

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ 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 – 2015

ББК 74 я 43

УДК 37 (063)

Педагогічний дискурс. Студії магістрантів і студентів МДУ : Збірник тез доповідей учасників Декади студентської науки-2015 / 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, 2015. – 224 с.

Редакційна колегія: д.пед.н., проф. Соколова І.В.;
к.пед.н., доц. Задорожна-Княгницька Л. В.;
к.пед.н., доц. Проценко О. Б.;
к.пед.н., доц. Медведєва О. Р;
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 19.11.2014 р.

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

Маріупольський державний
університет, 2015

ЗМІСТ

ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ

Юрочко Світлана ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	8
Гудко Каріна ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В ЛИТВИ ТА ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ.....	10
Єнова Олена ІННОВАТИКА В СУЧАСНОМУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	13
Пашаніна Ірина АКсіОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ КЕРІВНИКА ДИТЯЧОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	16
Подвисоцька Марина СИСТЕМА МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ДИТЯЧОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	18
Рудь Олександр ГЕНДЕРНИЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕННІ УЧЕБНИМ ЗАВЕДЕННЯМ.....	21
Борисенко Лілія АКМЕОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ: СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК..	25
Ворожбіт Лілія МОТИВИ ДОСЯГНЕННЯ АКМЕ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	28
Устїнов Роман ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ.....	31
Андрюшко Тетяна ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІННІ ДОШКІЛЬНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ.....	33
Каданцева Олена ОРГАНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ПОЗАШКІЛЬНИМ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ЗАКЛАДОМ.....	36
Сисьова Альона ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІННІ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ.....	39
Паничева Наталія АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ....	41
Крестьянкїна Єлизавета ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	44
Осипенко Світлана МОДЕРНИЗАЦІЯ ВІСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАЇНЕ И БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС.....	47
Азізов Фарід НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ УКРАЇНИ.....	50
Чебанова Лілія АНТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ТА НАВЧАННЯ.....	52
Штихорська Валентина ФОРМИ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ.....	57
Ліхачова Анна РОЛЬ МІСЦЕВОЇ ГРОМАДИ В УПРАВЛІННІ ОСВІТОЮ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ.....	60
Количева Анастасія ТИПИ ОРГАНІВ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ: ДОСВІД ФРАНЦІЇ, НІМЕЧЧИНИ, АНГЛІЇ.....	63
Веріго Катерина ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ, РОСІЇ ТА ФРАНЦІЇ.....	66
Піязїна Яна ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ТА СТАНОВЛЕННЯ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УКРАЇНІ.....	70
Бондарець Тетяна ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ	

ОСВІТИ В ЛАТВІЇ.....	72
Гетьман Крістіна ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ.....	75
Грачова Ганна УПРАВЛІННЯ ШКІЛЬНОЮ ОСВІТОЮ У ШВЕЦІЇ.....	78
Гузь Вікторія ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ В ІСПАНІЇ.....	80
Юст Інна ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В КАЗАХСТАНІ..	83
Кушнарєва Ірина УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ НА ДЕРЖАВНОМУ, РЕГІОНАЛЬНОМУ ТА МІСЦЕВОМУ РІВНЯХ В ІТАЛІЇ.....	86
Риба Ілона ОСОБЛИВОСТІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ У ФРАНЦІ.....	89
Сорокіна Ганна ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ В БІЛОРУСІ.....	92
Іванова Альона ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ У ПОЛЬЩІ.....	95
Самойленко Олена ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ПРОВЕДЕННЯ ВНУТРИШКІЛЬНОГО КОНТРОЛЮ У ЗНЗ.....	97
Камінська Світлана МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБУЧЕННЯ: ОПРЕДЕЛЕНИЯ, ФУНКЦИИ.....	101
Голікова Світлана ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	104

АКМЕОЛОГІЯ ОСВІТИ

Квасник Христина МОТИВАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ХОДІ ЛЕКЦІЙНОГО ЗАНЯТТЯ.....	107
Олійник Валентина ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРИДАТНОСТІ ТА ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА.....	110
Попова Катерина ЗРІЛА ОСОБИСТІТЬ: ХАРАКТЕРИСТИКА ЯКОСТЕЙ.....	113
Романюк Лолита ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ.....	115
Тирнахсиз Ганна АВТОСУГЕСТОПЕДИЯ ЯК НОВА ГАЛУЗЬ АКМЕОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	118
Церахто Катерина ТВОРЧИЙ САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	121
Литвиненко Віталій РОЗВИТОК АКМЕОЛОГІЇ В УКРАЇНІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ.....	123
Титишов Дмитро АКМЕОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.....	127
Ломакін Олексій КОНЦЕПЦІЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ А.О. РЕАНА В АКМЕОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	130
Сторожев Михайло КОНЦЕПЦІЯ НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ.....	131
Ієвлева Вікторія АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	134
Пашкурова Анастасія ОБДАРОВАНІСТЬ ДИТИНИ ЯК ПСИХОЛОГО-	

ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН.....	137
Цивіль Катерина ВПЛИВ СІМ'Ї ТА СОЦІУМУ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ.....	139
Гугля Наталія ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ.....	142
Пантелєєва Валерія ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАННІ ІСТОРІЇ.....	144
Позолотіна Дарина ГУМАНІСТИЧНА ПЕДАГОГІКА ЯК НЕОБХІДНИЙ ВЕКТОР СУЧАСНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	147

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Гетьман Христина ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ: ВИЗНАЧЕННЯ, ФУНКЦІЇ.....	151
Демченко Ольга ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	154
Дишловенко Оксана МОТИВАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА....	156
Кривунь Еліна СТИЛІ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА В ДОСЛІДЖЕННЯХ КЛЕВІНА.....	158
Румянцева Ганна ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИМОГ ДО ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	161
Чайкин Николай ОБЩИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	163
Ліхачов Антон ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ СВІДМОСТІ МОЛОДІ..	166
Терендій Тетяна ВПЛИВ КАЗКИ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ....	168
Комірна Анастасія ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ...	172
Дюсембекова Анастасія ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	174

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Вовк Наталя РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ.....	178
Гузь Вікторія ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА БАЗІ АНГЛІЙСЬКОЇ.....	180
Гуліда Анастасія МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ДО СКЛАДАННЯ ЗНО З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ.....	183
Демченко Ольга КЛАСИФІКАЦІЯ ВИДІВ ЧИТАННЯ І ТИПИ ТЕКСТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПОШУКОВОГО ЧИТАННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ.....	186
Єрофєєва Марина ВИКОРИСТАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ.....	189
Жукова Ірина ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ВІРШІВ ТА ПІСЕНЬ.....	191
Рядінська Євгенія ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	194
Стрікова Юлія МЕТОДИКА НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ НА БАЗІ АНГЛІЙСЬКОЇ.....	197

Чуприна Катерина ВПРАВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ.....	199
Яшкова Марина ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ РЕСУРСІВ І ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ.....	201
Лубеннікова Олександра TO THE PROBLEM OF MIXED-ABILITY GROUPING IN THE CLASSROOM.....	204
Білоцерковець Варвара TO THE PROBLEM OF TEACHING STUDENTS OF DIFFERENT PSYCHOLOGICAL TYPES.....	206
Дубова Юлія METHODS AND ACTIVITIES OF CONSTRUCTIVIST APPROACH IN TEACHING ENGLISH.....	207
Рибіна Анастасія THE PROBLEM OF COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING AND ITS APPROACHES.....	209
Хачик Юлія ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	211
Шишман Ірина TO THE PROBLEM OF DYSLEXIA AND DYSLEXIC STUDENTS IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM.....	214
Пирог Олександра WAYS OF MOTIVATION AT THE LESSONS OF ENGLISH.....	215
Скідан Раїса THE ROLE OF SCHOOL IN THE DEVELOPMENT OF A CHILD'S PERSONALITY.....	217
Іванова Альона МЕТОДИ РОБОТИ З ІНОЗЕМНИМ ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ.....	219
Щукіна Ганна ПЕДАГОГІЧНИЙ МОНИТОРИНГ ЯКОСТІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ.....	221

ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розвиток суспільства потребує від педагогічної науки нових, інноваційних підходів та методів навчання. Однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності.

Реалізація інноваційної діяльності супроводжується певними організаційними проблемами, а саме: невідповідність інноваційних та державних програм виховання і навчання, необхідність узгодження різних педагогічних концепцій, нових методичних розробок. Актуальною залишається проблема адаптації нововведення до конкретних умов праці педагога, розробки необхідного навчально-методичного забезпечення та механізму реалізації педагогічної інновації в конкретному навчальному закладі. Недостатньою є поінформованість вчителів з проблем організації і проведення інноваційної діяльності. Крім того, процес підготовки педагога в системі безперервної освіти містить суперечності між репродуктивним характером навчання педагогів і необхідністю продуктивної педагогічної діяльності, між труднощами засвоєння вчителем способів інноваційної діяльності та необхідністю професійно-педагогічної взаємодії з метою вирішення завдань, пов'язаних із упровадженням нових технологій навчання й виховання тощо.

Професійна готовність в сучасних наукових дослідженнях розуміється як закономірний результат спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання. Її визначають як психічний, активно-дієвий стан особистості, складну якість, систему інтегрованих властивостей, що регулює професійну діяльність, забезпечує її ефективність [2, с. 53]. Однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності. Педагогічні інновації, як і будь які інші нововведення, породжують проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання інноваційних програм з державними програмами виховання і навчання, співіснування різних педагогічних концепцій. Вони потребують принципово нових методичних розробок, нової якості педагогічного новаторства. Гострими є проблеми адаптації нововведення до нових умов. Часто вони спричинені намаганнями пристосувати до конкретних умов педагогічні технології, зміст навчання й виховання, які виявили свою ефективність в інших галузях, або концепції, розроблені в зовсім інших історичних умовах.

Поняттям «інновація» позначають нововведення, новизну, зміну, введення чогось нового. Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового в цілі, зміст, форми і методи навчання та виховання; в організацію спільної діяльності вчителя і учня. Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих учителів і цілих колективів.

Проблеми інноватики розглядають Л. Даниленко, Л. Карамушка, І. Корнілова, Ю. М'якотін, В. Сергієвський та ін. Проблему впровадження педагогічних інновацій в навчально-виховний процес школи вивчають Л. Березівська, П. Шепет, Р. Чуйко та ін. Творче зростання вчителя в умовах інноваційної діяльності, підвищення його фахового рівня, професійної компетенції відображено у працях І. Аркіна, Л. Вовк, А. Гільбуха, В. Загвязинського, І. Зязюна, М. Кларіна, Л. Коростильової, І. Ладенко, М. Поташніка, А. Пригожина, О. Савченко, І. Семенова, Н. Юсуфбекової та інших дослідників.

Готовність педагога до інноваційної діяльності останніми роками досліджують З. Абасов, В. Урусський, О. Біляковська, Т. Демиденко, І. Дичківська, Н. Клокар, О. Коберник, К.Макагон, Т. Перекрєстова, В. Сластьонін та ін.

Проблема готовності до інноваційної педагогічної діяльності педагога є однією із найменш досліджених у сучасній педагогічній освіті.

Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Підготовлений до інноваційної професійної діяльності педагог має такі професійні й особистісні якості:

- усвідомлення змісту і цілей освітньої діяльності у контексті актуальних педагогічних проблем сучасної школи;

- осмислена, зріла педагогічна позиція;

- уміння по-новому формулювати освітні цілі з предмета;

- здатність вибудувувати цілісну освітню програму, яка враховувала б освітні стандарти, нові педагогічні орієнтири;

- співвіднесення сучасної реальності з вимогами особистісно-орієнтованої освіти;

- здатність бачити індивідуальні здібності дітей і навчати відповідно до їх особливостей;

- уміння продуктивно, нестандартно організувати навчання й виховання, володіння технологіями, формами і методами інноваційного навчання;

- здатність до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії.

Виділяють основні критерії готовності до інноваційної діяльності:

- усвідомлення необхідності в інноваційній діяльності, готовності до творчої діяльності з нововведень у школі;

- упевненість в тому, що нововведення призведе до позитивних результатів;

- узгодженість особистих цілей з інноваційною діяльністю;

- готовність до подолання творчих невдач;

- рівень технологічної готовності до виконання інноваційної діяльності, позитивна оцінка власного попереднього досвіду в світлі інноваційної діяльності;

- здатність до професійної рефлексії [4].

Сприйняття нових ідей, інновацій у галузі педагогіки складний багатоетапний розумовий процес прийняття рішення, який має тривалий термін від першого знайомства людини з інновацією до її кінцевого сприйняття.

Таким чином, готовність до інноваційної педагогічної діяльності – важливий компонент професійної готовності, передумова ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу.

Література

1. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності / О. Бартків // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – № 1. – С. 52–58.
2. Підласий І. П. Педагогічні інновації / І. П. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12.

УДК 37.017(474.5+437.1/.2)(043)

Гудко Карина

ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В ЛИТВИ ТА ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Актуальність. Одним із найперспективніших інструментів здійснення модернізації управління освітою в Україні є врахування досвіду країн ЄС щодо трансформації системи управління освітою. Значний інтерес до вивчення зарубіжного досвіду Литви та Чехії зумовлений тим, що Україна, як і цей блок країн, належить до посткомуністичної системи, але які з успіхом пройшли шлях реформування системи управління освітою й здійснюють

10

подальші кроки у напрямку формування єдиного європейського й світового освітнього простору.

Мета даного дослідження полягає у визначенні особливостей управління розвитком освіти в Литві та Чехії.

Система управління освітою в Литві та Чеській Республіці має свої спільні та відмінні риси. Так, прийняті закони «Про науку та освіту» у Литві і Чехії внесли істотні зміни щодо реформування управління, культури та освіти: відбулося розширення автономних прав вищих навчальних закладів: право встановлювати вартість навчання, призначати стипендії студентам з власних або спонсорських коштів, займатися господарсько-комерційною діяльністю. Центри оцінки якості освіти перейняли на себе наступні функції: центральне і локальне дослідження системи оцінки та самооцінки навчальних закладів; щорічна оцінка здобутків та недоліків освітньої системи; сертифікація та іспити, експериментальна перевірка роботи навчальних закладів; розробка та впровадження механізмів оцінювання якості освіти [1, 130]. Але кожна з цих країн має і свої специфічні риси у галузі державно-громадського управління освітою, на які слід звернути особливу увагу.

Литовська республіка має давні традиції у сфері адміністративного управління, культури та освіти, які значно утискалися в радянські часи. Приєднання до ЄС у 2004 році ознаменувалося для Литви широким обговоренням необхідності реформування освіти та державного управління нею. І уряд, і опозиція, і представники ВНЗ брали активну участь у розробці нових законопроектів та програм розвитку освіти. Новий закон «Про науку та освіту», ухвалений 30 квітня 2009 року, суттєво змінив систему управління освітою. Але, незважаючи на розширення автономних прав вищих навчальних закладів, з попереднього їх переліку було вилучене право у встановленому порядку вибирати органи самоврядування [1, 320].

Дорадчим органом міністерства освіти і науки зі стратегічних питань розвитку вищої освіти стала рада з вищої освіти, яка формується урядом. Стосовно вченої ради Литви, то дещо змінилося коло її повноважень, які тепер визначаються як участь у здійсненні програм наукових досліджень, експериментального (соціального, культурного) розвитку та інших програм, у програмному конкурсному фінансуванні наукових досліджень, робіт з експериментального розвитку, а також організація оцінки наукової діяльності, яка здійснюється в Литві [2, 78].

Слід зазначити, що результати впровадження Болонських рішень в системі освіти Литви характеризуються: створення системи забезпечення і контролю якості вищої освіти; реалізацією механізмів обов'язкової участі студентів у діяльності ВНЗ, в

частині організації та навчання і оцінці його якості; зростанням рівня мобільності студентів, академічного та адміністративного персоналу вузів, яка майже досягла середньоєвропейських показників; введенням в дію національних систем оцінки обсягів навчальної роботи в кредитах і поступовим переходом від національних систем кредитів до системи кредитів ECTS [3].

У Чеській Республіці цілі та принципи освітньої політики втілюються за умов значних загальносуспільних змін, у стадії реалізації комплексної реформи державного управління, що включає й освітню галузь, провідним принципом якої є демократизація, яка забезпечується, передусім, процесами децентралізації та участю всіх зацікавлених сторін – держави, навчальних закладів, громадськості, окремих громадян [3]. Актуальним принципом реформи є принцип професіоналізації управління. Реалізувати цей принцип стало можливим за рахунок підвищення компетентності державних службовців, а також впровадження більш ефективних систем, форм, методів і засобів управління відповідно до перспективних завдань навчальних закладів [4].

Сучасна реформа створила можливість для центрального органу виконавчої влади, яким є Міністерство освіти, молоді і спорту Чеської республіки (МОМС), позбутися засилля механічної та паперової роботи й забезпечила перехід до сучасного розуміння та реалізації ключової ролі центра за нових умов, зокрема під час виконання координаційних, регулятивних і дистрибутивних функцій. Головні функції МОМС можна сформулювати так [4]: 1. Формування середньострокової та довгострокової стратегії освітньої системи (розробка основних документів: визначення місії, цілей та напрямків розбудови системи освіти, враховуючи рекомендації «Білої книги» та досвід Європейського Союзу; стратегічне планування; підготовка і впровадження структурних змін); кадрової політики і забезпечення якості освіти (розробка та регулярне оновлення Державної Освітньої Програми; моніторинг та встановлення зворотних інформаційних зв'язків з навчальними закладами).

2. Політичний вплив – посилення зв'язків з органами державної влади, місцевого самоврядування і громадськістю; здобуття політичної підтримки для задоволення потреб освіти; розробка та впровадження механізмів і форм, що забезпечуватимуть ширшу участь соціальних партнерів у централізованому прийнятті рішень; спрямування зусиль на досягнення суспільного консенсусу всіх зацікавлених сторін та збалансування інтересів у принципових питаннях.

3. Адміністрування, фінансування та законодавство – управління на основі впровадження змін та інновацій; вибіркоче втручання в критичні галузі; ефективні, прозорі, справедливі і вмотивовані механізми розподілу ресурсів у державній та приватній сфері освіти;

комплексний контроль над залученням громадських коштів та над актуальністю і об'єктивністю інформаційної системи у цій галузі.

Серед механізмів реформування освіти в Литві та Чеській Республіці виділені наступні: запровадження освіти в інтересах сталого розвитку; формування команди професійних управлінців у галузі освіти; модернізація системи оплати праці в системній галузі; проведення структурних змін змісту середньої освіти; розширення доступності освіти; входження системи вищої освіти до Європейського розвитку в рамках Болонського процесу; підвищення матеріальної бази закладів освіти та їхнього фінансового забезпечення; створення розвивальних та інноваційних програм.

Аналіз особливостей трансформації управління освітою в Литві та Чехії дозволив виявити основні напрямки, за якими має відбуватися модернізація управління освітою в Україні. Перш за все мова йде про демократизацію державного управління та надання більших повноважень органам громадського самоуправління в галузі освіти.

Література

1. Кавракова А. Чого коштувало посткомуністичним суспільствам Центрально-Східної Європи членство у ЄС / А. Кавракова. – К., 2011. – 998 с.
2. Сікорська І. М. Удосконалення державного управління вищою освітою в контексті європейської інтеграції / І. М. Сікорська. – К., 2010. – 100 с.
3. Шеломовська О. Державне управління вищою освітою в посткомуністичних країнах ЄС: досвід для України / О. Шеломовська [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2012/12somsdu.pdf>
4. Короткий історичний огляд реформування системи освіти Чехії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eurydice.org>

УДК 373.001.76 (043)

Снова Олена

ІННОВАТИКА В СУЧАСНОМУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Основним змістом діяльності загальноосвітнього навчального закладу поступово стає комплексне вдосконалення професійної майстерності педагогів через опанування інноваційними і дослідно-експериментальними видами діяльності.

Проблеми педагогічної інноватики, сутність та структура інноваційної педагогічної діяльності висвітлюються в працях українських та зарубіжних педагогів і психологів (І.М.Дичківська, І.М.Богданова, Л.І.Даниленко, В.А.Сластьонін, Л.С.Подимова, К.Ангеловські, О.А.Дубасенюк, К.І.Бондарева, О.Г.Козлова, О.В.Попова, М.А.Меладзе та ін.). Розвитку інноваційних процесів в освіті, впровадженню інноваційних технологій,

підвищенню ефективності інноваційної діяльності присвячені роботи М.В.Кларіна, Д.С.Мазохи, В.В.Докучаєвої, В.Я.Ляудис. Підготовка педагога до інноваційної діяльності є предметом дослідження таких науковців як Н.І.Клокар, В.А.Сластьоніна, О.І.Шапран, Т.М.Демиденко, І.В.Гавриш, Л.О.Петриченко, О.М.Коберника, Л.А.Машкіної та ін.).

На думку дослідників, нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувалися або не використовувалися, але й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дозволяє у змінених умовах і ситуаціях достатньо ефективно вирішувати завдання виховання та освіти.

Така діяльність у сучасній психолого-педагогічній літературі отримала назву інноваційної і вона передбачає створення та поширення новацій у системі освіти на всіх її рівнях.

Отже, інноваційна діяльність – це створення нового (оригінальних прийомів, цілісних педагогічних концепцій), що змінює звичний погляд на явище, перебудовує суспільно-педагогічні відносини.

Педагогічна інноватика – це сфера науки, яка вивчає процеси розвитку навчальних закладів, що пов'язані із створенням нової практики освіти. Розвиток педагогічної інноватики в Україні пов'язаний насамперед із масовим громадсько-педагогічним рухом, з виникненням протиріччя між потребою у швидкому розвитку освітньо-виховних закладів і невмінням педагогів її реалізувати. Зріс масовий характер застосування нового. У зв'язку з цим загострюється потреба у новому знанні, в осмисленні нових понять «новація», «нововведення», «інновація», «інноваційний процес» та ін., а також актуалізується проблема формування теоретичної та практичної готовності педагогічних працівників до інноваційної діяльності.

В даний роботі ми спробуємо встановити причини гальмування інноваційної освітньої діяльності педагогічних керівників, розробимо практичні кроки впровадження інноваційної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі.

В основу розгляду поняття «інноваційна педагогічна діяльність» нами було покладено аналіз базових термінів «діяльність», «педагогічна діяльність», понять «інновація», «творчість», «педагогічний досвід».

Сучасні вітчизняні вчені розглядають інновацію в освіті як [2]:

– процес створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувались по-іншому;

- результат творчого пошуку оригінальних нестандартних розв'язань для різноманітних педагогічних проблем;
- актуальні, значущі й системні новоутворення, які виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, що стають перспективними в контексті еволюції освіти і позитивно впливають на її розвиток;
- продукти інноваційної освітньої діяльності, які характеризуються процесами створення, розповсюдження та використання нового засобу (нововведення) в галузі педагогіки та наукових досліджень;
- різні нововведення в діяльності навчально-виховних закладів, у здійсненні навчально-виховного процесу.

Отже, інновація – це кінцевий продукт застосування новизни з метою зміни об'єкта управління й забезпечення економічного, соціального, науково-технічного, екологічного та іншого ефекту. Таким чином, на основі аналізу педагогічної літератури, досліджень сучасних вітчизняних та зарубіжних учених зокрема, та спираючись на обґрунтування інновації як процесу і результату, під інновацією ми розуміємо цілеспрямований процес створення і поширення новацій, що веде до певних якісних позитивних змін системи і способів забезпечення її життєздатності та конкурентоспроможності.

Кожна інновація від зародження ідеї до інноваційної технології «проходить» декілька етапів: від усвідомлення колективом необхідності змін та упровадження нововведень до оприлюднення результатів інноваційної педагогічної діяльності (інноваційного продукту) на рівні батьків, школярів, учителів, органів державного управління [1].

Провідною формою і важливою складовою інноваційної педагогічної діяльності є впровадження або експеримент (як найвища форма), результати якого збагачують новими знаннями про навчально-виховний процес, дають змогу переконатися на підставі педагогічної практики в ефективності нових ідей і технологій.

Експеримент повинен бути належно організований через роботу шкільного методичного кабінету.

Таким чином, у педагогічній діяльності повинна існувати постійна спрямованість свідомості на визначення педагогічної задачі та усвідомлення можливих труднощів у співвідношенні до своїх можливостей та необхідності досягнення певного результату: низька інноваційна активність є наслідком недостатньої підготовки педагогів до інноваційної діяльності, відсутності системи управління нововведеннями в освітніх закладах.

Література

1. Ващенко Л. Інноваційні процеси в системі загальної середньої освіти особливості управління//Освіта і управління. – 2003. – т. 6. – №3. – С. 97–104.
2. Даниленко Л. Освітній менеджмент: Навчальний посібник /За ред. Л. Даниленко, Карамушки.–К.: Шкільний світ, 2003.– 400 с.
3. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. авт.-укл.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.П.Н.; 2002, – 136 с.

УДК 371.173 (043)

Пашаніна Ірина

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ КЕРІВНИКА ДИТЯЧОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Реформування українського суспільства на принципах гуманізму й демократизму обумовлює постанову перед сучасними навчально-виховними закладами нових завдань. Одним з таких завдань є створення в кожному навчальному закладі такого середовища, в якому б педагогам хотілося працювати з максимальним використанням власних сил та можливостей, що забезпечило б його ефективне функціонування. Зрозуміло, що створення такого середовища є результатом спільних зусиль керівника та підлеглих. Проте провідна роль у цьому процесі належить керівнику навчального закладу, оскільки від рівня сформованості його професійних і особистісних якостей значною мірою залежить, який психологічний клімат буде створено в навчальному закладі, на якій основі будуть розбудовуватися в ньому ділові взаємовідносини між людьми.

Як свідчить аналіз наукової літератури (Н.Асташова, І.Бех, М.Поташник, В.Симонов, Є.Ямбург та ін.) і практичний досвід роботи дошкільних навчальних закладів, питання про підготовку сучасних менеджерів освіти на нерозривно пов'язане з питанням про її ціннісне наповнення. Це обумовлено тим, що загальна спрямованість професійної діяльності будь-якого рівня управлінця в освіті, в першу чергу, забезпечується його особистісними та професійно-педагогічними ціннісними пріоритетами. Отже, у процесі підготовки педагога до управлінської діяльності важливо забезпечити усвідомлення ним необхідності узгодження цієї діяльності із соціально значущими цінностями, озброєння його необхідними для цього знаннями й уміннями. Саме на розв'язання цього складного питання і спрямовано впровадження аксіологічного підходу у процесі формування педагогічної майстерності менеджерів освіти.

Аксіологічний підхід можна трактувати як філософсько-педагогічну стратегію, що визначає перспективи подальшого вдосконалення системи освіти, а також шляхи розвитку

педагогічної майстерності й використання педагогічних ресурсів для розвитку особистості [1]. На думку В.Крижко, цей підхід виконує роль своєрідного мосту між теорією та практикою [2, с. 162]. З одного боку, він надає можливість вивчати різні явища й події з точки зору закладених у них можливостей щодо задоволення актуальних потреб людей, а з іншого – розв'язувати завдання подальшої гуманізації суспільства і, зокрема, освіти.

Аксіологічний підхід до процесу формування педагогічної майстерності менеджерів освіти забезпечується через упровадження передусім таких аксіологічних принципів:

- рівноправність різних світоглядних поглядів людей у межах єдиної гуманістичної системи цінностей;
- рівнозначність традицій та інновацій, признання необхідності творчого використання досягнень минулого і зорієнтованості на духовні відкриття в теперішньому та майбутньому часі;
- організація конструктивного діалогу між традиціоналістами і новаторами, що сприяє їхньому взаємозбагаченню в культурно-ціннісному сенсі; подвижництво й соціокультурний прагматизм замість месіанства й ціннісної індиферентності.

М.Окса вважає, що реалізація цього підходу передбачає дотримання таких вимог:

1. Педагогічна ідеологія повинна будуватися на життєстверджувальному позитивному змісті, а не на критиці й негативі явищ навколишньої реальності.
2. Педагогічний процес має являти собою цілісне поєднання процесів навчання й виховання, які ґрунтуються на одних підходах і характеризуються єдиною стратегією розвитку.
3. Систему педагогічних впливів на дитину треба здійснювати не стільки за допомогою використання ідей загальносвітової значущості, перебудови світу, скільки через залучення вчителя до внутрішнього світу кожної особистості, виявлення ним прагнення зрозуміти та допомогти їй зорієнтуватися в існуючій реальності.
4. Під час формування ціннісних орієнтацій учнів треба повноцінно використовувати можливості колективу як основного провідника соціальних цінностей і групових норм для осіб, які входять до нього [3, с. 26-27].

Аксіологічний підхід як необхідну передумову успішного формування педагогічної майстерності менеджерів освіти сприймає й Є.Ямбург. На його думку, це дозволяє підготувати педагогів до ціннісного управління освітою, що являє собою „процес поступового терплячого переосмислення цілей освіти всіма суб'єктами педагогічної діяльності з наступними відпрацюванням загальної для усього колективу духовної культури,

що дозволяє педагогам в оцінці своєї праці керуватися не тільки традиційними критеріями навченості дітей, але й уважно фіксувати етапи їхнього особистісного зростання, що відбувається під час опанування дитиною ієрархії цінностей” [4, с. 118].

Отже формування педагогічної майстерності менеджерів освіти на аксіологічних засадах передбачає, по-перше, оволодіння ними сукупності необхідних знань з питань педагогічної аксіології, менеджменту освіти, ціннісно-зорієнтованого управління, усвідомлення ідеї про необхідність узгодження власної професійної діяльності із загальнозначущими цінностями, а, по-друге, формування в них практичних умінь і навичок ціннісного управління педагогічним процесом у навчальному закладі.

Література

1. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: Монографія / І.П.Аносов. – К.: Твім інтер, 2003. – 391 с.
2. Крижко В.В. Аксіологічний потенціал державного управління освітою: Навчальний посібник / В.В.Крижко, І.О.Мамаєва. – Освіта України, 2005. – 224 с.
3. Окса М.М. Стратегічний менеджмент в освіті: Навчальний посібник / М.М.Окса. – Мелітополь: МДПУ, 2007. – 178 с.
4. Ямбург Е.А. Школа на пути к свободе: культурно-историческая педагогика / Е.А.Ямбург. – М.: «ПЕР СЭ», 200. – 351 с.

УДК 373.2 (043)

Подвисоцька Марина

СИСТЕМА МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ДИТЯЧОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Розбудова системи методичної роботи як системи підтримки педагогічних інновацій має стати складовою реформування освіти, спрямованої на якісне покращення всіх ланок цілісного педагогічного процесу. Зміст методичної роботи в ДНЗ будується на основі державних директивних документів про освіту, зокрема тих, що регламентують і визначають основні напрямки та зміст освітньо-виховної роботи з дітьми (Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базового компоненту дошкільної освіти в Україні та Коментаря до нього, Національної доктрини розвитку освіти, Програми розвитку дитини дошкільного віку «Українське довілля», Програми розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт», навчальних планів, програм, методичних рекомендацій, новинок психолого-педагогічної літератури, інструктивно-методичних матеріалів з проблем організації методичної роботи, удосконалення навчально-виховного процесу, напрямків діяльності педагогів.

Діяльність методичного кабінету у дошкільному навчальному закладі має спрямовуватися на забезпечення умов для професійного та морального зростання; створення професійного інформаційного та освітньо-методичного середовища; впровадження сучасних освітніх інноваційних технологій у навчально-виховному процесі; інформаційно-методичну підтримку нових форм, методів і засобів навчання і виховання дітей та апробація їх в практичній діяльності; опрацювання елементів освітніх технологій та розроблення їх авторських модифікацій, адаптованих до конкретних умов; удосконалення самоосвітньої роботи; вивчення, узагальнення та популяризацію передового педагогічного досвіду; виявлення творчих та обдарованих педагогів, допомога їм в професійному зростанні; надання консультативної допомоги педагогам.

У зв'язку з високою динамічністю освітнього середовища для кожного педагога стає очевидною необхідність постійного й системного професійного навчання, коли принцип «освіта на все життя» набуває іншого значення: «освіта впродовж усього життя». Національна доктрина розвитку освіти одним із пріоритетних напрямків державної політики щодо розвитку освіти визначає розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя.

Таке навчання педагогів-дошкільників здійснюється у межах діяльності методичного кабінету ДНЗ. Метою його діяльності є вдосконалення рівня педагогічної майстерності, формування професійної компетентності педагогів, розвиток особистої культури і творчого потенціалу, спрямований на підвищення якості освіти й активне використання інноваційних технологій. Такий широкий спектр завдань породжує багатофункціональність діяльності методичної служби дошкільного закладу. До її основних функцій належать: інформаційна, навчальна, контрольно-діагностична, корекційно-прогностична (плануюча), організаційна, дослідницька, комунікативна, виховна (мотиваційно-стимулююча), гностична.

Виходячи з багатофункціональності призначення методичного кабінету, його слід розглядати найперше як творчу педагогічну майстерню, де вихователь може отримати практичну допомогу в організації роботи з дітьми. Важливо нагадати: кабінет повинен «провокувати» педагогів на творчість, пробуджувати до вдосконалення професійної майстерності.

В організації методичної роботи вплив вихователя-методиста на вихователів може бути прямим і опосередкованим. Прямий вплив здійснюється переважно у форматі суб'єкт-об'єктної взаємодії, що не сприяє ефективності методичної роботи. Більш продуктивним є опосередкований вплив, що передбачає організацію методичної роботи на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Саме такий спосіб організації взаємодії забезпечує залучення

вихователів до самостійної активної пошуково-методичної роботи, є запорукою систематичного і планомірного підвищення їхньої професійної майстерності.

Організація методичної роботи у ДНЗ на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії вимагає дотримання певних принципів, що за своєю спрямованістю розподіляються на формувальні та реалізуючі. Формувальні принципи (всебічність, комплексність, цілісність, максимальна визначеність, актуальність, єдність, науковість та доступність) визначають зміст методичної роботи. Реалізуючі принципи (практична спрямованість, гуманізація, гуманітаризація, демократизація, систематичність, послідовність, наступність, перспективність, співробітництво, індивідуалізація та диференціація, оперативність, гнучкість, мобільність, системність, колективний характер) визначають шляхи забезпечення якості результатів такої роботи.

Змістом, на усвідомлення якого спрямовується організація методичної роботи з вихователями дошкільного закладу, є: вивчення й аналіз постанов уряду про дошкільну освіту; опанування методологічних і теоретичних основ дошкільної педагогіки, сучасних психолого-педагогічних концепцій та методик дошкільної освіти; систематичне вивчення й аналіз посібників, інструктивних матеріалів, методичних рекомендацій щодо змісту, форм і методів організації навчально-виховного процесу у ДНЗ; усвідомлення та використання на практиці сучасних інновацій, передового педагогічного досвіду, напрямів прояву педагогічної ініціативи і творчості, новаторських пошуків; способів впровадження результатів наукових досліджень і педагогічних інновацій; моніторингу рівня розвитку дитини відповідно до завдань дошкільної освіти, Базового компонента дошкільної освіти; шляхи і засоби підвищення фахової майстерності та психолого-педагогічної самоосвіти тощо.

Опанування означеного змісту відбувається в різних формах організації методичної роботи у ДНЗ: індивідуальними, груповими, колективними. Водночас існує значна кількість і додаткових форм роботи. Систематизація таких форм і їх вибір залежать від мети, структури, завдань методичної роботи у ДНЗ. У різних авторів вони мають різну назву – нетрадиційні, інноваційні, нові тощо (К. Белая, Р. Гільборг, А. Єрмола, Є. Павлютенков). Ми розрізняємо індивідуальні базові форми роботи, до яких належать консультивання, наставництво та індивідуальні утворені форми – стажування, виконання післякурсого завдання, звіт, відвідування занять і заходів, дистанційне навчання тощо. Групові базові форми роботи це – творча група, школа передового досвіду, школа молодого спеціаліста; групові утворені форми: творчі оперативні та динамічні групи, фокус-групи тощо. Колективні базові форми роботи: конференції; методичні об'єднання; семінари; конкурси; виставки; колективні

перегляди; фестивалі; педагогічні читання. Утворені колективні форми роботи: кафедри, прес-конференції; творчі майстерні, засідання, семінари-практикуми, проблемні семінари, ділові педагогічні ігри, практичні заняття, авторські школи, круглі столи, психологічний практикум, тренінги; творчі студії; педагогічний ринг, методичний ринг, методична панорама, методичні посиденьки, методична майстерня, методичний вернісаж, методичний аукціон; методичні фестивалі, аукціони педагогічних ідей, педагогічний клуб, ярмарок педагогічних знахідок, педагогічне ательє; епістолярний аукціон, дискусійний клуб, методичний діалог. Зазначені форми роботи можуть бути інтегрованими в методичний день, тиждень, місяць; День професійної майстерності тощо.

Отже, організація методичної роботи у дошкільному навчальному закладі є багатоаспектною проблемою, що потребує детального розгляду з залученням широкого кола науковців та педагогів-практиків.

Література

1. Майор Н. Керівництво дошкільним навчальним закладом / Н.Майор, Ю.Манилюк. – Тернопіль: Мандрівець, 2006.
2. Модель організації методичної роботи ДЗН в умовах модернізації дошкільної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://sites.google.com/site/ternvokrivrojroghome/model-organizaciiie-metodicnoie-roboti-dzn-v-umovah-modernizaciiie-doskilnoie-osviti>
3. Павлютенков, Є.М. Організація методичної роботи / Є.М.Павлюченков, В.В.Крижко. — Харків : Основа, 2005. —80 с.

УДК 371.1-055.1/.3(043)

Рудь Александр

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ УЧЕБНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ

Анализ изменений, происходящих в современном менеджменте образования, показывает, что соотношение количества мужчин и женщин на управленческих должностях средней школы стремительно изменяется. Все больше женщин оказывается вовлеченными в предпринимательство и управление. Активная интеграция женской и мужской моделей поведения в средних школах формирует предпосылки для изучения гендерных особенностей поведения личности в управленческой деятельности. Различные публикации, посвященные вопросам гендерного менеджмента в школе, свидетельствуют о том, что кардинальных различий между мужчинами и женщинами с точки зрения эффективности руководства нет, однако выявляют ситуационную специфику его проявлений - в одних управленческих ситуациях и ролях более эффективны мужчины, в других – женщины. Несмотря на большую «ситуативность» женского менеджмента в школе по сравнению с мужским, женщина

эффективно реализует не только стратегии выживания, но и стратегии развития, выстраивая более осторожные отношения со своими партнерами и избегая слишком «рисковых» стратегий.

Многие мужчины, работающие под началом женщин, удовлетворены женским руководством и не хотели бы смены управления. Ключевым критерием, красноречиво характеризующим специфику управленческой деятельности, является стиль управления по отношению к своим подчиненным, который во многом определяет успех и динамику развития организации и от которого непосредственно зависят мотивация работников, их отношение к труду, взаимоотношения и т.д. Определение стиля управления имеет важное практическое значение также и для будущих менеджеров, так как это дает им возможность осознать свои реальные возможности, идентифицировать, сформировать и совершенствовать свой собственный стиль руководства не интуитивно, а обоснованно в соответствии с внешними и внутренними условиями организации. Традиционный взгляд состоит в том, что женщины выбирают руководство, ориентированное на отношения, т.к. по природе они более эмоциональны, а мужчины демонстрируют ориентацию на задачу, поскольку чаще характеризуются настойчивостью и целеустремленностью. Однако украинские психологи предполагают, что соответствующие качества не взаимоисключают друг друга, и приписывание преобладания той или иной ориентации в стратегии руководства только одному полу неправомерно: оно обуславливается личностными особенностями или ситуационным запросом, а совсем не половыми характеристиками.

Одной из важных предпосылок обеспечения возможностей для самореализации личности каждого участника управленческого процесса является утверждение в нем гендерного равенства. Понимание принципиальной важности использования гендерного подхода в управлении средней школой в настоящее время не просто желательно, но и необходимо. Во-первых, в любой школе существует организованная модель социальных отношений между женщинами и мужчинами, характеризующая не только их межличностное общение, но и определяющая их социальные отношения в профессиональной деятельности. С одной стороны, эти отношения строятся посредством социализации, разделения труда, системы гендерных ролей, средств массовой коммуникации, с другой - они конструируются самими индивидами на уровне их сознания, через принятие и подстраивание заданных обществом норм и ролей. Гендер, таким образом, является мощным механизмом, который производит, воспроизводит и легитимизирует выборы и границы, предписанные категорией принадлежности по полу. Понимание того, как создаются гендерные отношения, позволяет прояснить процесс управления кадрами средней школы на уровне взаимодействия

индивидов и выявить те механизмы социального контроля, которые обеспечивают ее существование.

Как свидетельствуют результаты исследований (Е.И. Бондарчук [4], Т.В. Говорун [5], О.М. Кикинежди [5] и др.), руководители школьного образования часто не осознают значимость управленческих проблем гендерной природы, не идентифицируют их как таковые, затрудняются с определением оптимальных путей их решения, проявляют гендерные предубеждения и традиционные стереотипы. В результате, достаточно большое число руководителей общеобразовательных учебных заведений Украины характеризуется недостаточным уровнем гендерной компетентности, ярким свидетельством чего являются гендерные предубеждения и стереотипы, выявленные согласно их исследованиям. По их данным, таким исследованием были охвачены 400 руководителей общеобразовательных учебных заведений с разных школ Украины, из них — 33,3 % мужчин и 66,7 % женщин. В процессе исследования использовались: опросник Е.И. Бондарчук «Гендерная компетентность руководителей общеобразовательных учебных учреждений» [4], а также опросник Т.В. Говорун, О.М. Кикинежди «Гендерные стереотипы в образовании» [5]. Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о наличии традиционных гендерных стереотипов и предубеждений у значительной части руководителей образования, которые затрудняют внедрение гендерного подхода в практику управления общеобразовательным учебным заведением. Так, 77,8 % испытуемых руководителей считают, что существуют типично «женские» и «мужские» психологические черты, при этом 40,8 % из них утверждают, что биологический пол однозначно определяет и психологический пол. Установлено, что 17,9 % опрошенных управленцев не признают существования дискриминации в учебных заведениях по признаку пола, а 45,9 % респондентов считают, что в настоящий момент в управлении образованием не существует гендерного неравенства [4]. Следует отметить, что подкреплению предубеждений и стереотипов способствует и более широкий контекст образовательной отрасли. Так, самые престижные должности в системе образования, как правило, занимают мужчины. При этом, 9,8 % опрошенных женщин — руководителей общеобразовательных учебных заведений указали на пол как один из основных факторов, препятствующий их карьерному росту. На уровне учебных программ гендерное неравенство воплощается в андроцентричности научных концепций (сосредоточении в основном на опыте мужчин и практически полном игнорировании жизненного опыта, ценностей и особенностей женщин, их роли, в жизни общества).

В связи с этим является очевидной необходимостью специальной подготовки руководителей к реализации гендерного подхода в управлении учебным заведением. К условиям обеспечения такой подготовки можно, по нашему мнению, отнести:

- 1) развитие гендерной компетентности руководителей средних школ, которое может быть осуществлено в системе последиplomного образования;
- 2) разработку не дискриминационных подходов к образованию и профессиональной подготовке, подготовка программ, учебников и учебных пособий, которые адекватно отображают в учебном материале опыт, как мужчин, так и женщин, поощряют их равноправное сотрудничество и взаимное уважение в управлении;
- 3) предоставление практическими психологами системы образования психологической помощи в коррекции гендерных предрасположений и традиционных стереотипов у всех участников учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, использование гендерного подхода в управлении средней школой и специальной подготовки, является актуальным направлением современной теории и практики менеджмента. На наш взгляд, гендерный подход в управлении школами необходимо применять в нескольких направлениях. Во-первых, как исследовательский в области управления учебным заведением, а также для выявления основных проблем в управлении. Во-вторых, для выработки оптимальной половозрастной структуры в управлении средних школ, обеспечивающей максимальную эффективность процесса обучения, воспитания и работы, и как воспроизводство высококвалифицированных научно-педагогических кадров, необходимых в современных условиях реформирования системы средней школы. В-третьих, в направлениях совершенствования системы мотивации, установления наиболее благоприятного климата в управленческих коллективах для повышения эффективности труда.

Литература

1. Балгимбаева З. М. Психология гендерных предрасположений / З. М. Балгимбаева. – Алматы : Алла-прима, 2008. – 160 с.
2. Беем С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Беем ; пер. с англ. – М. : РОССПЭН, 2004. – 336 с.
3. Берн Ш. Гендерная психология. (Секреты психологии мужчины и женщины. Формирование мнений и поведения, предрассудков доминирования дискриминации, механизмов влияния) / Ш. Берн ; под ред. Д. Гиппиус. – 2-е междунар. изд. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. – 320 с.
4. Бондарчук О. І. Гендерні проблеми особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів / О. І. Бондарчук // Соціально-психологічні основи

особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : моногр. – К. : Наук. світ, 2008. – С. 181–213.

5. Говорун Т. В. Гендерна психологія : навч. посіб. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К. : Академія, 2004. – 308 с.
6. Клецина И. С. Женщина в российском обществе / И. С. Клецина // Рос. науч. журн. – 2007. – № 3 (44). – С. 60–65.
7. Нежинська О. О. Психологічні умови формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. О. Нежинська ; НАПН України, Ун-т менеджменту освіти. – К., 2011. – 272 с.
8. Kark R. Gender and leadership: Negotiating the labyrinth / R. Kark, A. Eagly // Chrisler J. C. Handbook of gender research in psychology / Ed. D. R. McCreary. – New York : Springer, 2010. – P. 443–468.

УДК 371.14

Борисенко Лілія

АКМЕОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ: СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК

Проблема розвитку професіоналізму зрілої особистості, творчого розвитку фахівців різних галузей, зокрема менеджерів освіти, удосконалення навичок саморегуляції, самореалізації, самонавчання людини досліджується інтегративно в галузі наукового знання, що виникла на стику таких наук як психологія, соціологія, педагогіка, філософія, геронтологія і отримала назву акмеологія.

Дослідженню проблеми становлення та розвитку акмеології як науки про досягнення професійної майстерності фахівця присвячені наукові праці таких учених як К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, В. Вакуленко, Ю. Гагін, Н. Гузій, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Максимова, С. Пальчевський, Л. Рибалко. Однак, не зважаючи на наявність наукових розробок у цьому напрямі, проблема становлення та розвитку акмеології управління є недостатньо дослідженою.

Мета статті полягає у визначенні акмеології управління як галузі наукового знання, її мети і основних напрямів дослідження.

Акмеологія управління була виділена як самостійний напрямок у зв'язку з потребою в управлінських кадрах, у яких сформований високий рівень професіоналізму.

Акмеологія управління як напрям прикладної акмеології має серйозний науковий базис – фундаментальну акмеологію, психологію управління, теорію менеджменту. І хоча в психології управління і теорії менеджменту практично не розглядалися питання

професіоналізму керівників, менеджерів і управлінських кадрів, було проведено чимало цікавих і результативних досліджень, присвячених виявленню описів психологічних детермінант ефективного управління.

В даний час акмеологія управління являє собою область наукового знання, що забезпечує досягнення вищих рівнів професіоналізму в управлінській діяльності. Тому в акмеології управління центральною проблемою є професіоналізм особистості або діяльності керівника як суб'єкта управлінської діяльності, але при цьому здійснюється вихід і на особистісний рівень, що обумовлює пошук індивідуальних чинників самоефективності та самореалізації.

Управлінська діяльність за своїм змістом є однією з найскладніших з багатьох видів професійної діяльності. Від суб'єкта управлінської діяльності вона вимагає наявності різноманітних складних здібностей, високого рівня спеціальних якостей і умінь, інтегрованих в складні системні структури. У цьому сенсі сам об'єкт управлінської акмеології достатньо складний, а в психологічному сенсі навіть суперечливий. Управлінські кадри, націлені на особистісно-професійний розвиток, досягнення високого рівня професіоналізму, зазвичай здійснюють ці свої плани в процесі професійної кар'єри. Вона ж має різні траєкторії, в тому числі й ті, які можуть негативно позначитися на обраних професійних стандартах і нормативно-моральній системі регуляції поведінки і відносин [1].

В акмеології управління професіоналізм суб'єктів управлінської праці розкривається з різних позицій:

- 1) формування продуктивної Я-концепції управлінця-професіонала;
- 2) реалізації його творчого потенціалу, особливо при прийнятті управлінських рішень;
- 3) формування психологічної готовності до високоефективної управлінської діяльності, у тому числі і в екстремальних кризових ситуаціях;
- 4) розвитку акмеологічної компетентності при формуванні управлінської команди і ведення кадрової роботи;
- 5) мотивації професійних досягнень в управлінській діяльності;
- 6) формування системи характеристик стилю управління, резервів функціональних можливостей при управлінні в екстремальних ситуаціях [3, с. 93].

Відзначимо головні питання, які вирішуються в цьому напрямку:

- 1) професійна підготовка управлінців (включаючи навчання і практичну підготовленість і психологічну готовність до високоефективної діяльності);

2) психолого-акмеологічна діагностика, визначення відповідності професійного типу особистості обраної спеціальності і траєкторії розвитку (за сукупністю ціннісних, мотиваційних та інших даних);

3) сприяння продуктивної орієнтації в межах професії (професійна спеціалізація);

4) розробка моделей і алгоритмів оптимальної організації професійної діяльності управлінців для різних її видів, рівнів, етапів;

5) здійснення психолого-акмеологічної підтримки (тренінги, консультування тощо) протягом професійного життя управлінців;

6) розробка сукупності напрямків даної професійної діяльності для створення психолого-професійних типових завдань і творчих проблем;

7) розробка ціннісно-особистісного профілю Я-концепції управлінця;

8) розробка індивідуальних траєкторій професійної кар'єри;

9) розробка програм і акмеограм особистісно-професійного розвитку управлінців [3, с. 95].

Особлива увага дослідниками (В. С. Агапов, А. О. Деркач) приділяється обґрунтуванню акмеологічної концепції розвитку професіоналізму суб'єктів управлінської діяльності; розвитку особистісно-ділових і професійно важливих якостей управлінця, а саме: сили особистості, самоефективності і відповідальності [1; 2].

У той же час розвиток акмеології управління пов'язаний з чималими складнощами. Однією з найбільш значущих з них є відсутність єдності думок в акмеології щодо персоніфікованих еталонів професіоналізму у сфері управлінської діяльності. Так, можна навести чимало масштабних звершень, здійснених завдяки мистецтву управлінця. Однак, нерідко за ними стоять безліч негативних моментів, що особливо стосуються морально-психологічної ціни управлінських рішень. Водночас даний напрям прикладної акмеології отримав сильний науковий імпульс і має дати важливі науково-практичні результати [1, с. 68].

Дослідники-акмеологи, що спеціалізуються в даному напрямку, спільно з психологами, медиками, педагогами, соціологами розробили комплекс акмеологічних та психологічних методів для діагностики, формування та корекції професійно значущих якостей особистості управлінців. За допомогою відомих і оригінальних методів дослідження були отримані та узагальнені нові наукові факти, які розширюють уявлення про психологічні і акмеологічні принципи й закономірності підготовки управлінців; показують правомірність і перспективність акмеологічної концепції дослідження професійного становлення і розвитку особистості управлінця [2].

Література

1. Агапов В. С. Акмеологическое становление Я-концепции руководителя: учеб. пособие / под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: РАГС, 2009. – 210 с.
2. Акмеология: учебное пособие [Электронный ресурс] / А. Деркач, В. Зазыкин. – Режим доступа : <http://rudocs.exdat.com/docs/index-49007.html?page=14#2289072>
3. Проценко О.Б. Теоретичні засади становлення та розвитку акмеології управління / О.Б. Проценко // Освітній менеджмент: теорія і практика: зб. наук. праць. – Вип. 2. – 2014. – С. 91–99.

УДК 378.14:371.13

Ворожбіт Лілія

МОТИВИ ДОСЯГНЕННЯ АКМЕ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Переведення резервного потенціалу зі стану потенційного до актуального, набуття особистісно-професійної зрілості, формування професіоналізму, стимулювання досягнення акме є орієнтирами докорінних змін професійного розвитку педагогів дошкільного навчального закладу.

В основі професійного розвитку педагога лежить сукупність мотивів, що створюють його мотиваційну сферу, впливають на продуктивність діяльності. Доведено, що педагогічна діяльність є полімотивованою і містить як внутрішні (засновані на інтересі до діяльності), так і зовнішні мотиви (передбачають винагороду, зовнішню регуляцію діяльності).

Під зовнішніми мотивами розуміють фактори, що ініціюють діяльність педагога і знаходяться поза індивідом і поза його діяльністю. В першому випадку інші люди виступають основним джерелом стимуляції індивіда до виконання певної діяльності (нагороди, заохочення, покарання тощо). У другому випадку професійна діяльність є засобом досягнення інших важливих для індивіда цілей, хоча він сам може бути її ініціатором і сам регулювати її виконання. Зовнішні мотиви в меншій мірі сприяють досягненню успіху, ніж внутрішні [1, с. 10].

Внутрішні мотиви визначаються нами як набуті з народження характеристики особистості, що засновані на використанні своїх інтересів і тренуванні здібностей, що містить пошук і вирішення завдань оптимального рівня складності. Вони виникають тоді, коли діяльність має для індивіда інтерес і цінність. Внутрішні мотиви базуються на потребах в компетентності і самодетермінації від народження. Вони ініціюють низку процесів, для яких первинною винагородою є відчуття ефективності і автономності.

Внутрішньо мотивована поведінка заснована на відчутті майстерності і компетентності, а також відчутті свободи від зовнішнього тиску (нагороди). Внутрішні потреби в компетентності і самодетермінації мотивують педагогів постійно досягати цілей оптимального рівня складності, ні простих, ні складних. Внутрішні мотиви базуються на потребах відчувати себе компетентним і автономним [1, с. 12].

Доведено, що внутрішні і зовнішні мотиви не існують окремо один від одного і не протистоять один одному; між ними існує взаємоперехід від зовнішніх факторів до саморегуляції. Внутрішня мотивація характеризується інтересом до самої діяльності, більш високими досягненнями. Тоді як при зовнішніх мотивах інтерес до діяльності не домінує. З віком і стажем роботи зовнішньо мотивована поведінка перетворюється на більш зовнішньо регульовану.

Професійний розвиток педагога детермінується внутрішніми мотивами, серед яких можна виділити мотиви самореалізації, досягнення професійного акме, інтерес до педагогічної професії, бажання передати свої знання іншим тощо. Якщо для вихователя професійна діяльність значуща сама по собі, він отримує від неї задоволення, намагається самореалізуватися саме в ній, то це свідчить про наявність в нього внутрішньої мотивації.

В контексті означеної проблеми слід зазначити, що сьогодні в акмеології розробляються поняття акме-мотиви і акме-мотивація (А. Маркова) [2].

А. Маркова виділила і описала особистісні характеристики професіонала, внутрішньо орієнтованого на досягнення вершин (акме) професіоналізму. До них відносяться:

- усвідомлення завдання бажаності чи необхідності забезпечення висхідного характеру поступального психічного розвитку;
- багатoverшинність свого психічного розвитку;
- усвідомлення ознак психічного стану акме, що означає найбільш повну і можливу для даного етапу розвитку мобілізацію психічних ресурсів;
- розуміння того, що досягнення кожної вершини в суб'єктному особистісному і професійному розвитку відкриває перед людиною все нові горизонти його розвитку, що пов'язано із зростанням рівня досягнень, зростаючої впевненості в своїх силах.

Ці якості особистості пов'язані з наявністю своєрідних акме-мотивів, а серед них:

- мотиви відносної автономності педагога у ході індивідуального розвитку;
- мотиви посилення самобутності індивідуального розвитку;
- мотиви самоздійснення, що складаються з мотивів самоактуалізації, самореалізації;
- мотиви творчості, що містять мотиви творчого внеску в професію, мотиви творчості у відносинах, мотиви творчості у саморозвитку тощо [2, с. 43].

Розвиток акме-мотивів самовдосконалення педагога включає три логічних і взаємообумовлених етапи:

- розвиток мотивів самопізнання (співвіднесення бажаного, необхідного в образі «Я» і існуючого, прийняття на цій основі рішення про саморозвиток);

- розвиток мотивів планування саморозвитку (порівняння змісту потреби у саморозвитку із змістом потреби ідеальної, встановлення тотожності або розбіжностей цих потреб у педагога, активні дії щодо реалізації потреб);

- розвиток мотивів реалізації планів і програм саморозвитку і самоконтролю процесу реалізації (підтримка стійкого мотиваційного процесу і управління діями, поки обрана мета не буде досягнута; вибір домінуючих мотивів у самовдосконаленні).

Основна функція акме-мотивів полягає у психічній регуляції діяльності, спрямованої на реалізацію мотивів самоздійснення, самовдосконалення. До того ж виділяють і додаткові функції, а саме:

- стимулювання педагога на постійне ускладнення завдань, що ведуть до самовдосконалення;

- орієнтація педагога на максимальне розкриття його можливостей;

- регуляція і контроль виконання поставлених в ході самовдосконалення завдань [2, с. 44].

Автор зазначає, що мотиви акме-орієнтованого розвитку зростають по мірі їх задоволення. Ці специфічні акме-мотиви стимулюють і акме-здібності як уміння будувати і реалізовувати індивідуальну стратегію свого поступального висхідного розвитку, ускладнювати завдання професійного та особистісного розвитку, досягати здійснення високо продуктивної діяльності, найбільш повної самореалізації своїх особистісних здібностей і тим самим здійснення найбільш значимого індивідуального внеску в суспільний прогрес, прагнення до самоосвіти.

Література

1. Бойцова Н. В. Закономерности формирования мотивации профессиональной деятельности преподавателя высшей школы : автореф. дисс. на соискание учёной степени канд. псих. наук: спец. 19.00.03. «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / Н. В. Бойцова. – Ярославль, 2009. – 20 с.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Українська освіта вступила у новий етап розвитку, викликаний зміною цінностей та соціальних пріоритетів. Складність та неоднозначність суспільних змін ставлять керівника освітнього закладу перед необхідністю ціннісного самовизначення, що вимагає від нього реалізації гуманістичних принципів в управлінській діяльності. Виходячи з цього, ціннісні орієнтації директора школи виступають, з одного боку, як духовна матриця реального образу життя, а з іншого, - як внутрішня культура, що забезпечує саморозвиток усіх суб'єктів навчального закладу.

Проблема ціннісної орієнтації людської діяльності, у тому числі управлінської, давно є предметом досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, серед яких: А.Афонін, В.Бондар, Л.Карамушка, Ю.Конаржевський, Н.Поташник, А.Маслоу, М.Мескон, М.Альберт, Ф.Хедоури та ін. Теоретико-методологічні засади аксіологічної проблематики в освіті вивчаються І.Бехом, Б.Гершунським, М.Євтухом, І.Зязюном, В.Кременем, А.Міщенко, В.Сластьоніним, Н.Ткачовою, Г.Чижаковою, Г. Щедровицьким, А. Ярошенком та ін.

У роботах цих науковців ціннісні орієнтації розглядаються як сукупність внутрішніх та зовнішніх рушійних сил, що спонукають людину до діяльності, визначають її межі та форми, спрямовують цю діяльність на досягнення певної мети.

За дослідженнями зарубіжних науковців, зокрема Д. Мак Клееланда та А.Маслоу, структура цінностей керівника зводиться до трьох чинників: прагнення до успіху, прагнення до влади та прагнення до визнання. Однак у діяльності директора школи, яка має чітко виражену людиноцентричну спрямованість, зазначені цінності набувають особливих рис.

Специфіка управлінської діяльності обумовлює змістову наповненість ціннісних орієнтирів директора школи та вносить суттєві корективи у способи й засоби його діяльності. Так, прагнення до індивідуального успіху керівника невід'ємне від його прагнення до успіху діяльності педагогічного колективу, всієї школи.

Розуміючи стійку залежність між досягненням власного успіху та успіху педагогічного колективу, директор освітнього закладу має не лише сформулювати реальні цілі професійної діяльності, але й врахувати співвідносність двох рівнів домагань - власного й колективного, знайти яскраву позитивну мотивацію для гармонізації цих рівнів у випадку їх неспівпадання. Така мотивація, у свою чергу, пов'язана з умінням керівника ставити перед колективом завдання з мінімальним ризиком невдачі, делегувати колегам достатні повноваження для того, щоб розвивати ініціативу у вирішенні поставлених завдань, регулярно їх заохочувати й стимулювати у відповідності до отриманих результатів. Отже,

для досягнення особистого, а значить і загального успіху керівник школи має створити й зберігати атмосферу сприяння досягненню успіху кожним членом педагогічного колективу.

Має свої особливості й реалізація керівником освітнього закладу прагнення до влади. Наявність цього прагнення має не тільки говорити про честолюбство директора школи, але й демонструвати його вміння успішно працювати з людьми різного віку, темпераменту, поглядів, уподобань. Надзвичайно важливого значення у цьому контексті набувають лідерські здібності керівника, його уважне ставлення до педагогів, підтримка, допомога, вимогливість, конструктивна критика, об'єктивне використання заохочень та покарань, глибоке знання особистості кожного вчителя та вміле використання його переваг.

Усі ці якості є змістом поняття «харизма керівника». По суті, харизма – це і є влада над людьми, однак побудована вона не на логіці, а на силі особистих риса характеру та здібностей лідера. В її основі лежить привабливість керівника. Харизматичний керівник – це талановитий, обдарований організаторськими та управлінськими здібностями керівник, той, який користується глибокою повагою людей (педагогів, технічного персоналу, учнів та їхніх батьків) і вірою в його безмежні можливості. Його особистість зачаровує, притягує до себе, випромінює магнетизм. Харизматичний керівник має, як правило, вражаючу зовнішність, незалежний характер, визначні риторичні здібності, впевнену манеру поведінки [2, 13].

Педагог-керівник зобов'язаний бути яскравою, неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань, високої культури; прагнути до втілення в собі людського ідеалу. Окрім того у забезпеченні власного прагнення до влади, директор школи має пам'ятати, що вчителі, які успішно працюють, як правило, прагнуть відчувати власну відповідальність за свої досягнення. Керівник навчального закладу має враховувати цей фактор під час формування філософії організації, що є сукупністю внутрішніх принципів та правил взаємодії між людьми, своєрідною системою цінностей педагогічного колективу («моральний кодекс колективу») [1, 136].

Разом із тим найважливішими професійними якостями керівника мусять бути: працелюбство, працездатність, дисциплінованість, організованість, наполегливість, систематичне і планомірне підвищення свого професійного рівня, відповідальність, прагнення постійно підвищувати якість своєї праці [3, 2]. Наявність цих властивостей забезпечують реалізацію директором школи ще одного важливого чинника його ціннісних орієнтацій – прагнення до визнання.

Таким чином, проблема ціннісних орієнтацій в управлінській діяльності керівника освітнього закладу носить комплексний характер, передбачає низку заходів вирішення цієї проблеми. Шляхи реалізації ціннісних орієнтацій в управлінській діяльності директора

школи можуть бути різні. Однак, зазначене вище дозволяє зробити наступні висновки:

– для отримання задоволення від роботи потрібна повна самовіддача як керівника, так і колективу;

– успіх діяльності керівника слід визначати виключно через успіх діяльності всього педагогічного колективу;

– задля забезпечення власного прагнення до влади директор школи має давати можливість кар'єрного росту іншим педагогам, оскільки за наявності такої можливості з'являється бажання творчо працювати;

– керівник має гідно винагороджувати досягнення колективу й кожного його окремого члена.

Реалізуючи ці шляхи ціннісної орієнтації в управлінській діяльності, можна вплинути на ефективність діяльності управлінців освіти і досягти її високих результатів.

Література:

1. Десятов Т.М. Наука управления общеобразовательным учебным заведением Учеб. пособие / Т.М.Десятов, О.М.Коберник, Б.Л.Тевлин, Н.М.Нарядная. – Х.: Издательская группа «Основа», 2003. – 240 с.
2. Дмитренко Г.А. Формирование новой управленческой культуры: в Украине: антропосоциальный поход / Г.А.Дмитренко // Корпоративна культура організацій ХХІ століття: Зб. наукових праць / Під заг. ред. Г.Л. Хаста. – Краматорськ.: ДДМА. – 2003. – С.13–19.
3. Цебрій І.В. Особистісний фактор в управлінні освітою / І.В.Цебрій // Соціоетичний компонент у системі освітнього менеджменту. – П.: ПОППО, 2003. – 243 с.

УДК 004:372(043)

Андрюшко Тетяна

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІННІ ДОШКІЛЬНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛЮДОМ

Сьогодні інформаційні технології стали невід'ємною частиною сучасного світу, вони значною мірою визначають подальший економічний та суспільний розвиток людства. У цих умовах революційних змін вимагає й система навчання.

Становлення України як демократичної держави, входження її в єдиний європейський простір зумовлюють прогресивні зміни у стратегії розвитку національної системи дошкільної освіти. В умовах глобалізаційних змін на часі модернізація змісту дошкільної освіти, гуманізація її цілей та принципів, переорієнтація на розвиток особистості дитини як

основний ресурс, що визначає поступальний рух суспільства. Необхідність застосування комп'ютерної техніки в освітньому процесі регламентовано нормативно-правовою базою. Так, у Державній національній програмі «Освіта України XXI століття» у розділі «Дошкільне виховання» визначено основні положення: «забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження в навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень; ... підготовка нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професіонального та загальнокультурного рівня». Ці положення адресовані насамперед практичним працівникам і спонукають їх переорієнтувати власну роботу за новими підходами. Крім того, у «Національній доктрині розвитку освіти», у статті IX наголошено, що «пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують: подальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві». Цей документ регламентує створення індустрії сучасних засобів навчання, що відповідають світовому науково-технічному рівню і є важливою передумовою реалізації ефективних стратегій досягнення цілей освіти [1, с.35-76].

Методична робота це система взаємопов'язаних заходів, спрямованих на підвищення педагогічної майстерності, розвиток творчого потенціалу педагога, а на кінцевому етапі зростання освіченості і вихованості дітей. Основним призначенням служби інформаційного забезпечення є [2, с.45-98]:

- формування інформаційного освітнього середовища закладу, поетапне вирішення задач інформатизації освіти;
- упровадження нових інформаційних технологій в освітній і управлінській процеси;
- інформаційно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу;
- упровадження електронного документообігу.

Використання інформаційно-комунікативних технологій в управлінській діяльності дошкільного навчального закладу є невід'ємною складовою, і виконує наступні функції [3, с.12-17]: 1. Робота в міській освітній мережі ; 2. Розрахунок стажу роботи працівників; 3. Співпраця з дошкільними закладами інших міст України; 4. Створення бази даних працівників ДНЗ, дітей та батьків; 5.Робота з документацією (звіти, інформація в різні органи,накази, довідки тощо); 6. Участь у форумах, чатах, конференціях; 7. Опрацювання нормативно-правової документації шляхом використання Інтернет; 8. Створення портфоліо педагогічних працівників; 9. Оформлення внутрішнього контролю за службами в електронному вигляді.

Процес впровадження інформаційно-комунікативних технологій в навчальний та управлінський процес є неминучим, занагальним явищем. Проте, як і будь що нове, зустрічає на своєму шляху перепони як об'єктивного так і суб'єктивного характеру.

Підводячи підсумки, можна зробити наступні висновки, що впровадження ІКТ [4, с. 30-35]:

- сприяє підвищенню професійного рівня педагогів, спонукає їх шукати нові нетрадиційні форми і методи навчання, проявляти творчі здібності; сприяє підвищенню інтересу дітей до навчання, активізує пізнавальну діяльність, підвищує якість засвоєння програмного матеріалу дітьми;

- сприяє підвищенню рівня педагогічної компетентності батьків, інформованості їх про напрями діяльності дошкільного закладу та результатах конкретної дитини, співпраці батьків і ДНЗ;

- впровадження ІКТ в освітній процес ДНЗ дозволяє робити заняття привабливими, сучасними завдяки дизайну представленої інформації;

- комп'ютерні технології допомагають закріплювати знання, вміння, навички дітей, розв'язувати пізнавальні та творчі завдання;

- використання ІКТ дає можливість моделювати, вирішувати різні проблемні ситуації;

- допомагає перевірити правильність відповідей дітей, виконання завдань за допомогою екрану;

- використання мультимедіа у навчанні не тільки збільшує швидкість передачі інформації дітям та підвищує рівень її засвоєння, а й сприяє розвитку таких процесів як увага, пам'ять, мислення, уява, мовлення, розвиває почуття кольору, композиції, бере участь у інтелектуальному, емоційному та моральному розвитку дітей. Використання інформаційно-комунікативних технологій у дошкільному навчальному закладі є збагачувальним і перетворювальним фактором, який є одним із шляхів оновлення змісту освіти згідно сучасним вимогам.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник: А.М.Богущ. – К.: Освіта, 2012.
2. Великий А.П. Перспективи інформатизації в Україні / А.П. Великий. – К.: 1996.
3. Гиркин И.В. Нові підходи до організації навчального процесу з використанням сучасних комп'ютерних технологій / И.В. Гиркин // Інформаційні технології – 1998 - № 6 – с.12-17.

4. Мотурнак Є.В.. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у дошкільному навчальному закладі [текст] / Є.В. Мотурнак // Практика управління дошкільним закладом. – 2012. – № 5. – С. 30 – 35.
5. Морзе Н.В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій / Н.В. Морзе – К.: Видавнича група ВНУ, 2008. – 352 с.

УДК 374.12 (477) (043)

Каданцева Олена

ОРГАНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ПОЗАШКІЛЬНИМ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ЗАКЛАДОМ

Система освіти в Україні перебуває у стані трансформації, важливим елементом якої є побудова нової, орієнтованої на задоволення освітніх потреб суспільства, моделі керівника навчально-виховного закладу. Перехід на нові освітні стандарти, інтеграція у європейський та світовий освітній простір актуалізували проблему управління позашкільним навчально-виховним закладом. Її успішне вирішення потребує ґрунтовного осмислення сутності процесом управління, його структури, функцій.

Управління, як важливий компонент в системі діяльності позашкільного навчально-виховного закладу, покликане створити умови для успішного формування всебічного розвитку особистості вихованця, забезпечити її позитивну спрямованість на основі власної активності.

Впродовж першої половини ХХ століття теорія управління лише обґрунтувала існуючу практику управлінської діяльності, але не розкривала суті даного явища. Не бралися до уваги сучасні концепції управління, окремі дослідження, присвячені питанням управління. Вони, як правило базувалися на моделях управління початку століття, що мали обмежені можливості. Тому з'являється потреба у необхідності розробки теоретичних основ управління позашкільним навчально-виховним закладом. Зокрема, необхідно теоретично обґрунтувати і ввести в практику нову систему управління закладом, яка б відповідала сучасним соціальним вимогам.

Позашкільна освіта є складовою системи безперервної освіти, визначеної Конституцією України, Законом України «Про освіту», Законом «Про позашкільну освіту в Україні», концепцією позашкільної освіти і виховання, програмою розвитку позашкільних закладів на 2006-2016 роки, і спрямована на розвиток здібностей та обдарувань вихованців, учнів і слухачів, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні.

Метою позашкільної освіти залишається забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання та виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях та

принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання, на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави.

Разом з тим, у вище перерахованих документах підкреслюється роль гуманітарного фактору в розвитку суспільства і визнається пріоритетом розвиток особистості із сформованою соціальною компетентністю, здатної виробити свою громадянську позицію, творити і проектувати власне життя.

Мета дослідження полягає у розкритті сутності ефективної організації управління позашкільним навчально-виховним закладом.

Реалізація мети та завдань, які сьогодні стоять перед позашкільною освітою багато в чому залежить від активності та професіоналізму менеджерів освіти. Управління позашкільним навчальним закладом є, надзвичайно важливою функцією директора закладу. Саме від керівника залежить зацікавленість всіх учасників навчально-виховної діяльності в реалізації місії закладу, тобто мотивація усіх виконавців програми розвитку освітньої установи. Сьогодні ефективна освіта вихованців нерозривно пов'язана із пошуком нових форм і методів організації навчально-виховного процесу, із розробкою та здійсненням освітніх інновацій, що якісно змінюють мету, зміст, структуру, засоби, технології навчання, виховання, управління.

Проблема управління закладами освіти привертає увагу багатьох дослідників. Загальні аспекти управлінської діяльності розглядали К.М.Ушаков, І.Д.Бех, Ю.К.Бабанський, Ю.А.Конаржевський, В.І.Бондар, Л.І.Даниленко, Г.А.Дмитренко, Г.В.Єльнікова, О.І.Мармаза, М.М.Поташник, В.В.Олійник, Г.М.Тимошко, Т.І.Шамова, Є.С.Березняк, А.М.Алексюк, А.Й.Капська.

Сучасний процес управління навчально-виховним закладом в Україні й за кордоном розглядали Т.О.Дем'янчук, Р.В.Кнушевицькая, О.П.Селивестрова.

Процес управління має певну структуру, яка складається із ряду функцій. Процес управління позашкільним закладом є цільовою функцією, яка в свою чергу здійснюється у відповідності до загальних управлінських функцій, таких як: аналіз, планування, організація, контроль та регулювання.

Важливим чинником реалізації якісного освітнього процесу є формування організаційної культури, яку характеризує співпраця, орієнтована на досягнення мети. Позашкільну організацію можна описати як специфічну систему відносин, якої навчаються, яку адаптують і використовують всі учасники навчально-виховного процесу. Таким чином,

керівник позашкільного навчально-виховного закладу повинен сприяти формуванню в його організації власної системи відносин, яка включала б реакції на зовнішні та внутрішні виклики і допомогала б серед багатьох напрямів розвитку обрати оптимальний для позашкільного закладу.

Реформування освіти в Україні зумовило оновлення ролі керівника навчально-виховного закладу. Керівник, який приваблює людей, уміє згуртувати однодумців, який зацікавлений в успіху кожного, здатний створити дійсно творчу атмосферу в позашкільному закладі. Саме творчий підхід до навчання та виховання учнів є підґрунтям формування всебічно розвиненої особистості учня.

В сучасних умовах проблеми пошуку ефективних способів формування моделі управління позашкільним навчально-виховним закладом особливо актуальні, результат діяльності залежить від рівня сформованості в педагогічному колективі управлінських якостей.

Таким чином, аналіз науково-педагогічної та методологічної літератури показав, що серед основних завдань реформування освіти в Україні реалізація основних напрямків державної політики в управлінні навчально-виховною освітою в контексті демократизації управління, побудови громадянського суспільства й встановлення відповідності між освітніми запитами громадян та надання якісних освітніх послуг з боку позашкільних закладів посідає провідне місце.

Література

1. Закон України «Про позашкільну освіту». – К., 2010. – 57 с.
2. Хриков Є. Управління навчальним закладом: навч. посіб. /Є. Хриков.– К.: Знання, 2006. – 365 с.
3. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом./О.І.Мармаза.– Х.: Видав,гр. «Основа», 2004. – 448 с.
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: В-во «Ранок», 2003. – 160 с.
5. Управління навчальним закладом: Навчально-методичний посібник. У двох частинах. Ч.2. Ключ до професійного успіху / О.І.Мармаза, О.М.Касьянова, В.В.Григораш та ін. – Харків: Веста: В-во «Ранок», 2003. – 160 с.
6. Яременко М. Формування іміджу НЗ. / М. Яременко //Директор школи, 2012. № 2 (62). – 25-27 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІННІ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

Ми стоїмо на порозі інформаційної цивілізації, де наукові знання та інформація загалом подвоюються і потроюються фактично щороку. Кожен адміністратор навчального закладу періодично стикається з надлишком інформації та контрольних дат, які необхідно відстежувати, замислюється над тим, як краще організувати роботу з інформацією, яка надходить у школу. Окремою проблемою завжди виділяли необхідність відстежувати виконання основних управлінських рішень і завдань, як самого закладу, так і відділу управління освіти і науки. Це накази закладу та органів управління освітою, виконання яких знаходиться на контролі в адміністрації закладу, рішення педагогічних рад, нарад при директорові, виробничих нарад тощо. Усі вони потребують певного часу, уваги та виконавської дисципліни. Крім того, є ще ціла низка документів, які щотижня надходять до закладу, і які також потребують виконання та часу, саме тому керівники навчальних закладів повинні вміти використовувати інформаційно-комунікативні технології які є невід'ємною складовою сучасного інформаційного суспільства [1].

Якщо говорити про управління навчальним закладом, як про цілеспрямовану, активну взаємодію керівника з іншими учасниками освітнього процесу з метою забезпечення координації зусиль щодо оптимального функціонування установи та переведення її на більш високий якісний рівень, то перш за все виникає потреба в усвідомленні потенціалу закладу, наявності осяжних і конкретних цілей для його розвитку, створення мотиваційного комплексу в усіх учасників навчально-виховного процесу щодо необхідності впровадження нововведень та досягнення певної мети. Нагальним залишається питання розширення та удосконалення інформаційного освітнього простору закладу починаючи від сайту закладу і закінчуючи індивідуальною роботою з кожним учнем, дистанційне навчання, робота зі здібними учнями, освітня та самоосвітня діяльність вчителів та інше.

Актуальність проблеми інформатизації управління навчальним закладом полягає в створенні, впровадженні та розвитку комп'ютерно-орієнтованого освітнього середовища на основі інформаційних систем, мереж, ресурсів і технологій. Головною метою процесу інформатизації є підготовка фахівця, в тому числі керівника закладу освіти, до діяльності в умовах інформаційного суспільства, комплексної перебудови педагогічного процесу, підвищення його якості та ефективності, невід'ємною частиною цього процесу є використання інформаційно-комунікаційних технологій [2].

Інформаційно-комунікаційні технології (Information and Communication Technologies, ICT) – це сукупність методів, виробничих процесів та програмно-технічних засобів, об'єднаних у технологічний ланцюжок, що забезпечує виконання інформаційних процесів з метою підвищення їхньої надійності та оперативності і зниження трудомісткості ходу використання інформаційного ресурсу.[3]

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) – часто використовуються як синонім до інформаційних технологій (ІТ), хоча ІКТ це загальніший термін, який підкреслює роль уніфікованих технологій та інтеграцію телекомунікацій (телефонних ліній та бездротових з'єднань), комп'ютерів, підпрограмного забезпечення, програмного забезпечення, накопичувальних та аудіовізуальних систем, які дозволяють користувачам створювати, одержувати доступ, зберігати, передавати та змінювати інформацію. Вирішенню цього питання сприяє інформатизація навчального закладу [4]. Використання ІКТ в управлінській діяльності здійснюється за такими напрямками: розрахунок стажу роботи працівників; співпраця з дошкільними закладами інших міст України та зарубіжних стран; створення бази даних працівників ДНЗ, дітей та батьків; робота з документацією (звіти, інформація в різні органи, накази, довідки тощо); участь у форумах, чатах, конференціях; опрацювання нормативно-правової документації шляхом використання Інтернет; створення портфоліо педагогічних працівників; оформлення внутрішнього контролю за службами в електронному вигляді.

Проблема використання сучасних інформаційних та комп'ютерних технологій у педагогічному процесі висвітлена в роботах Р. Вільямса, Б. Гершунського, В. Глушкова, А. Єршова, К. Маклін, Ю. Машбиця, С. Пейперта, Є. Полат та ін. Науковці стверджують, що впровадження комп'ютерних технологій у практику навчання є однією з форм підвищення ефективності навчального процесу. Проблемою розробки й використання комп'ютерних технологій навчання займалися такі вітчизняні науковці як: Н. Апатова, А. Верлань, М. Головань, А. Гуржій, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, Ю. Жук, І. Іваськів, В. Лапінський, В. Мадзігон, С. Раков, Ю. Рамський, П. Ротаєнко, В. Руденко, М. Семко, О. Християнінов. Проблемами технологій комп'ютеризованого навчання також займалися такі зарубіжні вчені як: Г. Клейман, Н. Краудер, С. Пейперт, В. Скіннер. Сучасні керівники навчальних закладів повинні вміти використовувати такі інформаційно-комунікаційні технології як освітні мережі (наприклад: щоденник, відкритий світ), електронні підручники, інтерактивні підручники, словники тощо.

Отже, застосування комп'ютерів в освіті привело до появи нового покоління інформаційних освітніх технологій, що дали змогу підвищити якість навчання, створити нові

40

засоби впливу, ефективніше взаємодіяти педагогам і студентам. На думку багатьох фахівців, нові інформаційні освітні технології на основі комп'ютерних засобів дають можливість значно підвищити ефективність навчання.

Література:

1. Даниленко Л., Шукевич Ю. Наукові засади інноваційної діяльності профільного навчального закладу // Директор школи. – 2004. – № 48, грудень. – С. 7– 10.
2. Дерев'янка Л. Інноваційні технології педради // Директор школи. – 2003. – № 14, квітень. – С. 4– 5.
3. Дорошенко Ю. О. Дистанційне навчання: структурно-функціональний підхід (на прикладі курсу «Інформатика. Інформаційні технології») / Ю. О. Дорошенко // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6. – Ч. 1. – С. 145–154.
4. Калініна Л. М. Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом: системи, процеси, технології: моногр. / Л. М. Калініна. – Київ: Інформатодор, 2008. – 472 с.
5. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: моногр. / Л. М. Калініна. – Київ – Херсон: Айлант, 2005. – 275с.

УДК 371.14 (043)

Паничева Наталя

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Головним завданням освіти є гармонійне поєднання навчання, виховання та розвитку учнів. При цьому ведучим освітнім процесом треба вважати розвиток особистості, а інші розглядувати як його інструменти, бо розвиток – це взагалі головне завдання кожної людини, її сенс життя.

Гармонійний розвиток полягає у співвимірному розкритті потенціалу людини, його природи. Гармонійний розвиток – це розкриття істотних сил, тому освітній процес повинен спиратися на знання природи людини, законів її життя та розвитку.

Акмеологічний підхід у даний час є одним із найпрогресивніших і перспективних для сучасної школи. Як наголошує А. Деркач, сутність акмеологічного підходу полягає у здійсненні комплексного дослідження й відновлення цілісності суб'єкта, що проходить ступінь зрілості, коли його індивідні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності, в усіх взаємозв'язках та опосередкуваннях, для того, аби сприяти досягненню його вищих рівнів, на які може піднятися кожний [1, с. 49].

На думку Г. С. Данилової акмеологічний підхід доцільно розглядати як специфічний методологічний напрямок, якому властива низка переваг перед іншими, особливо в

оцінюванні й проектуванні перспектив Людини: індивід-особистість-індивідуальність. Пріоритетні ознаки акмеологічного підходу такі:

- 1) орієнтація на акме-вдосконалення на всіх етапах життя і діяльності людини;
- 2) всебічний розвиток вдосконалення свідомості й діяльності груп (товариств), переконаність у можливості масового вдосконалення;
- 3) оптимістичний погляд на людину та її майбутнє, виражений у антропологічному акмеїзмі, використання акмеологічного проектування вищих досягнень окремими особами, а також групами і товариствами [3, с. 78].

На думку таких дослідників як О.С. Анісімов, О.О. Бодальов, А.А. Деркач, Р.Л. Кричевський, В.М. Максимова, Е.А. Сулова, І.Н. Семьонов, Ю.В. Сіягін розробки в галузі акмеології і психології професійної діяльності обґрунтовують і пов'язують продуктивність професійної діяльності в нових умовах життя суспільства з розвитком механізмів саморозвитку спеціалістів, з підготовкою інтелектуальної і управлінської еліти в процесі безперервної освіти. Психологічні процеси саморозвитку не тільки надають людині можливість звернутись до своїх витоків, але і відповісти на питання про те, який він є і що з ним відбувається. Звернення до себе до своєї сутності, сприяє збільшенню цілісності та гармонійності проявів людини як суб'єкта [4, с. 44].

Акмеологічний підхід пропонує цілісний розвиток людини і в якості найвищої цінності розглядає її індивідуальність. Індивідуальність як вищий рівень цілісного розвитку особистості, її акме, на думку Б. Ананьєва, є вищою точкою розвитку людини, яка досягається на перехресті гетерогенних процесів, коли з'являються нові структурно-функціональні інтерактивні утворення, що забезпечують вищі форми поведінки й діяльності людини.

Незважаючи на те, що акмеологія – наука про шляхи досягнення висот професіоналізму, тим не менш, дані соціальних наук про людину говорять про те, що об'єктом акмеології можуть бути і колективні форми поведінки людей, що прояви «акме» можуть носити не тільки індивідуальний, але й груповий характер [4, с. 121].

Високий рівень професіоналізму людини пов'язується не тільки з яскравим розвитком здібностей, але й глибокими знаннями в тій сфері діяльності, де проявляється цей професіоналізм, а також нестандартні навички, які необхідні для вдалого виконання цієї діяльності. Обов'язково справжній професіоналізм завжди поєднується з сильною мотиваційно-емоційною зарядженістю на здійснення саме цієї діяльності та на досягнення унікального, неординарного результату. Звісно, цього не буде, якщо у людини не буде як психічного, так і фізичного здоров'я [2, с. 18].

Акмеологічний підхід передбачає систему принципів, прийомів і методів, що дозволяють вирішувати акмеологічні проблеми і задачі. Його впровадження в професійну освіту забезпечує підвищення якості професійної підготовки вчителя та виражається в спрямованості педагогічних впливів на актуалізацію творчого потенціалу студентів, підвищенні у них професійної мотивації та мотивації до досягнення успіху в діяльності, формування прагнення до самовдосконалення й успішної самореалізації в професії, здатності та потреби в постійному оновленні професійних знань і умінь, в творчому саморозвитку, орієнтації на досягнення вершин професіоналізму.

Таким чином, кінцевим результатом реалізації акмеологічного підходу є акмеологічна спрямованість особистості, яка включає наступні структурні компоненти:

- професійно-ціннісні орієнтації: соціально обумовленні цінності педагогічної діяльності (виховання вільної гармонійної особистості дитини, розвиток його творчих здібностей, стимулювання пізнавальних інтересів, прагнення до саморозвитку та ін.), особистісні цінності педагогічної діяльності (цінності-цілі – можливість розвивати професійно-творчі здібності, професійне самовдосконалення; цінності-засоби – творчий характер педагогічної діяльності, засвоєння професійних знань, вмінь, навичок);
- професійне цілепокладання: усвідомлення соціально-педагогічних цілей, вибір власних цілей педагогічної діяльності і професійного самовдосконалення, усвідомлення ієрархії цілей професійної діяльності і професійного самовдосконалення;
- професійна мотивація: інтерес до педагогічної діяльності, усвідомлення значимості результату педагогічної діяльності, потреби в отриманні якісної професійної освіти;
- прагнення до професійного успіху: мотивація досягнення, прагнення до саморозвитку, готовність до творчої професійної діяльності, здатність до рефлексії та саморефлексії.

Акмеологічний підхід формує високу мотивацію досягнень, прагнення до успіху, творчості, до високих результатів, до відродження духовного світу людини, до духовного розвитку і духовної зрілості особистості, суспільства.

Необхідність акмеологічного підходу в навчально-виховному й управлінському процесі загальноосвітньої школи є очевидною, оскільки суспільство очікує від школи, що її випускники будуть комунікабельними, креативними, самостійно мислячими особистостями, які прагнуть до успіху й уміють самостійно будувати індивідуальну траєкторію розвитку.

Література

1. Акмеология: учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.

2. Акмеология профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования: учебное пособие/ Н.И. Виноградова, А.И. Улзытуева, Н.М. Шибанова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 256 с.
3. Данилова Г.С. Педагогічний професіоналізм у контексті акмеології / Г.С. Данилова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія і практика: Збірник наукових праць. – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2006. – №5. – 80с.
4. Смысл жизни и акме: 10 лет поиска / под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.А.Карповой. – Часть 1. – М.: Смысл, 2004. – 328 с.

УДК 378.14(045)

Крестьянкiна Єлизавета

ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Сьогодні Україна обрала європейський шлях розвитку, який включає в себе багатогранний спектр розвитку країни. Безумовно, європейська інтеграція неможлива без створення єдиної і цілісної системи освіти, яка б забезпечила підготовку висококваліфікованих фахівців, професіоналів в тих чи інших галузях.

Освіта в сучасних умовах є могутнім чинником розвитку духовної культури Українського народу, відтворення інтелектуальних і продуктивних сил суспільства, запорукою громадянського миру і майбутніх успіхів у зміцненні й утвердженні авторитету України як суверенної, незалежної, демократичної, соціальної та правової держави – повноправного члена європейської та світової спільноти.

Національна система освіти функціонує у правовому полі, що ґрунтується на Конституції України, законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», «Про позашкільну освіту», «Про охорону дитинства», «Про професійно-технічну освіту», Національній доктрині розвитку освіти.

Огляд наукових праць з проблем функціонування галузі вищої освіти в Україні свідчить, що і вітчизняні вчені все більше починають приділяти увагу дослідженню даної проблематики. Питаннями організації та розвитку галузі вищої освіти займаються наукові установи Національної академії наук України, Національної академії правових наук України, галузеві науково-дослідні інститути і вищі навчальні заклади. Про це свідчать праці:

Н. Абашкіної, І. Агафонова, Ю. Алексєєва, В. Андрущенко, О. Аніщенко, О. Бандурки, В. Бебика, Й. Бескида, В. Боброва, В. Богелюка, Т. Боголіба, В. Буковинського, М. Головатого, І. Голосніченка, О. Грішнєвої, В. Дужєнкова, В. Журавського, Б. Данилишина, М. Євнуха, В. Євтушевського, І. Калєнюка, О. Копилєнка, та ін.

Незважаючи на досягнення освіти, які забезпечує нова соціополітична система України, вона, однак, ще не забезпечує потрібної якості. Необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою обумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації у цьому світі.

Зазначені процеси диктують перш за все необхідність визначення, гармонізації та затвердження нормативно-правового забезпечення в галузі освіти з урахуванням вимог міжнародної та європейської систем стандартів та сертифікації.

Основною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень.

Пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку вищої освіти є:

- особистісна орієнтація вищої освіти;
- формування національних і загальнолюдських цінностей;
- створення для громадян рівних можливостей у здобутті вищої освіти;
- постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу;
- запровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій;
- формування в системі освіти нормативно-правових і організаційно-економічних механізмів залучення і використання позабюджетних коштів;
- підвищення соціального статусу і професіоналізму працівників освіти, посилення їх державної і суспільної підтримки;
- розвиток освіти, як відкритої державно-суспільної системи;
- інтеграція вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітніх просторів.

У 2001 році вступив у дію "Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти". Даним документом регламентуються нові вимоги до освіти і професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі, що обумовлені ідеями і принципами ступеневої освіти в Україні. Стає усе більш очевидним, що необхідна розробка довгострокової програми структурної адаптації національної освітньої політики до нових міжнародних умов. В цьому контексті реформування вищої освіти України бажано проводити з врахуванням вимог Міжнародної стандартної класифікації занять (ISCO-88 (МСКЗ)), Міжнародної стандартної класифікації освіти (ISCED-97 (МСКО)),

Міжнародного стандарту якості серії ISO 9000 та вимог, критеріїв та стандартів, які узгодили країни-учасниці Болонського процесу. Болонський процес має на увазі використання нових та прогресивних систем і методів освіти.

Недосконалість національного нормативно-правового забезпечення системи вищої освіти гальмує її розвиток. Підписання у травні 2005 року Болонської Декларації потребує імплементації її положень у чинне законодавство в галузі вищої освіти.

Україна починає робити відповідні кроки. Рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 28 лютого 2003 р. (протокол № 2/3-4) було ухвалено здійснення комплексу заходів щодо виходу національної вищої школи на міжнародний ринок освітніх послуг та здійснити комплекс заходів щодо організаційного забезпечення приєднання України до Болонського процесу. «Болонським процесом» в останні роки прийнято називати діяльність європейських країн, яка спрямована на те, щоб зробити узгодженими системи вищої освіти цих країн. Основний зміст Болонської декларації, прийнятої 19 червня 1999 року, полягає в тому, що країни-учасниці зобов'язалися до 2010 року привести свої освітні системи у відповідність певному єдиному стандарту.

Вихідні позиції учасників процесу у тексті Болонської декларації формулюються наступним чином: «Європа знань» є на сьогодні широко визнаним незамінним фактором соціального і людського розвитку, а також невід'ємною складовою зміцнення та інтелектуального збагачення європейських громадян, оскільки саме така Європа спроможна надати їм необхідні знання для протистояння викликам нового тисячоліття разом із усвідомленням спільних цінностей та належності до єдиної соціальної і культурної сфери.

Болонський процес – один з інструментів не лише інтеграції в Європі і в Європу, а й інструмент загальної світової тенденції нашого часу – глобалізації. Європейська спільнота має намір зробити внесок в якісну освіту шляхом заохочення країн-учасниць до сприяння підвищенню якості власної освіти. Відштовхуючись від цього, Європейська комісія надає фінансову і політичну підтримку цьому процесові, що виходить за рамки ЄС. Сьогодні східноєвропейські країни лише починають приймати Болонські ідеї.

Література

1. Андрущенко В.П. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України/ В.П.Андрущенко, І.Д. Бех, М.І. Бурда. – К. : Пед. думка, 2011. – 304 с.
2. Курко М. Н. Адміністративно-правове регулювання вищої освіти в Україні: автореф. дис. ... д-ра юрид. наук : 12.00.07 / М. Н. Курко ; Харк. нац. ун-т внутр. справ. — Х., 2010. — 40 с. — укр.

3. Степко М.Ф. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес. / Уклад. М.Ф. Степко, Я.Я. Боллюбаш, К.М. Левківський, Ю.В.Сухарніков; відп. ред. М.Ф. Степко. – К.: Изд., 2004. – 24 с.

4. Пономаренко Л.О. Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку 1991 – 2006 рр.: Наук.-допом. бібліогр. покажч./ Л. О. Пономаренко, І. П. Моїсеєва, Л. І. Ніколюк, О. С. Микитенко; Наук. ред. П. І. Рогова; Наук. консультант Б. І. Корольов. – К., 2008. – 487 с.

УДК 378.1.001.76(477)(043)

Осипенко Світлана

МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ И БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС

Интеграция Болонского процесса в систему образования Украины принесла множество изменений. Первое и самое главное – внедрение независимого тестирования для школьников, а так же упрощение системы уровней выпускников вузов. Но это только те изменения, которые видны для всех. На деле Болонский процесс изменяет очень многое в украинском образовании.

Цель работы - показать процесс модернизации высшего образования в Украине и адаптацию Болонского процесса. Болонский процесс был начат 19 июня 1999 года в г. Болонья (Италия) подписанием 29 министрами образования от имени своих правительств документа, получившего название «Болонская декларация». Этим актом большинство европейских стран-участниц Болонского процесса провозгласили создание единого европейского образовательного и научного пространства до 2010 года. В границах этого пространства должны действовать единые условия признания дипломов об образовании, трудоустройства и мобильности граждан, что должно, по мнению идеологов Болонского процесса, значительно повысить конкурентоспособность европейского рынка труда и образовательных услуг. В Болонской декларации ввигается требование принятия общей системы сравнимых ученых степеней. Во всех странах, присоединившихся к Болонскому процессу, вводятся два цикла учебы по формуле 3+2 (первый, бакалаврский цикл, должен продолжаться не менее трех лет, а второй, магистерский, — не менее двух, кроме того, они должны приниматься на европейском рынке труда в качестве образовательных и квалификационных уровней). Интеграция в Болонский процесс призвана содействовать европейскому сотрудничеству университетов и устранению препятствий на пути мобильности студентов и преподавателей в пределах стран-участниц Болонского процесса.

Болонский процесс в ходе своего развития прошёл ряд этапов, на каждом из которых расширялся круг стран-участниц процесса и декларировались новые цели. Следующий этап Болонского процесса состоялся в Праге 19 мая 2001 года, где представителями уже 33 стран Европы было подписано Пражское коммюнике. Очередной этап Болонского процесса состоялся в Берлине 18-19 сентября 2003 года, где также было подписано соответствующее коммюнике, но на этот раз представителями уже 40 стран Европы [1].

Основные цели Болонского процесса до 2010 года:

- построение европейской зоны высшего образования как ключевого направления развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства;
- формирование и укрепление интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала Европы; повышение престижности в мире европейской высшей школы;
- обеспечение конкурентоспособности европейских вузов с другими системами образования в борьбе за студентов, деньги, влияние; достижение большей совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования; повышение качества образования;
- повышение центральной роли университетов в развитии европейских культурных ценностей, в которой университеты рассматриваются как носители европейского сознания.

Страны присоединяются к Болонскому процессу на добровольной основе через подписание соответствующей декларации. При этом они принимают на себя определённые обязательства, некоторые из которых ограничены сроками:

- с 2005 года начать бесплатно выдавать всем выпускникам вузов стран-участников Болонского процесса европейские приложения единого образца к дипломам бакалавра и магистра;
- до 2010 года реформировать национальные системы образования в соответствии с основными положениями Болонской декларации.

На данный момент участниками Болонского процесса и декларации «Зона европейского высшего образования» являются: Албания, Андорра, Армения, Австрия, Азербайджан, Бельгия, Босния и Герцеговина, Болгария, Хорватия, Кипр, Чехия, Дания, Эстония, Финляндия, Франция, Грузия, Германия, Греция, Ватикан, Венгрия, Исландия, Испания, Ирландия, Италия, Латвия, Литва, Люксембург, Мальта, Черногория, Молдавия, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Македония, Румыния, Россия, Сербия, Словакия, Словения, Испания, Швеция, Швейцария, Турция, Украина, Великобритания [2].

Начиная из Бергена (май, 2005), в системе высшего образования Украины внедрены важные шаги из реализации положений Болонского процесса, а также подготовлено план

действий относительно их внедрения до 2010 года. В 2006 году создана Национальная группа промоутеров Болонского процесса в Украине (National Team of Bologna Promoters), в которую вовлечены специалисты ведущих университетов Украины. Они принимают участие в учебных тренингах по актуальным проблемам высшего образования на Европейском образовательном пространстве и проводят в Украине учебные тренинги по следующим основным направлениям:

- обеспечение качества высшего образования;
- система образования, состоящая из трех циклов;
- система квалификаций европейского образовательного пространства.

В 2006/2007 учебном году во всех вузах Украины III-IV уровней аккредитации внедрена кредитно-трансферная система ECTS. Подготовлено соответствующий пакет инновационных нормативных документов ECTS, разработаны рекомендации и осуществляются организационные мероприятия по внедрению приложения к диплому европейского образца (Diploma Supplement). Выполнение этого пункта является обязательным условием для всех стран-участниц Болонского процесса [3].

Таким образом, Болонский процесс направлен на формирование единого открытого европейского пространства в сфере образования, внедрение кредитных технологий на базе европейской системы трансфера кредитов, стимулирование мобильности и создание условий для свободного передвижения студентов, преподавателей, ученых в пределах европейского региона, упрощение процедуры определения квалификаций, способствовать трудоустройству выпускников и студентов на европейском рынке труда. В связи с провозглашением Украиной о своем намерении присоединиться к Европейскому Союзу система высшего образования нуждается в коренном реформировании. Необходима трансформация существующей в Украине системы высшего образования к европейским требованиям, внедрении новых подходов и технологий учебно-воспитательного процесса. Поэтому исследования и создание научно-методического и технологического сопровождения перехода ВУЗов на европейский стандарт высшего образования является актуальным для всех высших учебных заведений Украины.

Литература

1. Галазюк О.Д. Проблема диверсификации методов обучения в контексте участия Украины в Болонском процессе / О.Д. Галазюк // Наука. Релігія. Суспільство. – 2004. - №3.
2. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 352 с.

3. Рябоконт Л. Украина присоединяется к Болонской конвенции. Что это значит? / Л. Рябоконт / Ежедневная всеукраинская газета «День».- 2005. - №87.

УДК 378.018.43 (043)

Азізов Фарід

НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ УКРАЇНИ

Сьогодні в умовах величезних змін у соціальному, економічному і політичному житті України постала проблема радикальної перебудови у сфері виховання. Державна національна доктрина визначила головну мету національного виховання на сучасному етапі — це передача молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду і на цій основі формування особи стіс них рис громадянина України: національної свідомості, розвинутої духовності, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, фізичної, екологічної культури, розвиток індивідуальних здібностей, таланту. До провідних завдань національного виховання школярів належать [1, с.169-174]:

- формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля держави, готовність її захищати;
- забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури та історії свого народу;
- формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою;
- прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій українців та представників інших націй, які живуть в Україні;
- виховання духовної культури особистості, створення умов для вибору нею своєї світоглядницької позиції;
- утвердження принципів вселюдської моралі, правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності та моралі;
- формування творчої особистості, виховання цивілізованого господаря;
- забезпечення повноцінного фізичного розвитку дітей і молоді, охорони та зміцнення їхнього здоров'я;
- виховання поваги до Конституції, законодавства України, державної символіки;
- формування глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю;
- формування екологічної культури людини, гармонії її відносин з природою;

- розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов їх самореалізації;
- формування у дітей і молоді уміння міжособистісного спілкування та підготовки до життя в умовах ринкових відносин.

Сучасне виховання базується на системі цінностей, які через культуру, традиції, філософію, релігію вказують на вектор виховних зусиль, формують виховний ідеал. Вище йшлося про громадянські й національні цінності. Існують цінності сімейного життя: вірність, довір'я, піклування про дітей, піклування про батьків і старших у сім'ї, взаємоповага і любов до батьків, злагода в сім'ї, здоровий спосіб життя, культура праці, дотримання народних звичаїв і традицій, пам'ять про предків, гостинність, гігієна сімейного життя.[2, С. 64-72.]

Педагоги повинні орієнтувати дітей і на загальнолюдські цінності: гуманізм, працелюбство, захист прав людини, критичне мислення, повага до культури різних народів, високий рівень знань, толерантність, розуміння, що земля — наш спільний дім, а світовий спокій і злагода між людьми і державами — головна умова існування землі і людства. [3, с.143]

У процесі реалізації напрямів національного виховання потрібно враховувати таку систему компонентів духовного світу особистості українців:

- національну психологію — психологію працьовитого господаря, вмілого хлібороба, захисника прав особистості і державної незалежності, духовної спадщини народу;
- національний характер і темперамент — вічне правдо-шукання, гостинність і щедрість, ласкавість і талановитість, ніжність і глибокий ліризм, свободолюбивість і душевне багатство;
- національний спосіб мислення — своєрідна істотність, завдяки чому зі століття в століття відтворюються і розвиваються самобутня українська культура і духовність;
- народна мораль, етика — людяність, доброта, милосердя, співпереживання як найбільші духовні надбання;
- народна естетика — краса поведінки, привабливий стиль життя, доброзичливе ставлення до людей, уміння вживати, готувати смачну їжу;
- народна правосвідомість — життя за законами добра і краси, правди і справедливості, гідності і милосердя;
- національна філософія — самобутня система ідей, поглядів народу на суспільство, всесвіт, на духовний світ людини, проблему її долі; національний світогляд — система поглядів, переконань, ідеалів, які складають основу національної духовності;

- національна ідеологія — ідейне багатство нації, система філософських, політичних, правових, економічних, моральних, естетичних та релігійних поглядів, ідей, переконань;
- національна свідомість та самосвідомість — відчуття усвідомлення гордості за приналежність до української нації [4, с.151].

Головна мета, основні напрями, шляхи реформування української системи національного виховання розкриваються в програмі «Освіта», у «Концепції середньої загальноосвітньої школи України», «Концепції школи нової генерації — української національної школи-родини», «Концепції безперервної системи національного виховання», Законах України «Про загальну середню освіту», «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти України.

Основними принципами національного виховання є природо-відповідність, народність, культуро-відповідність, етнізація, гуманізм, демократизм, зв'язок із життям, гармонізація індивідуальних і загальнолюдських потреб та інтересів особистості, свободо відповідність.

Література

1. Кухаренко П.М., Резнікова О.О. Формування громадської позиції сучасної молоді//Україна на зламі тисячоліть – 20 років незалежності (1991-2011): зб. наук. пр. /Редкол.: Кобець А.С. (відп. ред. та ін..) – Д.: Видавництво «Придніпров'я», 2011. – Вип. 3. – С.169-174.
2. Агаддулін Р.Р. Позанавчальна виховна робота у ВНЗ: досвід формування полікультурної компетенції сучасного вчителя// Педагогіка та психологія. – 2007. – №3. – С. 64-72.
3. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Посібник для студентів вищих начальних закладів. – Дрогобич: Коло, 2003.– 528 с.
4. Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – 3-тє вид., перероб і доп. – Тернопіль: Навчальна книга- Богдан, 2007 .– 232 с.

УДК 37 (37738) (043)

Чебанова Лілія

АНТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ТА НАВЧАННЯ

Школа і педагогіка пройшли тривалий шлях свого розвитку. Вивчення історії школи та педагогіки – важлива умова формування загальної педагогічної культури, оскільки воно дає знання про процес розвитку теорії та практики виховання і освіти та допомагає становленню світогляду та педагогічної майстерності педагога. Досліджуючи і вивчаючи

історію педагогіки і школи з найдавніших часів, формується уявлення про те, що школа і педагогіка ще з давніх часів завжди були помітними рушійними силами культурної та громадської еволюції.

Стародавня Греція – країна, що складалась з ряду не великих рабовласницьких держав. В кожній з цих держав склались окремі системи виховання: спартанська, різниця яких зумовлена різним характером економічного і політичного розвитку. Виховання в цих країнах поступово перетворювалось на знаряддя гноблення трудящих експлуататорськими класами і набувало класового характеру.

Спартанське виховання – система виховання в Спарті в VIII–I ст. до н. е. Безперервні чвари Спарті і Афіні примусили Спарту до утворення особливої системи виховання. Щоб тримати в покорі велику кількість рабів і примушувати працювати й інші верстви населення потрібне було сильне військо [3, с. 11-12]. Головною метою спартанського виховання було виховання рабовласника, підготувати воїна, який би повністю підтримував спартанську державу. Освіта в Спарті була привілеєм спартіатів. Вільні переіки одержували лише трудові навички необхідні для заняття ремеслом, торгівлею. Ілоти – пригноблювали землеробне населення, – не одержували ніякого навчання.

Контроль держави над вихованням спартіатів-рабовласників розпочинався з перших днів в житті дитини. Народжене немовля оглядали члени державної комісії – герусії. До 7 років хлопчики виховувались в сім'ї. З семи до 18 років їх віддавали на виховання в державні школи інтернатного типу (агели). Виховання було суворим, воно переслідувало одну мету: виробити у дітей безвідмовну покору, витривалість, уміння перемагати. Хлопчики одного віку об'єднувались у загони – агели або ілі з військовим розпорядком життя, які керувались педономом. Він призначався старійшинами з числа знатних аристократів. У юнаків виховували безвідмовну покору старшим, багато уваги приділяли військово-гімнастичним вправам.

Музика і співи підбадьорювали, тому дітей вчили гімнів і військових пісень. Для розвитку спритності хлопчикам дозволялась крадіжка з приватних городів або в час громадських трапез. Проте ті, хто попадався з краденим жорстоко карався [1, с. 21-22]. Що ж до читання та письма, то діти вчилися тільки найбільш потрібного, а щодо іншого їх виховання, то мета його була одна: беззастережний послух, витривалість і наука перемагати.

Особливим завданням було виховання в молоді презирства, жорстокості до рабів. Для цього організовувались нічні облави, набіги на поселення рабів – криптії [5, с. 24-25]. Моральне виховання і політичне виховання давалось під час спеціальних бесід державних

керівників з молоддю, в якій вони розповідали про стійкість і мужність предків у боротьбі з ворогами, про героїв.

Юнаків у 18-20 років переводили в особливу групу – ефебів, які відбували військову службу. Молоді юнаки 20-30 років одержували право заводитись сім'ями, одружуватись, проте громадянське повноліття здійснювалось в 30 років. Велику увагу приділяли також у Спарті вихованню дівчаток; діючі статuti забороняли дівчатам сидіти дома і вести розпещений спосіб життя, і це пояснюється тим, що під час походів і воєн чоловіків, жінки повинні вміти придушити непокірних рабів. В цих умовах охорона лягала на плечі жінок-спартіаток [3, с. 12-13].

Афінське виховання – це система виховання, яка утворилась в Афінах у 7-5 ст. до н. е. Афінське виховання мало інший характер виховання. Економічне життя в Афінах не було таким замкнутим, як у Спарті. На базі розвинутого ремесла, торгівлі, мореплавства в Афінах утвердивсь найбільш прогресивний для того часу державний лад – античної рабовласницької аристократії. Це обумовило розквіт Афінської культури і відповідальний характер афінського виховання.

Мета Афінського виховання – виховати гармонійно розвинену людину, рабовласника. Воно було різностороннім, включало розумове і естетичне (так зване мусічне – духовне виховання). Мусічне виховання здійснювалось в процесі навчання читання, письма, рахунку, співах, музики, при вивченні ораторського мистецтва, політики, філософії.

Фізичне виховання було направлене на підтримання здоров'я і розвитку сили, сприятливості і краси людського тіла. Моральне виховання ставило завдання і мету – формування дисциплінованості, мужності, почуття власної гідності, скромності, гарних манер. В Афінах було висунуто ідеал виховання людини в дусі калакагатії. Для реалізації калакагатії вимагалось поєднання розумового, морального, естетичного та фізичного виховання. Але цей ідеал стосувався тільки соціальної верхівки рабовласників [5, с. 27].

Фізична праця вважалась обов'язком рабів. Афінське виховання на відміну від спартанського не було повністю державним, тут були школи і приватного типу і державні. До 7 років дітей виховували в сім'ї. Вчили дітей гарним нормам поведінки розповідали казки і міфи про героїв. Велику увагу приділяли іграм. Дівчатка одержували лише сімейне виховання, що відповідало становищу жінки в рабовласницькому суспільстві. Їх вчили домоводству, шиттю, рукоділлю, грати на музичних інструментах, гарних манер, читати і писати. Взагалі життя жінки було замкнене в частині будинку, так званій генікеї.

Спершу хлопчики 7 – до 13-14 років навчались в школах граматиста і кіфариста (або одночасно, або послідовно – спочатку у школі граматиста, а потім кіфариста). Ці школи були

приватними і платними і тому значна частина дітей вільнонароджених, але бідних громадян (так званого демосу) не могла здобути освіти. Заняття в школах вели вчителі – дидаסקали («дидаско» – я вчу, пізніше – дидактика – теорія навчання). До школи хлопчика водив один з рабів, який називався пайдагог (від слів «пайс» дитина, і «агогейн» – вести, раб – дітоводій).

В школі граматиста навчали читати, письму, рахунку. Для навчання письму використовували навощені таблички, на яких паличкою (стилем) писали букви. Лічити вчили за допомогою пальців, камінців і лічильної дошки (нагадує рахівницю). У школі кіфариста хлопчикові давали елементарне виховання: він вчився музики, співів, декламації (читали уривки з “Ілліади” і “Одісеї”). Будь-яких елементарних вимог до програми навчання не було. Кожен учитель вів свої заняття до уставлених традицій [1, с. 23]. З 13-14 – до 16 років хлопчики навчались у палестрі, де під керівництвом педотриба (гр. пейс – дитина, трибус – вправлятися), керівник з фізвиховання в гімнастичних школах, протягом двох-трьох років діти займалися гімнастикою, системою фізичних вправ. Одночасно з молоддю вели бесіди на політичні теми та моральні теми. Фізичним вихованням та бесідами в палестрі керували, не одержуючи за це платні, найвідоміші громадяни. Навчання в палестрі було безплатним і на цьому для значної частини молоді закінчувалось.

Найбільш заможна частина молоді з 16 до 18 років вступала до гімнасії, де вивчала філософію, політику, літературу, для того, щоб підготуватись для участі в управлінні державою і продовжувати займатись гімнастикою. З 18-20 років юнаки переходили до ефебії, де навчались до 20 років і готувались до військової служби і продовжували свою політичну підготовку. Вони вчилися будувати укріплення, орудувати військовими машинами, відбували службу в міських гарнізонах, вивчали морську справу, брали участь в міських святах та театральних виставах [1, с. 23-24].

Афінське виховання носило рабовласницький характер, було класовим. Розшарування в середині рабовласницького суспільства в афінській державі позначилось в галузі виховання в тому, що послідовна підготовка стала доступна лише дітям рабовласників. Діти основної маси населення (демосу) не могли вчитися в школах. Батьки навчали своїх дітей ремесла, деякі навчались грамоти у батьків. Це було закріплене законом, за яким малоімущі батьки зобов'язані були навчати дітей того чи іншого ремесла, інакше діти звільнялись в майбутньому від матеріальних турбот про старих батьків. На вільнонароджених, що займалися фізичною працею, рабовласницька знать дивилась з презирством [4].

Система виховання в Стародавньому Римі склалася у VI-I ст. до н. е. – у період швидкого розвитку рабовласництва і класового розшарування населення. Соціальне класове розшарування населення Стародавнього Риму наклало свій відбиток і на систему виховання:

для дітей бідного населення тут існували: елементарні школи, які були платні (читання, письмо, лічба), для дітей привілейованого населення граматичні школи в яких учні вивчали граматику, латинську і грецьку мови, риторику, елементи історії і літератури.

У школах обох типів навчалися тільки хлопчики. В останні століття республіканського Риму існували школи риторів, в яких діти знатних готувалися до державної діяльності. Вони вивчали риторику, філософію, природознавство, грецьку мову, математику, музику. Навчання в школах було платне, але аристократія не шкодувала коштів для того, що підготувати своїх дітей – майбутніх державних чиновників [2, с. 17-18].

У сер. I ст. до н. е. приватні граматичні і риторські школи були перетворені в державні, вони стояли на варті інтересів рабовласників і зміцнювали імператорську владу. Проголошення в римській імперії християнства (IV ст. н. е.) державною релігією мало своїм наслідком різку зміну змісту навчання і виховання дітей у школах. Християнство надало школі яскраво забарвленого церковного характеру, що знижувало рівень розумового виховання підростаючого покоління. Внаслідок розкладу рабовласницького суспільства і посилення влади християнської церкви у IV-V ст. н. е. освіта і школа почали занепадати, поступаючись перед рівнем їх розвитку в античному світі

Література

1. Джуринский А. Н. История педагогики. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
2. Винничук Л. Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима. – М: Высшая шк., 1988. – 496 с.
3. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаетова М.Ф. История педагогики. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
4. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики. – М.: ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998. – 272 с.
5. Левківський М. В. Історія педагогіки: Підручник. – Київ, Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
6. Марруа А.И. История воспитания в античности. – М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А.Шичалина, 1998. – 425 с.
7. Фіцула М.М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – Тернопіль: «Навчальна книга – Богдан», 1999. – 530 с.

ФОРМИ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

В наш час якість освіти Великобританії є однією з найкращих у світі, а це пов'язано з організацією управління освітою.

У Великій Британії відповідальність та повноваження в області управління освітою розподіляються між центральними органами управління, місцевими органами управління та навчальними закладами. Департамент освіти і науки є основним органом фінансування діяльності університетів та інших вищих навчальних закладів. Центральним органом управління освітою у Англії є Департамент освіти і науки (the Department for Education and Employment), у Північній Ірландії – Департамент освіти Північної Ірландії (the Department of Education for Northern Ireland), в Уельсі – Управління у справах Уельса (the Welsh Office), в Шотландії – Шотландський департамент освіти (The Department of Education for Scotland). Департаменти освіти і науки не тільки розробляють спільну стратегію розвитку країни, загальні національні рекомендації та стандарти, а також надають підтримку освітнім закладам. Вони не контролюють діяльність певних навчальних закладів. Такий контроль покладений на Королівську інспекцію та місцеві органи освіти. Королівська інспекція здійснює загальний нагляд, який поширюється на всі види освіти, окрім університетської.

Всі школи інспектуються за такими критеріями: досягнення учнів, якість викладання, управління (якість керівництва, контроль, моніторинг), духовний, моральний, культурний та соціальний розвиток. Курдюмова І. М. у своїй роботі «Інспектування шкіл Великобританії» пише, що школи завчасно інформуються до перевірки. До початку роботи проводяться зустрічі головного інспектора з батьками учнів, під час яких обговорюються усі питання, які закладені у схему інспектування. Це дозволяє отримати додаткову інформацію про роботу школи та брати її до уваги. Інспектор зобов'язаний повідомити директора школи про результати цих зустрічей. Інспектування здійснює група професіоналів, кожен з яких компетентний в тому чи іншому аспекті роботи школи. Серед основних способів збирання інформації – відвідування уроків, вивчення зразків робіт учнів, бесіди зі школярами, з іншими учасниками навчального процесу, вивчення шкільної документації. Зазвичай інспектування школи триває не більше одного тижня [3, 55].

Безпосередній контроль за діяльністю навчальних закладів систем шкільної та подальшої освіти здійснюється місцевими органами освіти [2, 22].

Шкільні ради в Великобританії відіграють головну роль в управлінні школами. Шкільні ради складаються з обраних членів (учні, батьки), призначені (представники місцевих органів управління) та членів, яких запрошують для проведення експертизи. Члени

ради формують шкільний бюджет, разом з директором та старшими викладачами розробляють політику та визначають основні напрямки діяльності школи, запрошують для роботи в школі вчителів, можуть виключати учнів за погану поведінку. В той же час шкільні ради не приймають участь у повсякденній роботі школи. Організацією учбового процесу займається директор. Чіткого розділення функцій між директором та членами шкільної керуючої ради немає. Кожна школа самостійно вирішує питання про розподіл повноважень, виходячи традицій, з практики, яки склалася, тощо [1, 56].

Органом, що координує діяльність університетів, є Комітет віце-канцлерів та ректорів університетів Об'єднаного Королівства (The Committee of Vice-Chancellors and Principals of the Universities of the United Kingdom), який займається такими питаннями: представлення всіх університетів країни; розробка стратегії і тактики взаємовідносин університетів з урядовими установами; оповіщення урядових органів, суспільства, зацікавлених організацій про думку представників університетів відносно політики у сфері освіти, яка проводиться. Комітет не отримує фінансову підтримку від держави та існує головним чином за рахунок коштів, які виділяють університети [4].

Британські університети є автономними інститутами, які створюються у відповідності з королівською хартією або парламентським актом. При цьому кожен з них має власне структуру управління. Тут не існує, як у більшості країн Європи, національного Закону про університети, який надає усім інститутам єдину структуру. Тим не менш, більшість університетів обрали дуже схожу схему управління. Виняток складають лише університети Лондона та Уельса, які відзначаються власною системою управління за принципом федерації, а також Кембрідж та Оксфорд, які працюють за принципом самоуправління. У більшості університетів Великобританії управління покладено на громадську раду (у Шотландії на суд), члени якого здебільшого не є членами університету. Виші самостійно приймають рішення про зміст освіти та несуть за нього відповідальність [2, 44].

Основними органами колективного управління є сенат, опікунський та адміністративний ради. Вищим академічним органом управління є сенат, який складається з професорсько-викладацького складу та невеликої кількості студентів. Сенат займається питаннями, які пов'язані з прийомом, програмою навчання, іспитами, дослідженнями, умовами життя студентів, а також добром та просуванням викладачів по службі [2, 48].

На чолі університету стоїть канцлер, який обирається за персональними якостями та досвідом роботи. Його обов'язки частіше за все є чисто церемоніальними – головувати на засіданні професорів або на чергових зборах ради. Виконавчу владу університету представляють віце-канцлер або ректор. Він є головним академічним та адміністративним

обличчям університету, який відповідає перед радою за збереження та підвищення престижу та ефективності вишу. Хоча формально віце-канцлер має невелику владу, так як рішення, які визначають довгострокову політику університету, приймаються колегіально сенатом або радою, проте саме віце-канцлер грає визначальну роль у визначенні у визначенні академічної програми університету. Крім того, як голова комісії по відбору професорів та інших викладачів віце-канцлер має вирішальний голос у відборі кадрів. При сенаті створюється низка комісій та комітетів, які очолюють проректори (віце-канцлери). Їх діяльність спирається на спеціальні департаменти управління якістю навчальних ресурсів (бібліотеки та комп'ютерні мережі), департаменти підбору кадрів, фінансових питань, університетського сервісу, міжнародної діяльності. Важливу роль відіграють департаменти по плануванню та стратегії розвитку. Департаменти виконують весь обсяг роботи з взаємодії з зовнішніми організаціями та державними органами.

Особливий підрозділ допомагає студентам сформувати індивідуальний план навчання на черговий семестр, консультує їх щодо проблем, які виникають, допомагає у пошуку місця роботи у останньому семестрі навчання. Профспілки та інші громадські організації співробітників у вишах відсутні, проте існує студентська рада, яка функціонує на ініціативних засадах, але діяльність якої підтримується ректоратом. Його роль – підтримка студентів, консультування їх з питань навчання та проживання, організація спортивних та культурних студентських заходів [5, 32].

Таким чином, головним органом в управлінні освітою у Великій Британії є Департамент освіти і науки. Англія, Уельс, Шотландія та Північна Ірландія має свій окремий Департамент освіти і науки. Головним завданням таких Департаментів - надають підтримку освітнім закладам, розробляють спільну стратегію розвитку країни, загальні національні рекомендації та стандарти. На найнижчій щабелі управління освітою стоять Королівська Інспекція і місцеві органи управління, які здійснюють контроль над всіма видами освіти, окрім університетської. Хоч вищі навчальні заклади є автономними, але вони обирають схожу структуру управління навчальним закладом. Завдяки злагодженому управлінню якість освіти Великобританії вважається зразковою для всього світу.

Література

1. Васильев Ю. С. Экономика и организация управление вузом / Ю. С. Васильев. – СПб.: Лань, 2001. – 100 с.
2. Кананькина Е. С. Структура органов управления высшим образованием в Великобритании / Е. С. Кананькина. – М. : Наука, 2000. – 70 с.

3. Курдюмова И. М. Инспектирование школ Великобритании : автореф. дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И. М. Курдюмова ; Москов. гос. ун-т. – М., 2001. – 90 с.
4. Моряков С. А. Система высшего образования Великобритании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.cnews.ru/reviews/free/edu/it_world/gb.shtml
5. Сабирова Д. Р. Организационная структура управления в Великобритании / Д. Р. Сабирова. – М.: Академия естествознания, 2007. – 50 с.

УДК 37.078(44)(043)

Ліхачова Анна

РОЛЬ МІСЦЕВОЇ ГРОМАДИ В УПРАВЛІННІ ОСВІТОЮ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Посилююча участь спільноти в управлінні освітою – одна з глобальних тенденцій. Досить загальноприйнятою практикою є участь в управлінні, поряд з професіоналами, представників громади. Однак у багатьох країнах вимагають, щоб члени шкільних рад (або органів зі схожими функціями) отримували певний набір знань і вмінь; влади зацікавлені в дієвості цієї підготовки [1, 200].

Переважно державна шкільна освіта в Англії, Шотландії та Уельсі надається місцевим урядам. В Англії та Уельсі встановлена нова структура установи громадських (виправних шкіл для неповнолітніх правопорушників) і «добровільних» шкіл (школи, створені на пожертвування різних благодійних організацій). Категорія громадських шкіл включає школи, які колись належали та були фінансовані місцевим департаментом освіти. Водночас школи на пожертви майже повністю представляють собою школи, що знаходилися на державному забезпеченні, які раніше не були під керуванням місцевої адміністрації.

Шкільні ради грають ключову роль в управлінні і звітності шкіл. Вони несуть відповідальність за формування шкільного бюджету (включаючи заробітну плату), а також за вироблення політики та визначення основного напрямку діяльності школи, які визначаються в ході консультацій з директором і старшими викладачами. Шкільні ради набирають вчителів, вирішують питання про заробітну плату, стежать за реалізацією національного навчального плану, підтримують впевненість батьків у тому, що їм відомі всі сторони роботи школи, виключають учнів за погану поведінку [3, 11].

У більшості випадків директор школи є членом ради. Число членів ради залежить від кількості учнів у школі: наприклад, в школі з 600 учнів до складу ради входять п'ять батьків, п'ять представників місцевої ради, два вчителі, шість членів, що здійснюють експертизу і директор. Директор несе відповідальність за повсякденне управління школою; інші види відповідальності подаються йому членами ради. По суті, кожна школа вирішує питання про

поділ повноважень, виходячи зі сформованої практики і традицій – занадто багато неясності в розмежуванні ролей директора та шкільної ради. Школи підзвітні перед шкільною радою, а шкільна рада відповідальна перед батьками та місцевими органами управління. Шкільні ради досить автономні; однак у багатьох випадках посилення автономії школи призводить до посилення влади директора, який часто справляє визначальний вплив на рішення шкільної ради.

Місцева громада у Великобританії була наділена владними повноваженнями і розділила відповідальність за управління школою з директором і старшими менеджерами школи в результаті реформи, коли був законодавчо закріплений порядок її формування та визначено як кількісний, так і якісний склад. Можна сказати, що шкільні ради представляють собою поєднання обраних (батьки і вчителі), призначених (місцеві органи управління) та членів, які запрошуються, щоб здійснювати експертизу. Передбачається, що шкільні ради відображають баланс інтересів основних зацікавлених в роботі школи сторін – учнів, батьків, педагогів, представників місцевої громади, а також в них повинні бути представлені інтереси місцевого ділового співтовариства [5].

Крім місцевих органів управління, існує мережа дистанційного навчання, яка все більш розвивається на національному рівні та постачає членів ради новаторськими матеріалами по лінії Відкритого університету. Міністерство освіти готує реферативні матеріали для кожного члена ради, забезпечує відеоматеріалами. Багато місцевих органів управління також забезпечують професійно підготовлені набори друкованих, відео та CD-ROM матеріалів, які завоювали національний ринок. Існує навіть місцева радіoproграма, а телефонні лінії допомоги членам шкільних рад, які стали звичним явищем. Кожне освітнє видавництво регулярно випускає хоча б один підручник для членів шкільних рад. Щомісячні журнали і тижневики ведуть рубрики для членів рад.

Загалом члени рад стали більш кваліфікованими, більш впевненими у своїй ролі в управлінні шкіл. Водночас навчання на курсах дозволило багатьом зрозуміти, що вони стануть професіоналами в галузі освіти; їх політична активність і грамотність, а також бажання бути обраними до місцевих органів різного рівня збільшилися. За минулі 10 років збільшилась кількість людей, що пройшли підготовку, з'явилося багато публікацій і видань, виникли нові асоціації членів шкільних рад, більше фахівців бере участь у їх підготовці. Акредитація членів рад залишається хоча і бажаною, але важко здійсненою. Місцеві органи управління намагаються відповідати вимогам членів рад в організації їх підготовки.

Зросла відповідальність шкільних рад за управління школою; посилилася роль центру в зв'язку з введенням Національних навчальних планів. Водночас неясною в багатьох

відносинах залишається роль місцевих органів управління освітою на чолі з їх керівництвом, які перш за все несли значний тягар відповідальності за забезпечення роботи шкіл. В кінці 90-х дійшли до майже повного заперечення ролі місцевих органів, однак до 2000 р. ситуація дещо змінилася в кращу сторону.

Відомо, що при прийнятті рішень домінує здебільшого директор школи, з питань навчального плану рішення приймають професіонали, члени шкільних рад забезпечують ілюзію демократичного контролю. Участь в управлінні – це не спостереження за вчителями, як і не оцінка, а скоріше підтримка в стресових ситуаціях.

У 2010 р. виникла необхідність перегляду ролі шкільних рад. Їм надають статус демократичних представників, подібно членам парламенту або ради. Члени ради повинні отримувати компенсацію за витрати часу і сил на суспільство; передбачається зміцнити їх статус серед громадськості і професіоналів. Робота з удосконалення діяльності цих органів триває [2, 123].

Існуюча в Великобританії система загальної середньої освіти за рівнем свого розвитку, зрілості та ефективності є однією з кращих в світі. Основою ефективності системи загальної освіти є поєднання трьох компонентів: управління на основі результатів, стимулювання співробітництва, реалізації принципів свободи вибору. Одним з ключових факторів, що забезпечують якість і ефективність системи загальної освіти в Великобританії, є система зовнішньої відповідальності і звітності, яка мобілізує персонал освітніх установ.

Література

1. Абрамова Т. В. Чисто английское образование / Т. В. Абрамова // Народное образование. – 2007. – № 1. – С.200-204.
2. Алексеева О. В. Сучасні тенденції виховання та освіти в розвинених країнах світу / О.В. Алексеева // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 119-124.
3. Демченко О. Співпраця сім'ї і школи у вихованні підростаючого покоління у Великій Британії / О. Демченко // Директор школи. – 2008. – № 8 (56). – С.11.
4. Курдимова И. М. О роли школьных советов в Великобритании [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.doха.ru/obr/sobranie/Conf5.html>
5. Локшина О. Про розвиток шкільної освіти Англії на сучасному етапі / О. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 2. – С. 119-127.

ТИПИ ОРГАНІВ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ: ДОСВІД ФРАНЦІЇ, НІМЕЧЧИНИ, АНГЛІЇ

Перехід до демократії – масштабний процес, яким передбачено не лише політичні, а й економічні, соціальні та культурні зміни в усіх соціальних сферах. Державно-громадське управління як один із способів самоврядування суспільства є невід’ємною ознакою суспільного устрою розвинених країн Європи взагалі й України зокрема.

В своїй роботі я би хотіла розглянути різні типи органів самоуправління. Актуальність теми обумовлена потребою налагодження дієвих відносин державних, регіональних органів управління освітою і організацій громадянського суспільства в Україні. Вивчення світових тенденцій та особливостей розбудови освіти, модернізація управлінських механізмів має важливе значення для реформування освіти України, дає основу для відродження національної освіти та наближення до європейських стандартів.

Об’єктом дослідження є процес взаємодії системи управління освітою та громадянського суспільства на прикладі зазначених європейських країн. Предмет дослідження – органи державно-громадського управління освітньою галуззю в європейських країнах.

У більшості країн Європи в школах створені різні органи самоврядування, за допомогою яких учителі, батьки, учні і місцеві органи управління освітою можуть брати участь в управлінні школою. Можна визначити три групи, на які по своїх завданнях і повноваженнях діляться ці органи:

- Органи з дорадчою функцією (що допомагають директорові школи).

Напрями діяльності органів цієї категорії в різних країнах істотно розрізняються. У одних випадках є повноваження тільки вносити пропозиції або висловлювати думку (наприклад, в державних школах фламандської общини у Бельгії, а також в Голландії і Норвегії). У інших країнах такі органи, окрім цього, мають можливість брати участь в позашкільних заходах, сприяють різним педагогічним ініціативам (освітні ради в Люксембурзі).

У Німеччині Шкільна конференція займається різними аспектами шкільного життя і викладання (програмами, розподілом приміщень, проведенням шкільних заходів, заходами безпеки). Крім того, вона організовує перевірку домашніх завдань, проводить шкільні експерименти.

У Австрії Шкільний форум (молодша школа) і Комісія шкільного співтовариства (середня школа) у рамках загальної тенденції посилення шкільної автономії мають право

голосу в ухваленні рішень, які відносяться до освітньої програми школи, чисельності класів і витрачання фінансових коштів [1, 9].

- Органи з певними повноваженнями в ухваленні рішень, які разом з керівником відповідають за поточну роботу школи.

У Греції Конференція учителів відповідає за організацію роботи школи і забезпечення регулярних контактів між учителями і батьками.

У Італії у Раді молодшої школи і Раді середньої і старшої школи вирішують фінансові питання, питання організації і планування шкільного життя.

У Данії та Франції Шкільна конференція відповідає за порядок роботи школи. Крім того, в завдання Шкільної конференції входить розробка програми школи і її представлення на затвердження муніципальній раді.

В Іспанії Центральна шкільна рада та у Португалії Рада школи інспектує і управляє шкільним життям. Вони забезпечують активну участь усієї шкільної общини і вибирає керівника школи [1, 9-10].

- Громадські органи з повноваженнями шкільного управління.

У Ірландії Шкільні ради, що управляють, діють в якості органу-посередника між школою і міністерством. Вони відповідають за управління школою і, особливо, за прийом на роботу учителів і інших співробітників.

У завдання Адміністративної ради (Англія, Уельс) і Ради керівників (Північна Ірландія) входить визначення напрямку і завдань школи, а також управління ресурсами і кадрами (у тому числі і прийомом на роботу).

У Швеції багато муніципальних органів управління заснували або запропонували заснувати деякі Ради, за допомогою яких повинно бути забезпечено в першу чергу участь батьків в управлінні. Завдання заснованих Рад варіюють в різних комунах. Найчастіша форма участі батьків – Батьківська рада.

У Фінляндії засновані ради, що управляють, головним чином піклуються про підтримку зв'язків між рідною домівкою і школою [1, 11].

На сьогодні в Україні громадські структури, що діють разом з державними органами управління, часто займаються хоча і важливими, проте не основними питаннями: батьківські ради в основному вирішують питання грошових дотацій на потреби школи; піклувальні ради також займаються вишукуванням для шкіл додаткових коштів, залучають окремих громадян та організації до поліпшення умов освіти, зміцнення бази навчання і виховання; учнівське самоврядування не прописано в законодавчих актах; студентське самоврядування хоч і представлено у вчених радах, фактично дотичне до вирішення лише другорядних питань і не

має впливу на основну діяльність вищої школи. Загальні збори загальноосвітніх навчальних закладів не вирішують перспективних питань розвитку освіти.

Під час вироблення стратегії розвитку галузі освіти хочу звернути вашу увагу на розвинені країни, що мають різні типи органів самоуправління – це Німеччина, Франція та Англія.

В Німеччині управління освітою в різних землях здійснюється по-різному, але як правило на початковому та середньому рівні створюються колективні органи, які виконують консультативну функцію. Такий орган називається *Schulkonferenz*, *Schulgemeinde*, *Schulforum* або *Schulasschluss*, його главою є директор школи, а учасниками – вчителі, батьки, учні. Так звана Шкільна конференція займається різними аспектами шкільного життя та процесу освіти (організація уроків та перерв, заходи охорони школярів, а також проведення шкільних заходів), обговорюють загальні питання педагогіки (придатність шкільних підручників, критерії оцінювання). Частково можлива участь прийняття рішень у взаємозв'язаних з цими сферами рішень, серед яких проведення шкільних експериментів. У деяких федеральних землях ці органи розробляють, одобряють або відхиляють склад та поділ школи, перехід школи в інше місце або злиття з іншою школою, а також проведення будівельних робіт, забезпечення обладнанням та ін. В деяких землях ці органи можуть назначати керівника школою [4].

Органи суспільного управління освітою в Франції мають повноваження в ухваленні рішень, які разом з керівником відповідають за поточну роботу школи. На початковому рівні до складу *Conseil d'école* входять директор закладу, бургомістр (заступник директора), всі вчителі та батьки (1 представник від кожного класу). Шкільна конференція визначає шкільний устав, поділ шкільного тижня, затверджує шкільну програму; кожен учасник висловлює свою думку стосовно всіх питань, важливих для школи.

Conseil d'administration – орган управління в коледжах та ліцеях має торхи інший склад: директор (*principal* в коледжі, *proviseur* в ліцеї), 1/3 місцева влада та адміністрація школи, 1/3 шкільний персонал, 1/3 батьки та учні. Цей орган має в достаток компетенцій в галузі організації шкільної освіти і роботи школи. Він затверджує шкільний план, в якому визначаються, як національні цілі освіти та учбові плани повинні здійснюватись в конкретному учбовому закладі [3].

Громадський орган з повноваженнями шкільного управління в Англії мають назву *Governing Body*. До складу входять: директор школи, батьки, вчителі та інший шкільний персонал, а також LEA або інші представники адміністрації, призначені Місцевим органом народної освіти. Як правило, ці губернатори мають певне і корисне уміння або відомі їх

суспільно-корисною працею і інтересом до освіти. Governing Body розробляє загальні цілі освіти та виховання, несе відповідальність за управління персоналом та іншими ресурсами [2].

В Україні склалися досить сприятливі умови для оновлення управління освітою на нових засадах. Державно-громадське управління освітою не є новим, сьогодні воно законодавчо На мою думку для України підходить досвід Франції, бо на мою думку він дає можливість враховувати потребами та інтересами громади, учасників освітнього процесу найбільш об'єктивно. Але цей тип, в рамках України, потребує подальшого розвитку.

Література

1. Кочева О.Н. Управляющие советы: что это, зачем это, как это?/ О.Н.Кочева. – Пермь, 2011. – 191 с.
2. Governing Bodies [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.carmarthenshire.gov.uk/english/education/schoolgoverningbodies/pages/home.aspx>
3. Les structures de concertation [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.education.gouv.fr/cid225/les-structures-de-concertation.html>
4. SCHULKONFERENZ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.christoph-ruden.schule-berlin.net/index.php?option>

УДК 37.014(292.4/.5)(043)

Веріго Катерина

ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ, РОСІЇ ТА ФРАНЦІЇ

Актуальність теми полягає у необхідності проведення досліджень у сфері управління освітою та розроблення на їх основі концепцій і моделей організації, функціонування й удосконалення державно-громадського управління розвитком освіти. Метою дослідження є вивчення особливостей взаємодії системи управління освітою з громадянським суспільством в Україні, Росії та Франції.

Грунтовний аналіз наукової літератури, наукових досліджень щодо впровадження державно-громадського управління освітою свідчать про те, що залучення громадськості до управління освітньою системою відбувається в Україні вже понад десятиліття. Це процес складний та довготривалий. Методологічне значення для розуміння й усвідомлення проблем державно-громадського управління в Україні мають положення, викладені у працях В. Андрущенка, Т. Бутирської, С. Гончаренка, В.І. Лугового та ін. До окремих теоретичних і практичних аспектів державного управління освітою у Франції зверталися А. Векслиаром, М. Дебесс, Є. Лебідь; проблеми державно-громадського управління у Російській Федерації у

своїх працях висвітлювали такі вчені, як В.І. Бочкар'єв, Г.А. Бредихін, Г.В. Гутник, К.М. Ушаков та ін.

Під державно-громадським управлінням освітою найчастіше розуміється процес поєднання різноспрямованої діяльності державних та суспільних суб'єктів управління в інтересах людини, соціуму, влади, а предметом його взаємоузгодження та спрямування дій різних за природою і напрямом сил на розвиток освітньої системи. Головною перевагою цього типу управління вважається оптимальне задоволення потреб та інтересів учасників освітнього процесу в процесі зваженої взаємодії громадськості і владних структур. Важливо наголосити саме на гармонійному поєднанні у державно-громадському управлінні загальнодержавних регулювань та індивідуальних суспільних ініціатив і визначальній ролі останніх як фактора, що сприяє децентралізації управління освітою й автономізації діяльності навчальних закладів [3, 187].

До органів управління освітою в Україні належать: Міністерство освіти і науки України, міністерства і відомства України, яким підпорядковані заклади освіти, місцеві органи державної виконавчої влади та органи місцевого самоврядування і підпорядковані їм органи управління освітою.

Сьогодні місцевими органами державної виконавчої влади та органами місцевого самоврядування створюються відповідні органи управління освітою – відділи освіти та управління освіти (на обласному рівні), які діють на підставі законів України «Про освіту», «Про місцеве самоврядування в Україні», «Про місцеві державні адміністрації», положень про відділи та управління освіти місцевих органів самоврядування та органів виконавчої влади, які приймаються на підставі типових положень, інших нормативних актів.

Сучасна нормативно-правова база розвитку освіти декларує необхідність модернізації управління освітою, яка передбачає:

- оптимізацію державних управлінських структур;
- децентралізацію управління;
- перерозподіл функцій та повноважень;
- перехід до програмно-цільового управління;
- поєднання державного та громадського контролю;
- створення системи моніторингу управлінських рішень, їх впливу на якість освітніх послуг на всіх рівнях.

Результатом модернізації управління є розробка й упровадження відкритої демократичної моделі управління, яка побудована на підставі активної взаємодії із

середовищем. Покладені в основу модернізації управління освітою конституційні принципи вимагають чіткого уявлення про їх реалізацію. Для України актуальним залишається процес децентралізації управління освітою, розширення автономії навчальних закладів, наближення їх до місцевого оточення, розвитку співробітництва навчальних закладів і громадських організацій.

В Україні реалізується принцип державно-громадського управління освітою. Згідно з ЗУ «Про освіту», органами громадського самоврядування в освіті є:

- загальні збори (конференція) колективу навчального закладу;
- районна, міська, обласна конференції педагогічних працівників;
- Всеукраїнський з'їзд працівників освіти.

Органи громадського самоврядування в освіті можуть об'єднувати учасників навчально-виховного процесу, спеціалістів певного професійного спрямування; вносять пропозиції щодо формування державної політики в галузі освіти, вирішують у межах своїх повноважень питання навчально-виховної, науково-дослідної, методичної, економічної і фінансово-господарської діяльності навчальних закладів [4].

Розглянемо досвід Франції в організації державно-громадського управління освітою. З 1989 р. Франція здійснила широкомасштабну реформу середньої освіти на всіх рівнях, що було унормовано законом «Про орієнтацію освіти». Як зазначає Євгенія Лебідь, «Франція одна із чотирьох держав, яка 1998 року у Парижі, підписавши Сорбонську декларацію, проголосила про намір спільними зусиллями створити Європейський простір вищої освіти (ЕНЕА) – основи Болонського процесу, та залучила до обговорення та оптимізації цього питання широкі кола громадськості» [2, 10]. Педагогічна громадськість в цій країні спрямовує свої зусилля на ефективну взаємодію навчального закладу та органів місцевого самоврядування. Співпраця французької середньої школи й сім'ї реалізується через діяльність асоціацій і федерацій батьків учнів, які вступають в офіційні відносини з державою, адміністраціями навчальних закладів і педагогами, через залучення делегатів від батьків, учнів до участі в управлінні навчальними закладами.

У Російській Федерації також є чимало здобутків у галузі формування державно-громадського типу управління освітою. У 2005 р. було підтримано проект А.А. Пінського, в якому запропоновано чотири рівні державно-громадського управління освітніми закладами: федеральний, регіональний, муніципальний, шкільний. Основою цього проекту було створення керівних рад – внутрішньошкільних колегіальних органів державно-громадського управління, до складу яких входять і обрані, і призначені члени.

Сьогодні у РФ знаходимо широкий спектр громадських організацій. Серед них основні:

➤ Громадська рада при Міністерстві освіти і науки РФ (рік заснування – 2006): забезпечує підготовку пропозицій та прийняття оптимальних рішень з розвитку освіти, проведення громадської експертизи проектів нормативних правових актів, створених Міністерством;

➤ Російська громадська рада з розвитку освіти (рік заснування – 2001) займається підтримкою нових ініціатив у галузі розвитку змісту, методів і організації освіти, залученням фінансування міжнародних організацій і фондів для допомоги у розвитку освіти.

➤ ГО «Опикунська рада освіти» – займається не лише теоретичними питаннями розробки нових освітніх технологій, удосконаленням системи оцінювання, визначенням пріоритетних напрямів розвитку освіти, співвідносно із запитами ринку праці, але й конкретними матеріальними справами (підвищення ефективності ресурсного забезпечення освіти шляхом сучасної системи залучення фінансових ресурсів для розвитку муніципальних освітніх установ, пошук інвестицій, підготовка кваліфікованих кадрів тощо) [1,11].

Отже, на сьогодні державно-громадське управління освітою є законодавчо унормоване у європейських країнах. Україна засвоїла міжнародні здобутки у галузі державно-громадського управління освітою у питанні спрямування діяльності державних установ на залучення інтелектуального та фінансового потенціалу неурядових інституцій громадянського суспільства до управління освітою, посилення у цьому плані їх координуючої ролі.

Література

1. Бочкарев В.И. Концептуальные основы государственно-общественного управления общим образованием в России / В.И. Бочкарев // Менеджмент в образовании, 2003. – № 1. – С. 9–18.
2. Лебідь Є. Державно-громадський тип управління освітою: європейський досвід та українські реалії / Є. Лебідь // Наука і суспільство. – К. : Наука, 2009. – № 12. – С. 9–13.
3. Тодосова Г.І. Шляхи розвитку державно-громадського управління освітою в Україні: європейський досвід та українська реальність / Г.І. Тодосова // Державне управління: теорія і практика, 2010. – № 1. – С. 185–205.
4. Про освіту : Закон України від 23.05.1991 р. №100/96-ВР [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ТА СТАНОВЛЕННЯ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УКРАЇНІ

Історія освіти в Україні тісно пов'язана з історією українського народу. Освіта епохи Київської Русі не була державною, структурованою і систематичною, а освітні функції виконували освічені особи, які прибували з інших країн, найчастіше з Візантії і Західної Європи, або церковнослужителі.

Для боротьби проти іноземного гноблення, національних і релігійних утисків міське населення (частково й сільське) у XVI-XVII ст. організовувалося в братства. Останні відкривали школи, друкарні, навколо яких згуртовувалися культурні сили. Наприкінці XVI - на початку XVII ст. братські школи виникли у Львові (1585), Києві (1615), Луцьку (1620), Вінниці, Немирові, Кам'янці-Подільському й деяких інших містах.

Мета цієї роботи – показати історію розвитку та становлення вищих навчальних закладів в Україні. У 1632 році шляхом об'єднання Київської братської та Лаврської шкіл було створено перший вищий навчальний заклад в Україні - Києво-Могилянську колегію, в якій навчалися переважно діти української шляхти, старшини, духівництва, багатих міщан і козаків. Братські школи відіграли прогресивну роль у поширенні освіти та розвитку української культури.

Наприкінці XVII і в XVIII ст. на становлення науки й освіти в Україні значно впливала Києво-Могилянська колегія (у 1701 р. вона одержала титул та права академії й почала називатися Київською академією), названа на честь митрополіта Петра Могили.

Визначну роль у розвитку освіти на західноукраїнських землях відігравав Львівський університет. 20 січня 1661 року польський король підписав диплом, що надавав Львівській єзуїтській колегії «статус академії й титул університету» із правом викладання всіх тогочасних університетських дисциплін і присвоєння учених ступенів.

У 1809 р. засновано Київську гімназію; згодом (1811) її було віднесено до вищих навчальних закладів. У 1805 р. відкрито Харківський університет. У першій чверті XIX ст. виникли привілейовані навчальні заклади, що поєднували курс середніх і вищих шкіл.

У Східній Галичині, на Буковині, в Закарпатській Україні на початку XIX ст. не було вищого навчального закладу з українською мовою навчання.

Харківський університет засновано у 1805 р. з ініціативи В.Н. Каразіна. До революції в його складі було 4 факультети.

Новоросійський університет засновано з ініціативи М.І. Пирогова в Одесі в 1865р. на базі Рішельєвського ліцею.

Ніжинський історико-філологічний інститут був створений у 1875 р. на базі Ніжинського ліцею.

З початку XIX ст. у діяльності вітчизняних університетів починає набирати силу освітня тенденція. Вочевидь, це пов'язано із формуванням у 1-й половині XIX ст. концепції державної освітньої політики, яка пріоритетним завданням вітчизняної вищої школи визначила підготовку фахівців.

На початку XX ст. кількість студентів в університетах збільшилася в середньому більш ніж удвічі. Соціальний склад студентства університетів залишався переважно дворянсько-буржуазним, хоча революція 1905-1907 рр. змусила уряд відкрити університетські двері і для вихідців з нижчих станів.

Створюються вищі навчальні заклади для жінок.

У середині 1918р. розпочалася інтенсивна робота з розбудови системи вищої педагогічної освіти.

У перші роки радянської влади виникли своєрідні форми інтеграції науки, вищої освіти і виробництва. Одним із прикладів такої інтеграції стали інститути інженерів-електриків-виробничників. Студенти цих інститутів працювали певний час на виробництвах і розглядалися як повноцінні учасники виробничого процесу.

Нова концепція практицизму і професіоналізму знайшла своє відображення в рішенні наради «Про реформу вищої школи» (1920), що передбачала створення у вищих навчальних закладах вузькоспеціалізованих факультетів із трирічним терміном навчання.

У 1921 р. на основі старих університетів почали створювати Інститути народної освіти: Київський, Харківський, Одеський, Єкатеринославський.

Значною подією у розвитку системи вищої освіти в Україні стало відновлення університетів. Було вирішено з 1 вересня 1932 р. відкрити університети в Харкові, Києві, Одесі та Дніпропетровську. За короткий термін вони стали науковими та освітніми центрами України.

Період 1917-1941 рр. мав важливе значення в історії розвитку університетської педагогічної освіти в Україні. Напередодні війни в Україні склалася університетська система, що включала шість класичних університетів - Київський, Харківський, Львівський, Одеський, Дніпропетровський і Чернівецький.

У другій половині 50-х років почалася перебудова університетської педагогічної освіти. На початку 60-х рр. розширилася мережа державних університетів шляхом перетворення в університети педагогічних інститутів (Донецький, Сімферопольський).

У середині 70-х рр. було зроблено спробу удосконалення процесу формування висококваліфікованих фахівців-педагогів в умовах університетів.

У середині 80-х рр. проводилася реформа загальноосвітньої і професійної школи. Вищі навчальні заклади України багато робили для її реалізації. Основні заходи, спрямовані на вирішення питань реформи, дали деякі позитивні результати.

Після здобуття в 1991 році незалежності Україна почала формувати власну політику й систему вищої освіти.

Література

1. Батишев С.Я. Актуальні проблеми підготовки робітників високої кваліфікації / С.Я.Батишев.- М., 1979.
2. Глузман О.В. Університетська педагогічна освіта: досвід системного дослідження / О.В.Глузман.- К.: Просвіта, 1997.
3. Єфименко Г.Г. Вища школа Української РСР. Успіхи, проблеми розвитку / [Г.Г.Єфименко, В.М. Красніков, О.М.Новомінський].- К., 1978.
4. Історія Української РСР.- К.: Наукова думка, 1984.- Т.2-10.
5. Українська Радянська Енциклопедія.- К.: Головна редакція УРЕ, 1985.

УДК:37.014(474.3) (043)

Бондарець Тетяна

ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ В ЛАТВІЇ

Стрімкі зміни ставлять на порядок денний питання зміни підходів, методів, стилів виробничих відносин і поступового перетворення жорсткого субординаційного управління на більш мобільне. Це вимагає суттєвої перебудови системи управління освітою. Державно-громадське управління освітою - це процес 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, влади.

У сутності поняття «державно-громадського управління в освіті» на сьогодні доцільно розділяти 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.

Проблематика реформування державного управління сфери освітніх послуг в контексті запровадження Болонського процесу у країнах Балтії визначило необхідність в процесі дослідження звернутись до досить великої кількості наукових джерел, аналіз яких у повному обсязі неможливо було охопити у межах однієї статті, тому розглянемо лише одну з них.

Зміни в політичній системі Латвії в середині 90-х років зробили популярною ідею академічної свободи та автономії навчальних закладів. Ю. Дзелме вказує на те, що у подальшому стало зрозумілим: університети не можуть нести повну відповідальність за свою діяльність, а захист споживачів (студентів) у процесі надання освітніх послуг виявився не менш важливим, аніж захист академічної свободи університетів [1, 20].

В рамках Болонського процесу в Латвії (як і в Литві та Естонії) реалізовано трирівневу систему освіти (бакалавр – магістр – доктор), терміни якої визначено у Законі «Про вищу школу», де передбачено узгодження бакалаврських та магістерських програм з Державним стандартом академічної освіти. В умовах розвитку багаторівневого навчання постає питання про створення та реалізації національних програм підготовки на рівні бакалавріата та магістратури відповідно з європейськими вимогами до нових перспективних напрямів і спеціальностей. Доктор педагогіки Ліепайського університету І. Мікельсоне на прикладі досвіду розробки професійної магістерської програми «Консультант по кар'єрі» представляє тенденції і перспективи розвитку багаторівневої освіти, пов'язаної з варіативним забезпеченням підтримки у виборі професії, кар'єрного росту, мобільності спеціаліста міжнародного ринку праці. До перспективних задач з реалізації вищезазначеної програми в Латвії відносять: сприяння мобільності студентів та викладачів в рамках міжнародних програм і проектів (Bfrons, Socrates, Mundus тощо), розробка та апробація різноманітних навчальних матеріалів теоретичного і прикладного характеру, введення системи дистанційного навчання, запрошенню викладачів з інших країн для реалізації магістерської програми підготовки «консультантів кар'єри» [3, 134-135, 140].

Латвійський досвід проектної діяльності щодо участі у міжнародних освітніх програмах досліджувала викладач Балтійської міжнародної академії (м. Рига) В. Петляк. Зокрема авторкою було проаналізовано програми Socrates (2000–2006) та Lifelong Learning

Programme (2007–2013), які діляться на декілька, так званих, акцій, кожен з яких спрямовано на розвиток одного з рівнів освіти, включаючи як дошкільну, так і вищу [5, 184-185].

В рамках здійснення державного контролю за якістю надання освітніх послуг при Міністерстві освіти Латвійської Республіки у 1994 році створено «Центр змісту освіти та екзаменів», який розробляє зміст загальної освіти, державні «перевірочні» роботи, вирішує питання подальшої освіти вчителів. Державні перевірки у формі централізованого іспиту проводяться в 3-му класі з латиської мови, в 6-му класі – з мови навчання, математики, латиської мови для національних меншин, в 9-му класі – з семи предметів: математики, історії, мови навчання, латиської мови, іноземної мови, природознавства та спорту; у 12-му класі – з математики, інформатики, латиської мови, іноземної мови та спорту [4, 33-34]. Важливу роль відіграє й національна політика у сфері науки й освіти. До Компетенції Міністерства освіти та науки у сфері освіти в Латвії входять такі завдання:

- проводить єдину державну політику та стратегію розвитку в сфері освіти;
- розробляє проекти нормативних актів у сфері освіти;
- здійснює ліцензування навчальних програм;
- проводить акредитацію навчальних програм і вищих навчальних закладів у встановленому Кабінетом міністрів порядку;
- розробляє державні стандарти освіти;
- координує співробітництво між державними навчальними закладами в сфері освіти з іноземними державами та міжнародними організаціями;
- засновує, утримує і контролює державні установи підтримки освіти.

Література

1. Дзелме Ю. Структура системы гарантии качества высшего образования в Латвии / Ю. Дзелме // Альма матер. Вестн. высш. шк. – 2004. – № 1 – С. 17–22.
2. Мельниченко Н. О. Законодавче регулювання формальної, неформальної та позаформальної освіти у деяких країнах-членах ЄС / Н. О. Мельниченко // Митна справа. – 2011. – № 2, ч. 2. – С. 158–162. –
3. Микельсоне И. Опыт разработки магистерских программ [в Латвии] / И. Микельсоне // Высш. образование в России. – 2009. – № 8. – С. 134–141.
4. Мясников В. Национальное тестирование / В. Мясников, Н. Найденова // Образоват. технологии. – 2007. – № 3. – С. 26–44.
5. Петляк В. Латвийский опыт проектной деятельности в сфере образования: краткий обзор основных направлений / Виктория Петляк // Развитие международного сотрудничества в

галузі освіти у контексті Болонського процесу : [матеріали міжнар. наук.- практ. конф., 15–16 берез. 2007 р., Ялта] / МОН України, АПН України, Ун-т Ніцца-Софія антиполіс, Вища катол. шк. Намюра [та ін.]. – Ялта, 2007. – С. 184–191.

УДК 373.542:811.111 (043)

Гетьман Крістіна

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

На сучасному етапі розбудови національної системи освіти проблема організації профільного навчання в старшій загальноосвітній школі, розв'язання якої повинно забезпечити виконання Закону України «Про загальну середню освіту», Концепції профільного навчання, Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти є особливо актуальною. Профілізація навчання створює сприятливі умови для врахування природних задатків та інтересів школярів, їх орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Профільна школа передбачає практичну спрямованість освіти, подолання відірваності знань від реального життя, посилення прикладного аспекту знань, необхідність вивчення предмета у тісному зв'язку з потребами практики, науки і техніки, тобто вміння учнів застосовувати знання на практиці [1].

Під профільним навчанням розуміють вид диференціації й індивідуалізації навчання, що дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу повніше враховувати інтереси, нахили і здібності учнів, створювати умови для навчання старшокласників відповідно до їхніх професійних інтересів і намірів щодо продовження здобуття освіти [3]. Профільне навчання спрямоване на набуття старшокласниками навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти [1].

На концептуальному рівні профільне навчання визначається як один зі шляхів забезпечення рівного доступу до якісної освіти [1]. Мета профільного навчання полягає у забезпеченні умов якісної освіти старшокласників у відповідності з їхніми індивідуальними нахилами, здібностями і потребами, забезпечення професійної орієнтації й самовизначення старшокласників, встановлення наступності між загальною середньою і професійною освітою [3].

Завданнями профільного навчання визначено: створення умов розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їхньої загальноосвітньої підготовки; забезпечення наступності між загальною

середньою та професійною освітою; сприяння професійній орієнтації і самовизначенню старшокласників, соціалізації учнів незалежно від місця проживання; здійснення психолого-педагогічної діагностики щодо визначення готовності до прийняття самостійних рішень, пов'язаних з професійним становленням; розвиток творчої самостійності, формуванні системи уявлень, ціннісних орієнтацій, дослідницьких умінь і навичок, які забезпечать випускнику школи можливість само реалізуватися; забезпечення поглибленого вивчення окремих предметів навчального плану; створення умов для розвитку важливих особистісних можливостей учнів. Мета, завдання і принципи організації [4].

Мета і завдання профільного навчання реалізуються за допомогою принципів, які обумовлені особистісно орієнтованою, компетентнісною парадигмою освіти і виховання і відображають специфіку профільного навчання: соціальної рівноваги, фуркації, наступності й неперервності, варіативності, диференціації, індивідуалізації [4].

Принцип соціальної рівноваги – передбачає узгодження трьох позицій: можливостей освітніх послуг, запитів ринку праці і соціальних очікувань випускників школи; принцип фуркації – передбачає виконання освітньою системою своїх основних соціальних функцій – селекційної, тестувальної й розподільчої відповідно до соціального замовлення); принцип наступності й неперервності – передбачає взаємозв'язок між допрофільною підготовкою, профільним навчанням та професійною підготовкою; принцип гнучкості полягає у забезпеченні можливостей та умов для зміни профілю навчання, широкого вибору змісту навчальних програм та можливостей для його корекції; принцип варіативності полягає у багаторівневості навчальних планів, освітніх програм, змісту освіти, використанні різноманітних технологій, надання учням можливості вибору предметів (курсів), що вільно вивчаються, зміні видів діяльності, використанні інтегративного підходу у вивченні обов'язкових предметів; принцип диференціації полягає у забезпеченні умов для добровільного вибору школярами профілю навчання, виходячи з їхніх пізнавальних інтересів, здібностей, досягнутих результатів навчання й професійних намірів; принцип індивідуалізації – передбачає урахування індивідуальних особливостей особистості для досягнення поставленої мети, що слугує основою для здійснення особистісно-орієнтованого навчання у профільній школі [3].

Профіль навчання формується загальноосвітнім навчальним закладом, який самостійно визначає перелік профільних спецкурсів, які його забезпечують. Профільне навчання з іноземних мов реалізується через навчально-методичне забезпечення профільного вивчення предметів [2]. Профільний рівень передбачає поглиблене вивчення іноземної мови на старшій ступені школи. Поглиблене вивчення іноземної мови і, відповідно, країнознавства

і літератури країни мови, що вивчається може розглядатися як профільна мовна підготовка (при наявності 4 годин на тиждень). Навіть при такому короткостроковому поглибленому вивченні іноземної мови може бути досягнутий рівень навченості (рівень B2), що перевищує пороговий рівень (в термінах Ради Європи). Ця модель співвіднесена за цілями і до певної міри за змістом із так званими спеціалізованими школами з поглибленим вивченням іноземної мови. Цей рівень передбачає більш гнучке і більш вільне володіння іноземною мовою, використання його як засобу міжособистісного та міжкультурного спілкування в широкому спектрі ситуацій офіційного і неофіційного взаємодії з носіями мови. Досягнення цього рівня дозволяє випускникам, з одного боку, продовжити освіту в лінгвістичному чи іншому спеціалізованому ВНЗ, з іншого – здійснювати трудову діяльність відразу після закінчення школи в обраній професійній сфері, що передбачає професійно орієнтоване використання іноземної мови [2].

Розвиток профільного навчання в українській школі, з одного боку, є природним розвитком процесів диференціації та індивідуалізації освіти, що реалізуються протягом останніх десятиліть, а з іншого – своєрідною відповіддю на виклик часу, на ті зміни які відбуваються у світовому відкритому освітньому просторі.

Література

1. Аніскіна Н.О. Організація профільного навчання в сучасній школі / Н.О. Аніскіна – Х. : Видав. гр. «Основа», 2003. – (серія «Бібліотека журналу “Управління школою”»); Вип. 8 – 9). – 176 с.
2. Бондаренко С.Ю. Методичні рекомендації щодо вивчення іноземних мов в умовах профілізації школи [Електронний ресурс]: Центр методичної та соціально-психологічної служби управління освіти Кіровоградської міської влади. – Режим доступу: [<http://cmsps.edukit.kr.ua/Files/downloads/Методич%20рек%20Бондаренко.doc>].
3. Проект Концепції профільного навчання в старшій школі [Електронний ресурс]: Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: [<http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/Проект%20Концепції%20профільного%20навчання.docx>].
4. Сажко Л.А. Профільне навчання іноземних мов у старшій школі [Електронний ресурс]. – // Іноземні мови. – 2010. – № 4. – С. 5 – 9. – Режим доступу до журн.: [<http://inozemnimovu.org/Ukrain/journal/211/Sazhko.pdf>].

УПРАВЛІННЯ ШКІЛЬНОЮ ОСВІТОЮ У ШВЕЦІЇ

Освіта в Швеції займає передові позиції у світі. Згідно з Індексом рівня освіти в країнах світу (Education Index), котрий являється комбінованим показником Програми розвитку Організації Об'єднаних Націй (ПРООН), вимірює досягнення країни з точки зору досягнутого рівня освіти населення, індекс Швеції на стан 2012 року складає 0,90, що характеризує її як високорозвинену країну з високим рівнем освіти. Система державного управління у Швеції здійснюється через органи, представлені на рівні держави (stat) і муніципалітетів (kommun). У Швеції органами влади муніципалітетів є муніципальні ради і правління (виконавчі комітети). Муніципальна комісія представляє собою групу політиків, які займаються роботою в певній сфері, що відноситься до функцій муніципалітету, наприклад, в галузі шкільної освіти. Швеція розділена на 290 комун, кожна з яких має власні органи влади. Муніципалітети відіграють важливу роль у Швеції. Вони виконують багато з тих функцій, які в інших країнах перебувають у підпорядкуванні державних установ або приватних підприємств. Повноваження та обов'язки муніципалітетів регулюються Законом «Про місцеве самоврядування». Муніципалітети повинні забезпечити, зокрема, наявність та діяльність на їх території шкіл, дитячих дошкільних закладів та бібліотек. У підпорядкуванні муніципалітетів знаходяться, наприклад, школи, бібліотеки. До органів, представленим на рівні держави відносяться: риксдаг (riksdag) та уряд (regering), що виконують державні повноваження. Управління системою освіти у Швеції покладено на державне Міністерство освіти та створювані ним комісії, що розробляють окремі освітні програми та готують реформи окремих шаблів освіти. Освіта на всіх рівнях - від середньої до вищої школи безкоштовна. За своїм статусом освітні установи належать до державного сектору. Основною характеристикою шведської системи освіти є її масовість і демократичність [1, 21].

У сфері дошкільної освіти, держава гарантує всім шведським дітям у віці від 1 до 5 років місце в дитячому садку. Підготовчі школи (або класи) для дітей у віці шести років є безкоштовними. З першого січня 1998 р. в обов'язки муніципалітетів також входить організація дошкільної освіти: починаючи з шести років, і за досягненні шкільного віку, всі діти на розсуд батьків можуть відвідувати підготовчі школи або класи, які функціонують як при початкових школах, так і при різних дошкільних установах. Відповідальним за роботу підготовчої школи є старший вчитель.

Що стосується державного управління шкільною освітою, уряд і риксдаг несуть головну відповідальність за організацію шкільної освіти в Швеції. Загальні цілі і напрямки

роботи школи визначаються на рівні держави, муніципальні влади відповідальні за здійснення цієї роботи на практиці. Державне управління шкіл та шкільної освіти було створено в 1991 р. внаслідок національної політики, спрямованої на децентралізацію системи освіти та передачу повноважень з прийняття рішень на регіональні й місцеві рівні. Управління працює у відповідності з інструкціями уряду, визначальними, зокрема, питання його ведення та завдання. На загальнонаціональному рівні практично вся система освіти перебуває у віданні Міністерства освіти. До завдань Державного управління шкіл та шкільної освіти відносяться оцінка роботи школи, здійснення контролю за навчальним процесом, а також підготовка пропозицій щодо подальшого розвитку школи та сприяння такому розвитку. Управління шкіл організовує підготовку директорів шкіл, підвищення кваліфікації вчителів та шкільного персоналу та розподіляє стипендії, які виділяються вчителям для підвищення кваліфікації.

Відповідальність за втілення на практиці і дотримання закону про обов'язкову шкільну освіту несуть муніципальні влади та батьки учнів. У 1991 році питання найму, умов роботи та оплати вчителів та адміністрації школи були передані з рівня держави на рівень місцевої влади, з тих пір останні повністю несуть відповідальність за роботу шкіл. У всіх муніципальних округах (комунах) є прийнятий муніципальним зборами план роботи і розвитку шкіл, що демонструє, яким чином буде розвиватися система шкільної освіти даного округу [2, 110]. Що стосується фінансування навчання, Закон забороняє стягувати плату за навчання в муніципальних школах. Підручники та інші шкільні приладдя надаються учням муніципальних шкіл безкоштовно. Безкоштовними в муніципальних школах є також шкільне харчування і шкільний транспорт. Більшість муніципальних гімназій забезпечує своїх учнів безкоштовними обідами і підручниками. Окрім муніципальних шкіл існують і так звані альтернативні школи (independent schools). Для визнання в якості обов'язкової така школа повинна відповідати певним вимогам, що пред'являються риксдагом і урядом. Альтернативні школи частково фінансуються муніципальними округами, на чий території вони розташовані. Учні та їх батьки за законом мають право вільно обрати будь-яку з муніципальних чи альтернативних шкіл. Муніципальний округ, в якому проживає учень, зобов'язаний оплачувати його навчання навіть, якщо він вибере навчальний заклад, що перебуває за межами даного округу [2, 115].

Для всіх дітей, що проживають у Швеції, шкільна освіта є обов'язковою. Основний принцип сучасної шведської системи освіти полягає в тому, що всі діти і підлітки мають рівні можливості отримувати освіту, незалежно від їх національності, соціального стану чи

місця проживання. Більшість шкіл і гімназій Швеції є муніципальними навчальними закладами.

9-річна обов'язкова школа (відповідає неповній середній освіті) і наступна за нею гімназія (відповідає старших класів середньої школи або середнім спеціальним навчальним закладам) є загальноосвітніми з спільним навчанням хлопчиків і дівчаток. Навчальний план 9-річної школи та навчальний план гімназії є єдиними в масштабі всієї країни. Всі навчальні заклади, що входять в систему освіти, що повністю або частково фінансуються з державного та місцевого бюджету, навчання в них безкоштовне [3, 84]. Завдання школи полягає у вихованні у школярів почуття відповідальності, солідарності і неприйняття утисків та цькування окремих особистостей чи груп. У цих цілях у школах організуються дискусії про витoki конфліктів і способи їх вирішення. Важливим принципом діяльності школи є повага до думок та поглядів інших людей. Цей принцип повинен дотримуватись у всіх аспектах шкільного життя як учнями, так і вчителями та іншими співробітниками шкіл [4, 89].

Таким чином, суб'єктами управління шкільною освітою є Міністерство Освіти та органами, представленими на рівні держави є Риксдаг та Уряд, на яких покладено основні завдання в управлінні освітою, та підпорядковані ними муніципалітети, які вирішують розвиток шкільної освіти за округами.

Література

1. Исмаилов Э.Э. Национально обязательное образование Швеции /Э.Э. Исмаилов . – К. : АСТ-Пресс, 2006. –25 с.
2. Трайнев В.А. Повышение качества высшего образования и Болонский процесс / В.А. Трайнев, С.С. Мкртчян, А.Я. Савельев. – М.: Дашков и Ко, 2010 . – 392 с.
3. Ибрагимов И.М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения : ученик для студентов вузов / И. М. Ибрагимов. – 2-е изд., доп. – М.: Высш. шк., 2005. – 336 с.
4. Управління середньої освіти Швеції [Електроний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.skolverket.se/>

УДК 37.014(460)(043

Гузь Вікторія

ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ В ІСПАНІЇ

Проблема підвищення якості освіти стала сьогодні однією з основних проблем суспільних трансформацій, що зумовлює *актуальність* даного дослідження. Вона є визначальним критерієм основними напрямками трансформації системи освіти стали

фінансування освітньої системи, гарантія загальної середньої освіти, децентралізація. *Мета* дослідження - розкрити суть іспанської системи управління освіти, виявити тенденції його розвитку в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору. *Об'єктом* дослідження виступають освітні системи Іспанії. *Предмет* дослідження - теорія і практика цивільно-громадського управління в системі освіти Іспанії. Іспанський досвід управління якістю системи освіти представлений в роботах Ж. Планас, Ж. Рифа, Г. Сала, - наукові співробітники дослідницької групи по проблемам освіти та зайнятості (GRET) при Барселонському автономному університеті в Іспанії

Угода Монклоа 1977р. і стаття 27 іспанської конституції 1978р. є поворотним пунктом освітньої політики країни. Іспанська конституція визначає основні положення законодавства у сфері освіти. Тут можна виділити три аспекти:

1. визнання права на освіту в якості одного з основоположних прав, які повинні гарантуватися державою;
2. інші основоположні права, пов'язані з утворенням;
3. поділ повноважень у сфері освіти між Центральною адміністрацією і Автономними спільнотами.

Процес відновлення демократії в Іспанії спирався на угоди, що стосуються системи оподаткування, інвестицій у базові сектори і, зокрема, в сферу освіти на Угоду Монклоа. Таким чином, підготовка демократичної конституції і економічні угоди фактично з'явилися взаємодоповнюючими елементами політичного переходу до демократії. Угода мала дві основні мети:

1. Демократизація іспанської освітньої системи шляхом визначення правил участі всіх зацікавлених секторів в загальному програмуванні освіти, а також визначення методів регулювання діяльності навчальних закладів і викладачів. Основною метою тут було підвищення якості освіти та типізація державних і недержавних шкіл.

2. Поступове введення безкоштовної освіти для всіх.

Саме в Угоді Монклоа було задокументовано поняття державно-громадського управління освітою, що у сфері освіти здійснює засновник - орган місцевого самоврядування - через уповноважену структуру адміністрації (управління освіти, комітет з освіти, відділ освіти тощо). Безпосередньо в освітній організації державне управління здійснює його керівник. Громадське управління освітньою організацією припускає активне залучення представників громадськості. Державно-громадське управління освітою - особливий тип управління, характерною рисою якого є постійне відповідальне участь і взаємодія в управлінні освітою суб'єктів та їх органів, з одного боку, виражають і представляють

інтереси, політику, гарантії і компетенцію держави в галузі освіти, з іншого боку, суб'єктів та їх органів, що виражають інтереси громадянського суспільства, населення. Головна мета державно-громадського управління - сприяти тому, щоб відносини між школою та суспільством змінювалися [2, 79].

В Іспанії діє орган державно-громадського управління освітою з певними повноваженнями в прийнятті рішень, який разом з керівником відповідають за поточну роботу школи - Центральна шкільна рада. Вона інспектує і управляє шкільним життям, забезпечує активну участь всієї шкільної громади і вибирає керівника школи.

«Загальний закон про освіту» модернізував підхід до системи освіти, змінив структуру освітніх циклів і деякі елементи програм. Однак глибинна модернізація іспанської освітньої системи відбулася лише при переході до демократії таким чином центральним завданням системи державного управління якістю, освіти в Іспанії є фінансування освітньої системи та її реформування; децентралізація освіти [3]. Модернізація тісно пов'язана з демократизацією всієї політичної системи: державного утворення, що гарантує на ділі загальне середню освіту; податкової реформи, здатної забезпечити фінансування масової системи освіти, порівнянної за якістю з системами інших європейських країн; політичної децентралізації, яка закріплює економічне, соціальне і культурне різноманіття Іспанії. Реформи, які проводилися в рамках «Спільного закону про освіту», передбачали забезпечення загальної середньої освіти і зміцнення структури професійної освіти в якості альтернативи академічної освіти. Передбачалося, що таким чином система освіти буде сприяти зміцненню економіки країни.

Основними пріоритетами іспанських реформ, були:

1. Оптимізація фінансування освітньої системи;
2. забезпечення державної гарантії загального середнього якісної освіти;
3. децентралізація управління в освітній сфері.

Ці елементи модернізації-освіти та забезпечення його якості пов'язані з демократизацією всієї політичної системи Іспанії, що включає такі аспекти: державна, гарантія загального середньої освіти; податкова реформа, здатна, забезпечити фінансування системи масового шкільного навчання, порівнянної за якістю з системами європейських країн.

Отже на основі вищесказаного можна зробити висновок, що іспанський досвід дозволяє виявити елементи, необхідні для глибокої модернізації освіти країн СНД, які прагнуть розвиватися за загальноєвропейськими стандартами.

Література

1. Акулова, О. В. Новые подходы к подготовке педагогических кадров в контексте Болонского процесса Текст. / О.В. Акулова // Бюл. Учен. совета.-2006.-№9.- С. 179
- 82

2. Маклакова, Е. В. О некоторых аспектах применения нормативных актов Болонского процесса в Испании / Е. В. Маклакова.
3. Международные правовые акты и документы по развитию европейской, интеграции в образовании и исследованиях Текст. / под ред. Г. А; Лукичева: М.: Готика, 2004. - 384 с.
4. Школьная реформа в Испании Текст. // <http://archive.svoboda.org/ll/soc/0605/11.061005-3.asp>
5. School leadership in Spain; OECD country background report. Paris: OECD, 2007.-79 p

УДК 37.014(574)(043)

Юст Інна

ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В КАЗАХСТАНІ

Важливим показником ефективності модернізації казахстанської освіти є впровадження моделей державно-громадського управління освітніми установами в цілях розвитку інститутів громадської участі в освітній діяльності та підвищення відкритості та інвестиційної привабливості сфери освіти. На сучасному етапі розвитку Казахстану основним ресурсом є висококваліфікований людина, здатна приймати рішення і працювати в швидко мінливих умовах. Державно-громадське управління в сучасній освіті є *актуальним*, оскільки передбачає узгоджену взаємодію між державою і суспільством у вирішенні різних питань освіти, пов'язаних з можливістю відповідально і результативно впливати на освітню політику, прийняття управлінських рішень, участь у виконанні ресурсозабезпечуючих функцій, створенню здорової соціального середовища для учнів. *Метою* дослідження є визначення уявлень про можливості державної складової і громадської складових і складаються між ними договірних відносин. *Об'єктом* дослідження є взаємодія системи управління освітою та громадянського суспільства на прикладі республіки Казахстан. *Предметом* дослідження є система державно-громадського управління освітньою галуззю республіки Казахстан.

В Законі Республіки Казахстан від 27 липня 2007 року № 319-III «Про освіту» (зі змінами та доповненнями станом на 29.09.2014 р) в якості основних принципів державної політики проголошені демократичний, державно-громадський характер управління та автономність освітніх установ. Міністерство РК, і насамперед його управління загальноосвітніх установ та інспектування, також поставило завдання всебічного розвитку державно-громадських засад в управлінні школами та іншими установами. Очевидно, Міністерство Республіки Казахстан розробляють науково-методичні матеріали та рекомендації з цієї проблематики.

Метою державно-громадського управління освітою в цьому випадку буде оптимальне поєднання державних і громадських засад в інтересах людини, соціуму і властей. В числі основних назвемо наступні його завдання:

реалізація законодавчо визначених прав педагогів, учнів і їх батьків на участь в управлінні освітніми установами; демократизація державного управління освітою;

задоволення потреб та інтересів учасників освітнього процесу; розвиток погоджувальних механізмів вирішення суперечностей і конфліктів між усіма суб'єктами.

Зміст державно-громадського управління складає діяльність суб'єктів за двома напрямками:

1) забезпечення функціонування освітньої сфери: участь у підготовці, прийнятті та реалізації нормативно-правової бази; взаємодія державних і громадських органів, що сприяють гармонізації та гуманізації взаємин учасників освітнього процесу; залучення сил і засобів юридичних і фізичних осіб; представлення та захист інтересів освіти;

2) розвиток системи освіти: розробка і реалізація відповідних програм, у тому числі спрямованих на його модернізацію; удосконалення змісту, форм і методів образотвірної діяльності; підготовка, прийняття та введення в дію документів по заходам стимулювання діяльності установ освіти та органів управління їм і ін.

В організаційну структуру державно-громадського управління освітою включаються такі органи: державної влади і місцевого самоврядування; федеральні і регіональні, місцеві органи управління освітою, управління освітніми установами; громадського управління та самоврядування всіх рівнів.

Основні напрямки і пріоритети державної політики в галузі освіти, механізми їх реалізації позначені в Державній програмі розвитку освіти в Республіці Казахстан на 2010-2013 роки. Її метою є модернізація національної системи ступеневої освіти на основі пріоритетів стратегічного плану розвитку Республіки Казахстан до 2013 року для підвищення якості підготовки людських ресурсів, задоволення потреб особистості і суспільства.

Ключовими напрямками в модернізації шкільної освіти в Казахстані є: впровадження сучасної концепції управління - Загальне Управління Якістю (TQM); перехід на нову модель освіти - освіта, орієнтоване на результат (TMR); перехід системи середньої освіти на 12-річне навчання.

Все це зумовлює необхідність перегляду цілей, змісту, форм і методів роботи з професійного розвитку педагогічних кадрів.

Новий зміст роботи з педагогічними кадрами на рівні додаткової професійної освіти вимагає серйозних змін у самій структурі і організаційних формах цієї діяльності, припускає стратегічну розробку наступних напрямків:

- Визначення змісту, обсягу співвідношення науково-теоретичної та методичної підготовки кадрів

- Організація стратегічного планування підготовки, професійної адаптації кадрів в умовах, що змінюються

- Зміна організаційних форм підвищення кваліфікації

- управління розвитком цієї системи.

Казахстанська державно-громадська складова освіти забезпечує доступності та рівні можливості отримання повноцінної якісної освіти.

У цій складовій можна виділити внутрішні компоненти: внутрішнє професійне співтовариство, учнівське самоврядування і так далі - і зовнішні: представники батьків, бізнесу, громадських організацій, асоціації випускників, національно-культурних спільнот, фонди розвитку і так далі.

Громадськість - це організовані структури, які відображають інтереси соціальних груп у галузі освіти і не підлеглі органам управління освітою.

Це структури:

- Безпосередньо не пов'язані з системою освіти (об'єднання роботодавців, творчі спілки, наукові установи);

- Об'єднують працівників освіти (наприклад, асоціація педагогів-дослідників, асоціація керівників шкіл);

- Об'єднуючі учасників освітнього процесу (батьків, учнів);

- Забезпечують систему освіти певними ресурсами (за рахунок позабюджетних джерел - проектні групи, дослідницькі лабораторії, тимчасові науково-дослідні колективи і так далі) [3, 117].

У висновках, можна позначити те, що Республіка Казахстан націлена на оновлення змісту роботи з педагогічними кадрами на рівні додаткової професійної освіти вимагає серйозних змін у самій структурі і організаційних формах цієї діяльності, припускає стратегічну розробку наступних напрямків: визначення змісту, обсягу співвідношення науково-теоретичної та методичної підготовки кадрів; організація стратегічного планування підготовки, професійної адаптації кадрів в умовах, що змінюються; зміна організаційних форм підвищення кваліфікації; управління розвитком цієї системи [4, 81].

Загальновідомо, що при реформуванні будь-якої системи і освіти, в тому числі вирішальна роль відводиться рівню менеджменту.

Література

1. Ващекин Н.П. Образование и устойчивое развитие. Концептуальные проблемы: монография / Н.П. Ващекин, К.Х. Делокаров, А.Д. Урсул. - М.: Изд-во МГУК, 2001. - 320 с.
2. Епихина Ю. Менеджеры и образование / Ю. Епихина // Платное образование. - 2004. - № 5.
3. Кларин М.В. Инновации в обучении: Метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. - М.: Наука, 1997. - 223 с.
4. Клочков В.П. Оптимизация управления общим образованием (региональный аспект)/ Клочков В.П. - Томск - Анжеро-Судженск, 2013. - 312с.
5. Мамонтов С.А. Управление образовательными услугами: маркетинговый подход / С.А. Мамонтов. - Караганда: Болашак-Баспа, 2003. - 242 с.

УДК 001.92:37

Кушнарьова Ірина

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ НА ДЕРЖАВНОМУ, РЕГІОНАЛЬНОМУ ТА МІСЦЕВОМУ РІВНЯХ В ІТАЛІЇ

В Італії є декілька рівнів освіти:

1 рівень – дошкільна освіта (з 3 до 6 років). Дітей віддають в дитячі садки (scuola materna), де протягом трьох років їх готують до школи. Діти вчаться в групах по 15-30 чоловік [2].

2 рівень – початкова школа (з 6 до 11 років). Початкова школа підрозділяється на 2 щаблі – scuola elementare 1 та scuola elementare 2. Обидві ці щаблі є безкоштовними для всіх. Після закінчення початкової школи учні здають письмовий та усний іспити. За їх результатами видається атестат про закінчення початкової школи (diploma di licenza elementare). На цьому етапі вивчають читання, письмо, малювання, арифметику, музику – ці предмети є обов'язковими, за бажанням вивчається лише релігія. Навчальні плани зазвичай включають також вивчення однієї іноземної мови [2].

3 рівень – середня молодша школа (з 11 до 14 років). На цьому етапі школярі вивчають італійську мову, історію, географію, математику та природничі науки, іноземна мова, мистецтво і музику [2].

4 рівень – середня старша школа (з 14 до 18-19 років). На даному етапі учні вирішують, вчитися чи їм за звичайною програмою і готуватися до вступу у ВНЗ, або суміщати своє навчання з професійною підготовкою [2].

Міністерство освіти, університетів і наукових досліджень (італ. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) – італійське міністерство, відповідальне за систему середньої та вищої освіти, а також за організацію наукових досліджень.

Відділи, відповідальні за адміністрацію державних шкіл, – Ufficio Scolastico Regionale, а за регіони – регіональні адміністративні департаменти, звані Assessorati.

Ufficio Scolastico Regionale – периферійне відділення загального керуючого рівня державної освітньої адміністрації. Він має свої власні адміністративні повноваження, і виконує функції, які раніше належали периферійним освітнім органам, що не були передані ні школам, ні місцевій владі. Ufficio Scolastico Regionale ділиться згідно своїх функцій і територіальних вимог; Centri Servizi Amministrativi (CSA) – існують на периферійному або внутріпериферійному рівнях [1].

Ufficio Scolastico Regionale виконує свої функції під впливом департаменту освіти. Воно стежить за виконанням шкільних порядків, ефективністю освітніх заходів та відповідністю стандартам. Воно сприяє задоволенню всіх освітніх потреб та розвитку шкільних можливостей на даній території спільно з регіонами і місцевою владою [1].

Це відділення піклується про прямування громадського студентського курсу, формулює свої пропозиції щодо розподілу фінансових коштів і кадрів перед генеральним директором і департаментом освіти. Воно також відповідає за керуючий відділ Consiglio Regionale dell'Istruzione відповідно до статті 4 закону від 30 червня 1999 № 233 і підтримує зв'язок з регіональною адміністрацією та місцевою владою, дотримуючись правил шкільної автономії [1].

Centri Servizi Amministrativi (CSA) здійснює підтримку на провінційному або внутріпровінційному рівнях незалежних шкіл в адміністративних і розрахункових процедурах; контролює список кандидатів і виступає з пропозиціями перед регіональним менеджером, що стосуються розподілу кадрів по школам; підтримує школи в плануванні та розширенні освітніх профілів і інтеграції інших місцевих органів; здійснює діяльність, пов'язану з підтримкою і розвитком шкільних мереж [1].

Assessorato alla Pubblica istruzione dell'Amministrazione Regionale (Освітній відділ регіональної влади) наділений повноваженнями, насамперед, допомагати учням всіх рівнів, включаючи університет. В цьому питанні освітній відділ відповідає за забезпечення студентів фінансово і послугами через Відділи по праву на навчання, які мають справу в основному з проживанням студентів, забезпеченням харчування, виділенням грантів, профілактикою захворювань, культурних і спортивних заходів.

Aziende per il Diritto allo Studio (Освітній відділ регіональної влади) має повноваження в плануванні інтегрованих освітніх профілів, включаючи загальну освіту і професійну підготовку; планування шкільних мереж, заснованих на провінційних планах, визначенні робочих днів шкіл, засобів, призначених недержавним школам. Він також відповідає за професійну підготовку, за винятком функцій і завдань, що належать державі або переданих агентству з професійної підготовки та навчання [1].

З ряду врегулювань стає ясно, що повноваження регіонів включають в себе втручання, поставлене на перше місце в роботі у всьому світі, включаючи техніко-професійну підготовку, професійну спеціалізацію, перекваліфікацію, підвищення кваліфікації і т.д. Це втручання відноситься до діяльності, націленої на отримання кваліфікації, диплома про вищу освіту або *credito formativo*, але не веде до отримання академічної кваліфікації, для отримання такої необхідно підтвердження знань [3].

Це основні обов'язки регіонів, що стосується освіти та професійної підготовки, вони можуть бути передані провінціям і комунам на основі правила, яке зберігає за регіонами функції управління, планування. Але ці повноваження будуть розширені введенням Конституційної реформи.

В Італії місцева адміністрація включає провінції і комуни, наділені повноваженнями в різних сферах на різних рівнях освітньої системи.

Раніше на провінційному рівні *Provveditorato agli studi* і *Provincia* від особи *Assessore Provinciale alla Pubblica Istruzione* були відповідальні згідно з державною і місцевою адміністрацією шкіл. Постанова від 11 серпня 2003 № 319 Про реорганізацію Міністерства освіти зберегло національний та регіональний рівні та скасувало провінційний рівень державного шкільного управління, який був представлений *Provveditorato agli studi* [1].

Насправді, згадані постанови передбачають провінційний рівень і, якщо необхідно, внутріпровінціальний рівень, званий *CSA (Centri Servizi Amministrativi)*, але він *Provveditorato* і *Sovrintendenza* тільки зовнішній підрозділ *Uffici scolastici regionali* без будь-якої реальної автономії; надалі, на провінційному рівні існує тільки *Assessorato alla Pubblica Istruzione* [1].

Міністерство освіти не має офісів в комунах. Влада комун, що часто представляють жителів маленьких населених пунктів і обмежених територій, які широко поширені по всій Італії, мають повноваження, дані регіонами або провінціями, що дозволяють виконувати функції і надавати необхідну допомогу в роботі шкіл та забезпечувати відвідування шкіл учнями [3].

Заходи щодо поліпшення роботи шкіл: безкоштовний проїзд до шкіл, столові всередині або за межами навчальних закладів, безкоштовні або спонсоровані залежно від фінансових можливостей батьків, забезпечення талонами на придбання підручників і видача грантів. Це питання регулюється загальними правилами, викладеними в державному та регіональному законодавствах [1].

Щоб поліпшити управління службами, невеликі комуни об'єднуються в консорціуми, або асоціації комун. Стаття 139 законодавчого постанови № 112 від 31 березня 1998 року, виданого відповідно до закону № 59 від 1997 року, наділила новими функціями не лише провінції, а й комуни в галузі державного утворення. Варто відзначити упровадження, освіта, інтеграція і розформування *scuole dell'infanzia*, початкової та молодшої середньої шкіл, організацію планів шкільних мереж і, загалом, ті ж повноваження, що у провінцій, якщо говорити про вищезазначені школи [1].

Література

1. Общее управление образованием на региональном и местном уровнях в Италии. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.educationsystems.info/item1249.html>
2. Подробная информация по странам обучения: Италия. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.znanie.info/portal/ie-education/12.html>
3. Система образования в Италии. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ec.kharkiv.edu/italy.html>

УДК 37.078(44)(043)

Риба Ілона

ОСОБЛИВОСТІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ

Демократизація управління освітою є одним із основних принципів Болонського процесу, а тому в останній час у європейських країнах приймаються реформи, спрямовані на децентралізацію системи освіти. Франція у цьому сенсі не є виключенням.

Традиційно система освіти Франції характеризується строгою централізацією. Територія Франції поділяється на 28 навчальних округів, кожний з яких очолює представник Міністра освіти. До кожного округу входить кілька департаментів (основні адміністративні одиниці Франції). Вищим чиновником освітнього відомства в департаменті є інспектор академії («академіями» у Франції називають навчальні округи), який має подвійне підпорядкування: ректору (голові навчального округу) та префекту (голові департаментської адміністрації) [3, 249].

Міністерство народної освіти Франції, єдине серед інших адміністрацій, спирається на сильний регіональний апарат, управління яким здійснює високопоставлений чиновник, що

призначається Радою Міністрів – ректор навчального округу. Ректор здійснює безпосереднє керівництво департаментами, які входять до складу округу, за допомогою інспекторів навчальних округів. І ректор, і інспектор навчального округу займають єдину позицію по відношенню до префекта, зокрема у вирішенні освітніх проблем регіону, кадрової політики, управління навчальними закладами, тобто в тих питаннях, які відносяться до повноважень регіональної влади.

Отже, адміністрація навчального округу (ректор і інспектор), префект регіону або департаменту, а також регіональна рахункова палата здійснюють кожний у межах своєї компетенції, адміністративний та фінансовий контроль за діяльністю навчальних закладів, не обмежуючи їх автономії.

Паралельно в кожному департаменті функціонує служба національної освіти як складова Міністерства, директор якої керує навчальними закладами I-II ступенів (дошкільна, початкова та середня освіта).

Зважаючи на таку побудову системи управління освітою, процес децентралізації відбувається в напрямку розширення повноважень окремих навчальних округів.

Незважаючи на складність механізму розподілу повноважень, необхідно враховувати, що загальний розподіл повноважень у сфері освіти передбачає матеріальну відповідальність кожного адміністративно-територіального суб'єкта відносно певної навчальної ланки:

- держава утримує вищі навчальні заклади та деякі середні навчальні заклади;
- регіони відповідають за матеріальне утримання (будівництво, ремонт, реконструкція, матеріальна база) ліцеїв і навчальних закладів, які до них дорівнюються;
- департаменти відповідальні в матеріальній частині за утримання коледжів;
- місцеві територіальні громади – за школи [1, 128-129].

Реформи Франції, що стосувалися децентралізації, а саме розширення повноважень навчальних округів та передачі деяких повноважень місцевим громадам, розпочалися насамперед у сфері середньої освіти.

Уряд Франції у 1989 році проголосив закон «Про орієнтацію освіти». Цим законом започатковано широкомасштабне довгострокове реформування французької системи середньої освіти на всіх рівнях - початкова школа, коледж, ліцей.

Розпочата з прийняттям цього закону реформа освіти має на меті передусім максимально закріпити проголошене конституцією право кожного громадянина на освіту, посилити демократизацію освіти. Розумний розподіл компетенцій, прав та обов'язків зі збереженням законодавчої та керівної прерогативи центральних органів дає змогу забезпечити процес децентралізації освіти. Цей процес був визначений законом від 13 серпня 90

2004 року та стосувався місцевих свобод і відповідальності. Місцева влада з цього моменту стає дуже важливою.

Різні структури зі зближення позицій дозволяють учасникам і партнерам системи національної освіти зустрічатись для спільного прийняття рішень. Реформаційний досвід Франції є цікавим із точки зору залучення до освітніх справ якнайширшого кола державних, громадських структур, батьківських об'єднань, різного роду асоціацій.

Дослідження останніх десятиліть переконали педагогічну громадськість Франції, що успіх роботи освітян залежить від того, наскільки ефективно школа взаємодіє із громадськістю, контактує з органами місцевого самоврядування.

Організація спільної діяльності французької середньої школи й сім'ї набуває таких форм:

- залучення делегатів від батьків, учнів до участі в управлінні навчальними закладами;
- діяльність асоціацій і федерацій батьків учнів, які вступають в офіційні відносини з державою, адміністраціями навчальних закладів і педагогами [2].

У сфері вищої освіти велику роль відіграє спонсорство та меценатство, як одне із джерел фінансування системи освіти.

У Франції 1 серпня 2003 року був підписаний закон, який консолідував надзвичайно вигідні умови для філантропії. Він дозволяє компаніям вираховувати до 60 % від сум внеску на користь соціальної сфери безпосередньо із суми податку на прибуток. Ще однією французькою особливістю є те, що між донором та бенефіціаром не укладається комерційний договір, що звільняє отримувачів допомоги від «спонсорського тягаря». Цей закон стимулював підприємців до створення нових корпоративних фондів підтримки соціальної сфери, насамперед освіти (протягом року після прийняття закону було створено понад 33 таких фонди). Цікавим фактом є те, що спонсорство у французькому законодавстві дорівнюється до витрат компанії та не підлягає оподаткуванню. Сьогодні саме Франція має найбільш сприятливий в Європі податковий клімат для корпоративних спонсорів та меценатів [4, 296].

Спонсори та меценати, які вкладають свої кошти у освітні заклади, отримують можливість впливати на діяльність цього закладу, що теж сприяє демократизації та децентралізації освіти у Франції.

Таким чином можемо дійти висновку, що співпраця з громадськістю відіграє велику роль в процесі децентралізації управління освітою Франції, вона проявляється на всіх рівнях, але найбільш розвинений механізм стосунків з батьками, спонсорами та місцевими територіальними громадами функціонує на рівні середньої освіти.

Література:

1. Зигало О.А. Особливості децентралізованої системи управління сферою освіти: досвід Франції / О.А. Зигало // Актуальні проблеми державного управління: зб. наук. пр. – Х. : Вид-во ХарРІ НАДУ “Магістр”, 2010. – № 2 (38). – С. 125-130.
2. Камозіна Н.В. Державно-громадська модель освіти у Франції [Електронний ресурс] / Н.В. Камозіна // Образование в Украине. – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/school/manage/general/1776/>
3. Липовецька О. Зарубіжний досвід управління освітою регіону / О. Липовецька // Вісник Національної академії державного управління при Президентіві України. – 2013. – № 1. – С. 247-253.
4. Управління освітою / за науковою ред. В.П. Беха. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – 546 с.

УДК 378.11(476)(043)

Сорокіна Ганна

ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ В БІЛОРУСІ

Актуальність державно-громадського управління освітою визначається змінами в суспільно-політичній структурі країни, що обумовлюють необхідність нової освітньої політики, спрямованої на побудову демократичної, правової держави та задоволення освітніх потреб громадян країни. У 2011 р. з прийняттям «Кодексу Республіки Білорусь про освіту» почалася модернізація нормативно-правової системи регулювання освітніх відносин у країні [1].

«Кодекс Республіки Білорусь про освіту» визначає відповідну державну політику, що ґрунтується на принципах: пріоритету освіти; пріоритету загальнолюдських цінностей, прав людини, гуманістичного характеру освіти; гарантії конституційного права кожного на освіту; забезпечення рівного доступу до отримання освіти; обов'язковості загальної базової освіти; інтеграції у світовий освітній простір при збереженні і розвитку традицій системи освіти; екологічної спрямованості освіти; підтримки та розвитку освіти з урахуванням завдань соціально-економічного розвитку держави; державно-громадського характеру управління освітою; світського характеру освіти [1].

Якість освіти в Республіці Білорусь на всіх стадіях навчання забезпечується:

- високим рівнем професіоналізму педагогічних кадрів;
- впровадженням сучасних інноваційних та інформаційних технологій у процес навчання;

- оперативним оновленням змісту освіти, з урахуванням сучасного розвитку у світовій практиці;
- соціальною підтримкою учнів, нормативно-правовою базою, відповідної сучасним вимогам, матеріально-технічним та навчально-методичним забезпеченням;
- вихованням молоді в дусі громадянськості й патріотизму. Реформа сучасної вищої освіти в країнах Європи пов'язана із заходами щодо адаптації до нових соціальних, економічних, демографічних умов, пов'язаних з процесами соціально-економічних перетворень і глобалізацією світової політики та економіки. Реформування освіти Республіки Білорусь полягає у використанні зарубіжного досвіду розвитку менеджменту та впливу на процес управління якістю вищої школи в контексті реформування вищої освіти в Республіці Білорусь. Роботи з удосконалення систем управління якістю освіти у вузах і їх оцінці ведуться в усьому світі за трьома основними напрямками: ліцензування, атестація, акредитація вузів; подання матеріалів за системою якості на премії урядів різних держав у сфері якості; впровадження міжнародних стандартів та сертифікація вузівських систем управління якістю на відповідність вимогам міжнародного стандарту ISO 9001:2008 [2].

У дослідженні науковців Гродненського державного університету ім. Янки Купали Ю. Е. Бєлих та Т. А. Пивоварчик аналізується система управління якістю освіти у вузах Республіки Білорусь. Підвищення якості вищої освіти – один з найважливіших пріоритетів освітньої політики країни. Автори виділяють три основних напрями у сформованій сьогодні системі управління якістю освіти:

- зовнішній контроль якості освіти, який здійснює Департамент контролю якості освіти. В освітній сфері Республіки Білорусь стійким є нормативний підхід, який гарантує підтримку якості вищої освіти на рівні не нижче встановлених норм, вимог, стандартів. Однак автори вважають, що найбільш прогресивною є концепція відповідності якості освіти перспективним вимогам особистості, суспільства, держави, яка надає можливість організувати навчальний процес таким чином, щоб випускник був в змозі швидко адаптуватися до постійно змінюваних умов праці й життя;
- вдосконалення форм і процедур вимірювання та контролю якості компетенцій студентів на основі інноваційних освітніх технологій. Освітній процес у ВНЗ країни стає все більш орієнтованим на всебічний розвиток особистості студента, що спричиняє зміни в освітніх технологіях, зокрема впровадження комплексних контрольних робіт ректорату, апробація та впровадження різноманітних варіантів реалізації індивідуальних освітніх траєкторій тощо.

– впровадження внутрішньо вузівських систем менеджменту якості. У 2008 році прийнято рішення Міністерства освіти республіки Білорусь про обов'язкову розробку та впровадження університетських систем менеджменту якості з їх сертифікацією до 2010 р. Система менеджменту якості дає очевидні переваги: з одного боку – підвищення керованості вузу і ступенем впливу керівництва на всі внутрішні процеси, з іншого – зміцнення репутації університету в зовнішньому середовищі [3, 16–18].

Реформування освіти у Республіці Білорусь полягає у використанні закордонного досвіду розвитку управління якістю освіти вищої школи в контексті Болонського процесу у Європі. Г. Я. Житкевич та Г. І. Коктиш основними завданнями управління вищою школою Республіки Білорусь на найближчу перспективу вважають:

- забезпечення оптимізацією структури спеціальностей вищої освіти з урахуванням потреб економіки та соціальної сфери;
- зміцнення зв'язку вищої освіти з фундаментальною та прикладною наукою, розвиток наукових шкіл;
- розвиток двоступеневої системи підготовки фахівців з вищою освітою;
- подальше вдосконалення організації навчально-виховного процесу в вузах, роботи з талановитою молоддю;
- забезпечення більш динамічного розвитку платних освітніх послуг, у тому числі за рахунок залучення для навчання іноземних громадян [4, 161].

Література

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : Закон Республики Беларусь от 13 янв. 2011 г. № 243-3 – Минск, 2014. – Режим доступа: http://pravo.by/world_of_law/text.asp?RN=hk1100243.
2. СТБ ISO 9001:2009 Системы менеджмента качества. Требования (ISO 9001:2008, IDT) : изд. офиц. / Гос. стандарт Республики Беларусь. – Минск, 2009. – 39 с. – Режим доступа: http://st.vstu.by/files/4213/5875/0518/_ISO_9001-2009.pdf.
3. Белых, Ю. Э. Система управления качеством образования в вузах Республики Беларусь: структура и направления развития / Белых Ю. Э., Пивоварчик Т. А. // Наук. часоп. – К., 2010. – Вип. 21. – С. 14-20.
4. Житкевич, Г. Я. Зарубежные тенденции развития менеджмента образования и перспективы использования в высшей школе Республики Беларусь. – Ялта, 2007. – Вип. 16, ч. 2. – С. 159–164.

ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ У ПОЛЬЩІ

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. При виробленні стратегії розвитку галузі освіти особливо пізнавальним є досвід центральноєвропейських постсоціалістичних країн, які отримали у спадок схожі проблеми в освіті та управлінні нею. До таких країн належать Польща, Чехія, Словаччина та ін.

Об'єктом дослідження є система управління освітою в Польщі.

Предметом дослідження є особливості державно-громадського управління освітою в Польщі.

Вагомий внесок у відображення сучасних трансформацій управлінської системи освіти Польщі та її функціонування зробили такі вітчизняні дослідники, як А. Василюк, Л. Гриневич, І. Ковчина, К. Корсак, В. Щербаченко, Н. Яковець.

Республіка Польща зуміла вдало поєднати власні традиції управління освітою з позитивним досвідом інших країн. У зв'язку з необхідністю впровадження Болонського процесу система освіти приведена у відповідність до нього, що викликано об'єктивною потребою узгодження будь-якої структури з її змістовним наповненням. Повноваження центральних органів управління освітою обмежено, частину їх передано місцевому рівню, що сприяло поєднанню державного та громадського управління. Суттєво розширено сферу діяльності органів місцевого самоврядування (далі – ОМС) і керівників навчальних закладів, що створило умови для співпраці місцевої громади і закладів освіти. ОМС отримали змогу формувати і проводити власну освітню політику відповідно до місцевих потреб та освітньої політики країни. Розширено автономію навчальних закладів усіх рівнів та можливості для реалізації самоуправління [1].

Впровадження в Україні Болонського процесу, перехід до державно-громадської моделі управління освітою потребує вивчення досвіду цих процесів у країнах, де залучення широких кіл громадськості дало свої позитивні результати. Для України актуальними залишаються процес децентралізації управління освітою, розширення автономії навчальних закладів, наближення їх до місцевого оточення, розгляд повноважень і співпраці органів управління освітою різних рівнів, ролі місцевого самоврядування в управлінні освітою та особливості внутрішнього управління навчальними закладами, повноваження їх керівників

та органів управління освітою, а також громадських органів, специфіка їх спільної діяльності, своєрідність співробітництва навчальних закладів і громадських організацій [3, 56].

Польські громадські органи та організації, пов'язані з освітою та вихованням, діють відповідно у навчальних закладах і за їх межами. Співпраця громади з державними органами в управлінні освітою тісно пов'язана із самоврядуванням (місцевим, учнівським, студентським, аспірантським і самого навчального закладу). Суттєвим у вирішенні цього питання є умови обрання представників до громадських органів, сфера їх діяльності, компетенції та відповідальність, підпорядкування і співпраця між собою та з ОМС.

Вивчення досвіду Республіки Польща викликане її теоретичним та практичним здобутком у цій сфері діяльності, є пізнавальним для розбудови Україною нової системи управління освітою. Аналіз вітчизняних досліджень свідчить про відсутність цілісного та системного вивчення процесу управління освітою в Польщі. Тому дослідження трансформацій та аналіз позитивних здобутків, а також проблем, які виникали при проведенні змін в управлінні освітою в Республіці Польща, може дозволити використати цей досвід для реформування вітчизняної системи управління освітньою галуззю, сформуванню оптимальну модель регіонального управління освітою та запобігти негативним явищам при проведенні змін в Україні[2, 130]

З вище сказаного можна зробити висновок, що сучасна польська модель управління освітою є державно-громадською і включає горизонтальний (діяльність громадських та освітніх рад самоврядування) та вертикальний (пов'язаний з участю в управлінні державних, самоврядних, громадських органів) поділи, що в результаті забезпечує її гнучкість, здатність швидко та ефективно реагувати на місцеві потреби та зміни в освіті. Державно-громадський характер управління освітою Польщі реалізовується завдяки вагомій часті самоврядування та громадськості у формуванні освітньої політики регіону в межах державної освітньої політики, в управлінні освітою. У навчальних закладах законодавчо передбачена діяльність товариств і організацій, статутним завданням яких є ведення виховної роботи, розширення і збагачення форм дидактичної та опікунської діяльності. За їх межами функціонує система громадських організацій, скерованих на різнорівневу співпрацю з учнями, вчителями, керівниками, роботу з дітьми та молоддю, підтримку підвищення кваліфікації вчителів та впровадження нових програм. Також є громадські організації, які створюють та керують недержавними навчальними закладами, що діють при державних навчальних закладах. Позитивними рисами системи управління освітою в Польщі є відміна монополії держави на створення навчальних закладів; розширення можливостей для ведення експериментів,

авторських освітніх інновацій, використання авторських програм навчання; розширення повноважень керівників навчальних закладів і органів місцевого самоврядування, співпраця органів місцевого самоврядування із навчальними закладами; підвищення контрольної ролі громадськості тощо.

Література

1. Гречка Я. Р. Управління освітою Польщі: історична ретроспектива [Електронний ресурс] / Я. Р. Гречка // Державне управління: теорія, методологія, упровадження. – 2005. – № 1. – Режим доступу до журн. : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Dutp/2005-1>. – Заголовок з екрана.
2. Гречка Я. Р. Органи одноосібного управління у вищих навчальних закладах Республіки Польща / Я. Р. Гречка, О. В. Когут // Українська освіта у світовому часопросторі : матеріали Другого Між нар. конгр. (м. Київ, 25-27 жовт. 2007 р.). – К. : Укр. агентство інформації та друку «Рада», 2007. – Кн. 1. – С. 130–131.
3. Поташник М. М. Управление современной школой (В вопросах и ответах) / М. М. Поташник, А. М. Моисеев. – М. : Новая шк., 1997. – 352 с.

УДК 371.5.(043)

Самойленко Олена

ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ПРОВЕДЕННЯ ВНУТРИШКІЛЬНОГО КОНТРОЛЮ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Внутрішкільний контроль є функцією управління, яка встановлює відповідність реального ходу навчально-виховного процесу загальнодержавним вимогам і планам роботи школи. Функція контролю тісно пов'язана з усіма функціями управлінського циклу. Особливо тісним є її зв'язок із функцією аналізу, тому що інформація, яка одержується в результаті внутрішкільного контролю, стає предметом педагогічного аналізу. Контроль дає систематизовану інформацію про розходження між метою і одержаним результатом, а аналіз цієї інформації виявляє причини, умови цих розходжень і відхилень. Результати аналізу даних внутрішкільного контролю дають змогу керівнику школи провести своєчасне регулювання (корекцію) протікання педагогічного процесу [7,с.34].

Ефективне здійснення завдань внутрішкільного контролю можливе за умов дотримання *принципів*: систематичності, об'єктивності, гуманізації, індивідуалізації, диференціації контролю. Систематичність контролю означає створення у загальноосвітньому закладі системи контролю, яка дозволяє керувати всім ходом педагогічного процесу; регулярне проведення контролю. Принцип об'єктивності контролю передбачає проведення

перевірки діяльності вчителя, класного керівника, усього педагогічного колективу згідно з вимогами державних стандартів і освітніх програм на основі вироблених і погоджених критеріїв. Гуманізація організації контролю спрямована на встановлення між суб'єктом і об'єктом контролю стосунків взаєморозуміння, взаємодопомоги і співробітництва. Це досягається: відмовою у ході контролю від нав'язування учителю варіантів діяльності, від дріб'язкової опіки і регламентації, надання йому права вільного вибору технології навчання і виховання; створенням у ході контролю стимулів до активної творчої діяльності шляхом спільного пошуку оптимальних варіантів організації педагогічного процесу; створенням умов для постійного самовдосконалення учителя, надання йому можливостей для експериментальної, дослідницької роботи; об'єктивною оцінкою діяльності педагога, виявленням динаміки росту його особистості, спільним визначенням програми подальшого самовдосконалення[1,с.45].

Індивідуалізація означає обов'язкове урахування своєрідності кожної особистості (темпераменту, рівня пізнавальних інтересів, емоційно-моральної чутливості, типу мислення і пам'яті, вольових якостей тощо) при виборі форм і методів контролю, визначенні характеру методичних рекомендацій. Ігнорування керівником школи індивідуальних особливостей педагога або незнання їх може призвести до відсутності взаєморозуміння, порушення єдності педагогічних позицій і навіть до протидії. Принцип диференціації передбачає взаємозалежність контролю і результатів роботи всього педагогічного колективу або окремих його груп. В умовах демократизації управління навчальними закладами реалізація цієї вимоги повинна сприяти переходові педагогів, які домагаються стабільно високих результатів, до вищої форми внутрішкільного контролю -самоконтролю, тобто до роботи у режимі повної довіри із використанням лише підсумкового контролю.

Змістом внутрішкільного контролю є цілісний педагогічний процес, тому *об'єктами внутрішкільного контролю* є: якість виконання освітніх програм і державних освітніх стандартів; якість знань, умінь і навичок учнів; рівень вихованості учнів; стан викладання навчальних дисциплін, реалізація ними освітніх, виховних і розвиваючих функцій навчання; стан і якість організації позакласної виховної роботи; робота з педагогічними кадрами; ефективність спільної діяльності школи, сім'ї і громадськості по вихованню учнів; виконання нормативних документів і прийнятих рішень.

У педагогічному менеджменті виділяють різні *види внутрішкільного контролю*. М.Л.Портнов, наприклад, розглядає попередній, поточний, підсумковий види контролю [3,с.24]. М.А.Шубін до видів контролю віднесли оглядовий, попередній, персональний, тематичний, фронтальний, класно узагальнюючий, об'єднуючи в одній класифікації форми і

методи контролю [5,с.43]. Класифікація видів і форм внутрішкільного контролю, запропонована Т.І.Шамовою, зорієнтована на природу цілісного педагогічного процесу, є логічною і зручною у практичній діяльності [4,с.21]. В ній виділяється два види контролю: тематичний і фронтальний. Тематичний контроль спрямований на поглиблене вивчення будь-якого конкретного питання у системі діяльності педагогічного колективу, групи учителів чи окремого педагога. Наприклад, контроль за якістю знань учнів з математики, контроль за системою морального виховання, контроль за процесом розвитку особистості дитини в I-IV класах, контроль за реалізацією ідей педагогічного співробітництва на старшому ступені шкільного навчання, контроль за роботою методичного об'єднання і под.

Фронтальний контроль спрямований на всебічне вивчення діяльності педагогічного колективу, методичного об'єднання, окремого вчителя. При фронтальному контролі діяльності школи вивчаються всі аспекти роботи: всеобуч, організація освітнього процесу, виховна робота, робота з батьками, фінансово-господарська діяльність та інше. При фронтальному контролі за роботою методичного об'єднання перевіряється зміст і організація роботи з питань підвищення ефективності викладання основ наук, рівень навчальних досягнень учнів; робота над реалізацією цільової програми; організація шкіл передового досвіду, наставництва. Фронтальний контроль діяльності окремого педагога при його атестації передбачає вивчення всіх сторін його роботи - навчальної, виховної, громадсько-педагогічної, управлінської [2,с.36].

Відповідно до об'єкта і предмета контролю виділяються такі його *форми*: персональний, класно-узагальнюючий, предметно-узагальнюючий, тематично-узагальнюючий, комплексно-узагальнюючий. Персональний контроль здійснюється за роботою окремого вчителя, класного керівника, вихователя. Він може бути тематичним і фронтальним. Класно-узагальнюючий вивчає фактори, які впливають на формування класного колективу. У цьому випадку перевіряється діяльність учителів, які працюють в одному класі: система їх роботи по індивідуалізації і диференціації навчання, розвиток мотивації і пізнавальних потреб учнів, динаміка успішності учнів протягом декількох або одного навчального року; організація навчально-пізнавальної, трудової, художньо-естетичної та інших видів діяльності учнів, динаміка їх вихованості. Предметно-узагальнюючий контроль застосовується у тих випадках, коли вивчається стан і якість викладання окремого предмета в одному класі, або у паралельних класах, або в цілому по школі. Тематично-узагальнюючий контроль використовується для вивчення роботи різних учителів у різних класах, але з окремих напрямів навчально-виховної роботи. Наприклад: формування основ екологічної культури на уроках природничого циклу; розвиток

пізнавальних інтересів учнів; використання ТЗН у процесі навчання та інші. Комплексно-узагальнюючий контроль передбачає отримання інформації про організацію вивчення ряду навчальних предметів в одному або декількох класах. Ця форма контролю здебільшого є компонентом фронтального контролю.

Основними *методами* здійснення контролю є: спостереження за діяльністю учителів-предметників і класних керівників (відвідування і аналіз навчальних занять, виховних справ та іншого); вивчення й аналіз документації; бесіди з учителями, класними керівниками про підсумки кожного півріччя і аналіз даних, отриманих у результаті співбесіди; бесіди з учнями і аналіз одержаної інформації; бесіди з батьками і аналіз підсумків цих бесід; анкетування учнів, батьків, учителів; проведення письмових контрольних робіт і їх аналіз; хронометрування раціонального використання часу уроку, позакласних занять, визначення обсягу домашніх завдань, швидкості читання тощо [6,с.38].

Таким чином, вибір видів, форм і методів внутрішкільного контролю визначається його цілями, завданнями, особливостями об'єкта і суб'єкта контролю, наявністю часу. Внутрішкільний контроль дає позитивні результати тоді, коли він охоплює всі сторони педагогічного процесу, коли здійснюється партнерство керівників шкіл, учителів, вихователів, спрямоване на кінцевий результат.

Література

1. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом: Навч. посіб. / Т.М. Десятов, О. М. Коберник та ін. - Харків : Основа, 2003. - 240 с
2. Освітній менеджмент: Навч. посібник /За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. - К. : Шкільний світ, 2003. - 400 с.
3. Ордановська.Л.А. Плануємо роботу навчального закладу.//Директор школи,2013,с.4
4. Підготовка керівника середнього закладу освіти: Наук.-метод. посібник / За заг. ред. Л. Даниленко. - К. : Міленіум, 2003. - 305 с.
5. Шубін М.А. Внутрішкільний контроль. – К., 1997.
6. Шульга Т.М. На порядку денному – внутрішкільний контроль //Завуч. Усе для роботи,2012,№ 1-2,с.23
7. «Управління системою загальної середньої освіти». Розділ VI
8. Сайт української педагогіки, повноваження якої визначаються
9. «Положенням про загальноосвітні навчальні заклади». – Режим доступуhttp://ped.sumy.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=107&Itemid=65&limit=1&limitstart .

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ: ОПРЕДЕЛЕНИЯ, ФУНКЦИИ

В педагогике – мониторинг – это форма организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозированием развития педагогических систем. Мониторинг рассматривается в теории социального управления как одно из важнейших, относительно самостоятельных звеньев в управленческом цикле. В рамках мониторинга проводится выявление и оценивание проведенных педагогических действий. При этом обеспечивается обратная связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям. То, что конечные цели всегда не соответствуют заданным, планируемым (в той или иной степени), - ситуация обычная, но не всегда учитываемая практическими работниками образования. Задача состоит в том, чтобы правильно оценить степень, направление и причины отклонения[1].

Современная нормативно-правовая база мониторинга представлена в Конституции Украины, Законами Украины "Об образовании" (с изменениями и дополнениями, внесенными Кабинетом Министров Украины от 7 декабря 2000 №2120-III). В последнем документе дается определение базовых понятий: "качество высшего образования", "качество образовательной деятельности", "система стандартов высшего образования", "средства диагностики качества высшего образования"[2].

Педагогический мониторинг обеспечивает участников образовательного процесса, руководителей структур учебного заведения качественной и своевременной информацией, необходимой для принятия решений по пересмотру (внесению корректив) в целевые, технологические, организационные, информационные, нормативные параметры педагогической деятельности, дает возможность обеспечить личностно-ориентированный подход. В педагогической системе в качестве причин, снижающих эффективность ее функционирования, могут выступать: изменения в целях образовательного учреждения, в образовательных и учебных программах, планах, несовпадение личных целей участников образовательного процесса с целями образовательного учреждения, опережающее развитие науки, формирующей учебные курсы, переход к новым методикам и технологиям обучения, объемное изменение состава обучающихся и педагогического персонала в процессе достижения цели. Таким образом, мониторинг связан с выявлением и регулированием воздействий факторов внешней среды и внутренних факторов самой педагогической системы [3].

Рассматривание мониторинга как самостоятельной функции управления образовательным процессом носит условный характер. В реальном образовательном процессе мониторинг тесным образом связан со всеми функциями и стадиями управления, поэтому его существенные характеристики могут быть полно рассмотрены только в соотнесении с другими звеньями процесса управления образованием в школе. Органическая связь мониторинга с другими функциями управления проявляется в том, что каждая функция управления выступает как основная точка мониторинга, т.е. мониторинг затрагивает цели, информацию, прогнозы, решения, организацию и исполнение педагогической деятельности, коммуникацию и коррекцию. Очевидной является связь мониторинга с целями обучения, которые обычно фиксируются в планах и являются исходной основой мониторинга. Другими словами, мониторинг связан с оценкой реализации целей и планов. Он имеет место везде, где фактическое сравнивается с намеченным, и главная задача мониторинга сводится к уменьшению разницы между ними.

К функциональным результатам – различные способы педагогического воздействия, назначение которых состоит в управлении деятельностью обучающихся. Качественной и количественной мерой оценки психолого-педагогических результатов являются нормы, эталоны, которыми задаются условия успешной учебной работы и ее желаемые результаты. Нормы определяются целями, стандартами системы и являются обязательной частью любого учебного плана или программы.

Норма (нормирование) – одно из самых необходимых условий и оснований мониторинга, поскольку именно с ней сравниваются фактические результаты. Сравнение реальных результатов с эталонами и нормами в образовательной деятельности является лишь одним из компонентов и этапов мониторинга, за которым следует содержательная оценка и коррекция. В обучении операцию соотнесения фактических результатов и заданных целей, стандартов, норм, эталонов называют проверкой. Интерпретацию и отношение к фактическому результату составляет процесс оценивания, или просто оценка. Зафиксированный в баллах результат оценки называют отметкой. Мониторинг и оценка будут настолько эффективны, насколько корректно заданы стандарты и нормы, т.е. в какой мере они отвечают ряду требований [4]. Основные из них: измеримости и применимости стандартов и норм (они должны быть качественно и количественно определены и пригодны для практического использования); осуществимость, согласованность с возможностями школы и ее составных частей или элементов. Завышение стандартов и норм ведет к чрезмерной напряженности, срывам, сбоям в процессе, выпадению отдельных структурных звеньев школы из общей согласованной работы. Снижение стандартов и норм парализует

102

активность участников образовательного процесса в школе, вызывает состояние благодушия, самодовольства и безделья. Создание нормативов должно учитывать также и конкретные условия, в которых предлагается их выполнение. Соблюдение стандартов и нормативов предполагает наличие аппарата мониторинга, отвечающих за выявление отклонений и адекватную их оценку. Нормативы должны строиться на основе прошлого опыта и опираться на анализ текущего состояния школы. Требуется избегать абсолютизации и преувеличения роли различных нормативных требований.

Для обеспечения эффективности мониторинга в школе важным становится ряд требований, которым должна удовлетворять обратная информация: полнота, релевантность, адекватность, объективность, точность, своевременность, доступность, непрерывность, структурированность и специфичность для каждого уровня мониторинга [5]. Различают следующие виды мониторинга: по масштабу целей образования (стратегический, тактический, оперативный); по этапам обучения (входной или отборочный, учебный или промежуточный, выходной или итоговый); по временной зависимости (ретроспективный, предупредительный или опережающий, текущий); по частоте процедур (разовый, периодический, систематический); по охвату объекта наблюдения (локальный, выборочный, сплошной); по организационным формам (индивидуальный, групповой, фронтальный); по формам объект-субъектных отношений (внешний или социальный, взаимоконтроль, самоанализ); по используемому инструментарию (стандартизованный, нестандартизованный, матричный и др.)»

Организация мониторинга связана с определением и выбором оптимального сочетания разнообразных форм, видов и способов мониторинга, с учетом особенностей конкретной учебно-педагогической ситуации. Таким образом, мониторинг, являясь основанием для принятия решений о сохранении или пересмотре какого-либо способа действий или поведения, сам становится областью принятия решений. Иными словами мониторинг является системой контролирующих и диагностирующих мероприятий, обусловленных целеполаганием процесса обучения и предусматривающих в динамике уровни усвоения учащимися учебного материала, его корректировку, регулярное отслеживание качества усвоения знаний и умений в учебном процессе.

Литература

1. Беспалько В.П. Мониторинг качества обучения – средство управления образованием // Мир образования. – 2005. – №3. – С. 31–38.
2. ЗАКОН УКРАИНЫ // ОБ образовании // с изменениями и дополнениями / от 17.11.2013.

3. Дахин А.Н. Педагогический мониторинг: концепция и применение // Школьные технологии. 2002. – №2. – С. 55 – 60.
4. Лукина Т. Мониторинг качества образования: теория и практика: научное издание // Т. Лукина. - К.: Школьный мир, 2006. –128 с.
5. Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 96 – 99.

УДК 9:371.11(043)

Голікова Світлана

ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Актуальність дослідження. Розв'язання завдань сучасної освіти, зокрема середньої загальноосвітньої школи, оптимізація навчально-виховного процесу передбачає врахування різних чинників – політичних, економічних, законодавчих, соціальних тощо. Вагоме місце серед них посідають соціально-психологічні чинники, що пов'язані із урахуванням індивідуально-психологічних особливостей людей та закономірностей спілкування в соціальних групах. Відтак, метою нашого дослідження є визначення особливостей управлінської діяльності керівника закладу освіти.

Професійна діяльність є специфічною людською формою цілеспрямованої активності в конкретній трудовій галузі, що зумовлена потребами життєдіяльності в суспільстві, яка направлена на реалізацію цих потреб, зміст якої становить доцільна його зміна і перетворення. Управлінську діяльність дослідники визначають як цілеспрямовану взаємодію суб'єктів та об'єктів, що забезпечує становлення, стабілізацію, оптимальне функціонування, та обов'язків, розвиток школи; як цілеспрямовану діяльність з узгодження суб'єкт-суб'єктних стосунків і дій для підтримки функціонування й цілісності системи, а також цілеспрямований процес взаємодії особистостей, так і управління навчально-виховним процесом у закладі освіти. Виділяють адміністративно-організаційні, фінансово-економічні, психолого-педагогічні напрями управління в освіті [1, с. 256].

Основні напрями діяльності керівника закладу освіти визначено такими нормативними документами : Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Положенням про навчальний заклад та ін.

Загальними функціями управління визначено: аналіз, прогнозування, планування, організація, регулювання, контроль. У межах єдиної для управління мети (забезпечення упорядкованості, узгодженості функціонування елементів системи) кожна з названих

функцій має власне призначення, зміст та методи реалізації. Аналіз здійснюється на всіх рівнях управління і є обов'язковою умовою розробки управлінських рішень [3, с. 77].

В умовах радикальної економічної реформи та розвитку ринкових стосунків професіоналізм управлінців стає вирішальним фактором. Управлінські здібності характеризують індивідуальні якості керівника, що зумовлюють успішне виконання ним своїх професійних обов'язків. У структурі управлінських здібностей вирізняють такі показники: загальні здібності (вони необхідні, але не самодостатні), специфічні якості (без них немає організатора) та індивідуальні якості, які дозволяють накреслити певні типи організаторів.

Професійно-управлінська компетентність являє собою уміння керівника як суб'єкта управлінського впливу, здатного по-новому структурувати наукові і практичні знання з управління. Управлінська спрямованість реалізує такі істотні показники, як інтерес до професії керівника, схильність займатися нею, усвідомлення своїх здібностей, характеру і мотивів вибору певної професії. Професіоналізм діяльності керівника – друга підструктура, що визначає, як керівник володіє сучасними методами наукового управління і новими технологіями соціально-культурного програмування. Дана підструктура містить певні складові частини. Це, насамперед, теоретична і практична підготовка керівника до виконання завдань стратегічного і тактичного планування діяльності, управління персоналом [4, с. 299].

Розвиток управлінської компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів – це безперервний рух до її підвищення і відновлення в процесі управлінської діяльності, який залежить від спеціальної управлінської підготовки, об'єктивної самооцінки професійних досягнень, результатів управлінської діяльності та власних управлінських здібностей і сформованих особистісних якостей [5, с. 12].

Для оцінювання управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів найбільш продуктивним виявляється компетентнісний підхід, що є науковою концепцією, що покладена в основу для визначення мети, змісту, методів та організації навчання, діагностики рівнів готовності і відповідності особистості до ефективної діяльності на відповідній посаді, або у конкретній професійно-фаховій сфері [2, с. 5].

Література

1. Дем'янюк Т.Д. Організація виховного процесу в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі // Науково-методичний посібник. Суми.: ТОВ Видавництво «Антей», 2006. – 256–257 с.
2. Єльнікова Г.В. Моніторинг діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу // Директор школи ліцею гімназії №1. – К., 2003. С. 5–7.

3. Єльнікова Г.В. Функції управління загальною середньою освітою // Вересень: науково-методичний, інформаційно-освітній журнал Миколаїв: ОІУВ. – №2 (12). – 2000. – 76–79 с.
4. Кощинець О.Ю. Соціально-психологічні особливості управлінської діяльності керівника закладу освіти Психологія. Збірник наукових праць. – Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – Вип. 12. – С. 297 – 301.
5. Маслов В.І. Психологічна основа моделі компетентності директора школи // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. - № 1. – с. 12

МОТИВАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У ХОДІ ЛЕКЦІЙНОГО ЗАНЯТТЯ

Виходячи з надбань попередніх поколінь та соціально-економічних умов держави, провідні вчені вже декілька століть працюють над формами, технологіями, прийомами та методами, які забезпечать значне підвищення рівня знань, способів діяльності та творчих здібностей студентів. Одним із таких прийомів є підвищення мотивації пізнавальної діяльності студентів під час лекцій у вищих навчальних закладах. Метою даної статті є пошук ефективних прийомів для розвитку мотивації та заохочення студентів до пізнавальної діяльності під час лекційного заняття.

Однією з актуальних проблем на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики є активізація та розвиток мотиваційного рівня студентів під час занять, а саме у ході лекційного заняття. Саме від її вирішення залежить ефективність навчальної діяльності, яка проявляється в міцному засвоєнні знань, стимулюванні та розвитку інтересу до навчання, формуванні самостійної думки та підготовці до самостійного життя. Найбільш глибоко теоретично та експериментально досліджено мотиваційний аспект ставлення до навчання психологами Л. І. Божович, Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв, А. К. Маркова, П. М. Якобсон.

Мотивація – система спонукань які зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість. Навчальна мотивація ґрунтується на потребі, яка стимулює пізнавальну активність, готовність до засвоєння знань. Мотиваційна складова навчальної діяльності охоплює пізнавальні потреби, мотиви і сенси навчання. Важливою умовою учіння є наявність пізнавальної потреби і мотиву самовдосконалення, самореалізації та самовираження [3, с. 5].

Спонування до пізнавальної діяльності може бути:

- ситуативним, коли спонуканнями є мотиви, пов'язані з необхідністю виявити, продемонструвати певні знання, вміння та навички у конкретній ситуації (на контрольній роботі, при складанні іспиту). Вони є зовнішніми, оскільки не стосуються глибинних основ особистості. Такими можна вважати мотиви-стимули (одержати нагороду, уникнути покарання тощо);
- особистісним, пов'язаним з потребою студента в самовдосконаленні, досягненні духовних цілей, ідеалів, безпосередньо спрямованих на розвиток його особистості, на духовне,

моральне й інтелектуальне зростання, а також на повноцінне функціонування його як суб'єкта життєдіяльності [2, с. 282].

Змістовими характеристиками мотивації пізнавальної діяльності є наявність особистісного смислу навчання для учня; дієвість мотиву (його реального впливу на навчальну діяльність і поведінку); місце мотиву у структурі мотивації; самостійність виникнення і прояву мотиву; рівень усвідомлення мотиву; ступінь поширення мотиву на різні типи пізнавальної діяльності, види навчальних дисциплін, форми навчальних завдань.

Основними динамічними параметрами мотивів є стійкість (студент натхненно вчиться навіть всупереч несприятливим зовнішнім умовам, перешкодам, він не може не вчитися, його навчальна діяльність високопродуктивна у нормальних і в екстремальних умовах); модальність (емоційне забарвлення), яка може бути позитивною і негативною [2, с. 284].

Основним методом викладу навчального матеріалу під час навчання у ВНЗ є лекція. Лекційний метод навчання полягає в систематичному усному викладі викладачем розділу науки або навчального курсу. Як відомо, цей метод вперше почав застосовуватись у середньовічних університетах у формі читання і коментування викладачем тексту якоїсь книги. Характеру усного викладу навчального курсу лекція набула в XVIII столітті. На сьогоднішній день методом лекції студентам подається великий за обсягом і складний за логічною побудовою матеріал, який здебільшого здійснюється викладачем у вигляді читання та коментування власного конспекту. На нашу думку, з метою забезпечення більшої ефективності лекційного заняття доцільно вводити до його структури інтерактивні методи та прийоми навчання, що сприяють як розвитку позитивної взаємодії викладача зі студентами, так і міцності засвоєння знань та мотивації їхньої пізнавальної діяльності.

Сьогодні кожна лекція має являти собою дидактично оброблене повідомлення – основу самостійної роботи студентів. В лекції викладач визначає суть проблеми. Повідомлення нових знань спонукає студентів до самостійних суджень і роздумів. Простий натяк, не розкритий повністю суть питання іноді скоріше пробудить допитливість студентів, ніж найдокладніший виклад.

На етапі мотивації найефективнішим інтерактивним прийомом, який дозволяє розкрити студентам значущість нового лекційного матеріалу для їхньої подальшої професійної діяльності, є інтерактивний прийом вирішення проблемної ситуації. Постановка проблемних запитань на етапі вивчення нового матеріалу сприяє актуалізації уваги студентів не лише на сприйнятті, але й на осмисленні нового матеріалу, стимулює студентів думати над матеріалом. Цей метод дає змогу студентам спробувати власні сили, застосувати наявні

знання для вирішення проблемної ситуації та відчуті важливості фактичного матеріалу для майбутньої професії.

Доцільним для мотивування є використання мультимедійної дошки для стислої презентації студентам того нового матеріалу, який викладач озвучує усно. Цей прийом дозволяє студентам сконцентрувати свою увагу на найбільш важливих моментах лекційного матеріалу, законспектувати його в зручному для себе темпі та вигляді, задіяти більшу кількість аналізаторів, що сприяє глибшому засвоєнню матеріалу.

Наступна допомога – це короткотривала дискусія, яка не втомлює, а навпаки, спонукає пізнавальну діяльність студентів, концентрує їхню увагу на важливих проблемних питаннях теми, дає змогу зрозуміти, що не може бути єдино правильною думки, що до всього необхідно підходити з різних боків. Під час дискусії виникає активна взаємодія між викладачем та студентами, та всередині самої студентської аудиторії – один з одним.

В нагоді до залучення студентів до активності під час лекції може стати прийом змагання. Це фронтальний прийом актуалізації та закріплення попередньо отриманих студентами знань, що лежать в основі нового матеріалу. Для цього слід поділити студентів на декілька груп, і всім групам дати однакове або різні завдання. Зазвичай, всі студенти задоволені і процесом, і результатом проведеного змагання, тому що кожен відчуває себе переможцем, якщо всі презентації були високо оцінені викладачем. Цей прийом допомагає об'єднати студентів задля досягнення спільної мети, забезпечує їх взаємодію та співпрацю, дає поштовх максимальному розкриттю творчих можливостей студентів, стимулює їхню пізнавальну активність.

Також, викладач може запропонувати ситуації вибору. Сутність прийому полягає в тому, що студент має змогу вибрати із запропонованих завдань таке, яке, на його думку, найкраще відповідає його пізнавальним інтересам та можливостям. Цей прийом дає змогу підкреслити та виявити індивідуальність кожної особистості студента, розкрити його творчий потенціал.

Отже, використання інтерактивних прийомів в ході лекційного заняття сприяє мотивації студентів до пізнавальної діяльності, формуванню позитивної взаємодії між учасниками навчального процесу, що незмінно позначається на якості засвоєння студентами знань з курсу. Важливу роль в цьому процесі грає викладач, тому що від нього залежить зацікавленість студентів в матеріалі та його засвоєння.

Література

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный анализ / А. А. Вербицкий. – М., 1993. – 215 с.

2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Купріна М. В. Мотив досягнення в структурі креативної особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук / М.В. Купріна. – Сахалін, 2004. – 20 с.

УДК 159.9:331.546(043)

Олійник Валентина

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРИДАТНОСТІ ТА ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА

Науково-технічний прогрес викликає зміну змісту професійної діяльності, що зумовлює постійне підвищення вимог до професіонала. За таких умов ефективність його діяльності стає неможливою без постійної загальної і, особливо, професійної освіти, що сприяє формуванню нових якостей професіонала в нових умовах.

Професійна придатність – сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних для досягнення суспільної сприйнятливої ефективності у певній професії. Такі особливості формуються в процесі навчання і наступної професійної діяльності за умови позитивної мотивації. Становлення професійної придатності може мати багаточисленні індивідуальні варіанти, у кожному з яких представлена властива йому психологічна структура, яка виявляється в діяльності [1]. Формування професійної придатності стимулює творчу активність людини, яка реалізується у пошуках оптимальних способів самовияву. Набута професійна придатність накладає відбиток на весь образ людини, її психомоторику, на утворення стереотипів мови і мислення, на її установки і ціннісні орієнтації [2].

Висновок про відсутність професійної придатності робиться в тому випадку, коли професія вимагає від людини таких особливостей, які або не піддаються розвитку, або відсутні у претендента на здобуття цієї професії.

Індивідуальний стиль діяльності пов'язується із стійкими індивідуально-специфічними системами психологічних засобів, прийомів, методів, способів виконання певної діяльності. Можливість таких стилів визначається існуванням так званої зони операціональної невизначеності, яка допускає вибір способів здійснення діяльності. Індивідуальний стиль діяльності дозволяє людям з різними індивідуально-типологічними особливостями нервової системи, різними здібностями, темпераментом, характером добиватися приблизно однакової ефективності під час виконання однієї й тієї ж діяльності різними способами, компенсуючи при цьому індивідуальні особливості, які перешкоджають досягненню успіху.

Експериментально доведено, що професійна придатність і індивідуальний стиль діяльності тісно пов'язані між собою. За таких умов оптимальність останнього може розглядатися як показник професійної придатності.

На основі теоретичних досліджень П. А. Гончарук робить висновок, що профпридатність – складне, системне явище, яке можна представити чотирикомпонентною системою із такими складниками: професійні знання, уміння, навички; психофізіологічний потенціал; професійна мотивація; задоволеність (незадоволеність) працею [3].

Якщо успішність професійної діяльності залежить насамперед від психофізіологічного потенціалу, то для людей, у яких він не відповідає вимогам вибраної професії, професійна діяльність може бути виснажливою або й недоступною. У таких випадках ставиться питання про здійснення професійного відбору. Професійний відбір – це система засобів, які забезпечують прогностичну оцінку взаємовідповідності людини і професії у тих видах діяльності, які здійснюються в нормативно заданих небезпечних умовах, і які вимагають від людини підвищеної відповідальності, здоров'я, високої працездатності і точності виконання завдань, стійкої емоційно-вольової регуляції. Професійний відбір може здійснюватися комплексом тестів, а також за допомогою імітаційного експерименту (відтворення фрагментів ситуації, етапів реальної професійної діяльності).

Дослідження К. М. Гуревича, Є. О. Климова, В. С. Мерліна та інших доводять, що цілеспрямоване формування стилю базується на використанні позитивних можливостей претендента на здобуття професії або на компенсації негативних виявлень чи на поєднанні одного з другим. Відповідно у структурі індивідуального стилю виділяють механізми *адаптації* й *компенсації* [1, 4].

Особливості індивідуального стилю діяльності певним чином пов'язані з біотипом людини. На основі типології, що базується на особливостях реагування симпатико-адреналової системи людини на впливи середовища, що зовнішньо виявляється в особливостях поведінки і ставленні до професійної діяльності, визначають три біотиби людини: А-тип (адреналовий); НА-тип (норадреналовий); А + НА-тип (змішаний).

Було виявлено, що для представників А-типу властива підвищена тривожність, загострене почуття відповідальності за справу, серйозне ставлення до професійних обов'язків. Надлишкові нервові навантаження часто приводять їх до серцево-судинних захворювань. До цього типу відносяться понад 37 % чоловіків і біля 30 % жінок.

Представникам НА-типу властива підвищена внутрішня напруга, вони переважно замкнуті, серйозні, небагатослівні та владні. Позитивними для професійної діяльності є їх

цілеспрямованість, здатність добиватися високих результатів у праці, долати труднощі. Однак, коли не вдається досягти цілей, такі люди можуть надмірно концентруватися на своїх невдачах, а пригніченість часто приводить їх до нервових зривів і хвороб серця. Чоловіки цього типу складають 17%, жінки – понад 26%.

Представники А+НА-типу (змішаного) виділяються підвищеною емоційністю і зміною настрою. Вони люблять привертати до себе увагу, від неприємностей часто тікають у хворобу. Серед них часто зустрічаються хороші організатори, які вміють згуртувати трудовий колектив. Представники цього типу серед чоловіків складають понад 34 %, серед жінок – майже 23%.

На формування індивідуального стилю впливає чимало чинників. Серед них П. А. Гончарук виділяє три визначальних:

1. Динаміка входження в роботу й рівень утомлюваності: сильні – невисока втомлюваність, поступове втягування у роботу, надається перевага роботі з товаришами чи колегами; слабші – більша потреба відпочинку, надання переваги праці в спокійних умовах.

2. Обсяг розумової праці: сильні – підготовчі, можуть тривалий час поєднувати виконання кількох завдань, мають коспективне мислення, переважає усне мовлення; слабкі – планують завчасно, беруться за нову роботи після закінчення попередньої, їм властиві складні мовні конструкції, переважає письмове мовлення.

3. Рівень нервового напруження: сильні – у ситуації напруження орієнтувальні, виконавчі і контрольні дії ще більше поєднуються, термін виконання завдання скорочується; слабкі – в екстримальних ситуаціях орієнтувальні, виконавчі, контрольні дії ще більше розмежовуються, термін виконання збільшується [3].

У формування раціонального індивідуального стилю діяльності важливу роль грають позитивне ставлення до неї та адекватна самооцінка. Негативний вплив справляє так звана вивчена безпомічність. За умов, коли людина не може вирішити задачі або стикається з нездоланими перепонами, у неї виникає депресія або невротична тривога, на фоні яких можливе виникнення психосоматичних розладів. Вивчена безпомічність може поширитися на інші ситуації. У результаті людина перестає намагатися справитися навіть з легкими задачами. Ступінь генералізації залежить від досвіду і психологічних установок суб'єкта діяльності.

Отже, професійна придатність – це співвідношення вимог професії до індивідуальних можливостей людини, а індивідуальний стиль діяльності – це стійка індивідуально-специфічна система психологічних засобів, прийомів, навичок, методів, способів виконання тієї чи іншої діяльності. Але, незважаючи на всю близькість цих двох понять, вони не

повинні ототожнюватися. Перше говорить про можливість, друге – про їх реалізацію, і кожна з цих індивідуальних характеристик має свої відмінні риси.

Література

1. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К. М. Гуревич. – М. : Наука, 1970. – 272 с.
2. Петровський А. В. Основи теоретичної психології / А. В. Петровський, М. Г. Ярошевський. – М. : Инфра-М, 1998. – 525 с.
3. Гончарук П. А. Психологія навчання / П. А. Гончарук. – К. : Либідь, 1995. – 156 с.
4. Мерлін В. С. Психологія індивідуальності / В. С. Мерлін. – М.:МОДЭК, 1996.– 448 с.

УДК 172(043)

Попова Катерина

ЗРІЛА ОСОБИСТІТЬ: ХАРАКТЕРИСТИКА ЯКОСТЕЙ

На перший погляд зрілість прямо пов'язана із досвідом, та досвідчена людина – це та, яка просто багато знає, та не обов'язково великий багаж знань приводить до зрілості. Ми часто обманюємо самі себе прив'язуючи зрілість до старості. Для досягнення зрілості важливо розуміти, що вона починається з середини. Зрілість – це реалізація, внутрішній ріст, розквіт особистості. Той момент коли те, що ми посіяли починає проростати та розквітати [1].

Можна виділити декілька основних якостей зрілої особистості: розвинуте почуття відповідальності; бажання турбуватись про інших людей; здатність до активної участі в житті суспільства; ефективне використання своїх знань та здібностей; здатність до психологічної близькості з іншою людиною; спроможність до конструктивного вирішення різних життєвих проблем на шляху до найбільшої самореалізації.

Отже, розглянемо основні ознаки емоційної зрілості людини. По перше, це здатність сприймати конструктивну критику. Ця якість є надзвичайно важливим для справедливої об'єктивної оцінки власних недоліків і достоїнств. Необхідно бути готовими чути правду про себе й не заперечувати її. Коли людина тікає від проблем або причиняється, що їх ні, те він не зможе позбутися від існуючих труднощів. Ті люди, яким складно сприймати реальність, вони шукають порятунку в ілюзіях, що приводить, зрештою, лише до розчаруванню.

По друге - уміння пристосовуватися до змін. Зміни не завжди легко робити. Вони здатні перевернути увесь світ з ніг на голову й стати причиною для виникнення стресу. Адже мінятися можуть як ваші плани на день, так і робота, соціальний статус, місце проживання й багато чого іншого. Потрібно бути здатними пристосовуватися до змін, а не дратуватися, дозволяючи їм вибити себе з колії.

Наступне - здатність людини не тільки приймати, але й віддавати. Люди, які приділяють іншим свій час, увагу, надають допомогу й фінансову підтримку, набагато щасливіші за інших. Ті ж, хто більше схильний приймати, найчастіше є егоїстами, заздрісниками [2].

Дуже важливим є уміння ставитися з розумінням до інших. Життя - це процес взаємодії з людьми, тому дуже важливо, як ви вибудуєте свої відносини. Любов і повага - це два ключових фактори, що ведуть до гармонійного життя.

До них також належить здатність справлятися з негативною енергією, перенаправляючи її в конструктивне русло. Дуже важливо вміти перенаправляти свої негативні емоції, не тримати їх у собі, а, навпроти, намагатися використовувати в благо.

Морально зрілій особистості притаманний високий рівень моральної свідомості й самосвідомості, що проявляється в стійкості переконань і вірності своїм ідеалам, в адекватності розуміння й оцінки інших й себе, в глибині поваги й справедливої вимогливості до оточуючих й до себе, в самостійності й правильності рішень, що приймаються, послідовності добровільних вчинків, моральній надійності, здатності протистояти внутрішнім спонукам, умінні врахувати зовнішні обставини, розумно піднятися над ними. Поза розвинутою свідомістю й самосвідомістю немає й не може бути морально повноцінної особистості, здатної осягти своє місце в світі й сенс життя, морально самовизначитися й реалізувати свою соціальну сутність.

Суб'єктивні особливості кожної людини, неповторність індивідуальних умов його виховання і буття породжують різні передумови для формування того і іншого «локусу контролю», а в більш широкому плані - для становлення особистості активним суб'єктом своєї поведінки, діяльності. Узагальнення робіт, що ведуться в різних напрямках, дає підставу для виділення принаймні трьох рівнів розвитку особистості.

Соціально-історичний спосіб життя особистості - джерело розвитку особистості, який в ході життя особистості перетворюється в її результат. В реальності особистість ніколи не скута рамками заданих соціальних ролей.

У схемі системної детермінації розвитку особистості виділяють три наступні положення: індивідуальні властивості людини як передумови розвитку особистості, соціально-історичний спосіб життя як джерело розвитку особистості і спільна діяльність як підстава здійснення життя особистості в системі суспільних відносин. За кожним з цих моментів стоять різні і поки недостатньо співвіднесені між собою області вивчення особистості.

Уявлення про індивідуальні передумови розвитку особистості та їх перетворення в ході її розвитку залишаються на рівні міркувань, якщо не звернутися до теоретичних конструкцій і емпіричних даних, накопичених в диференціальній психофізіології, психогенетике, психосоматики і нейропсихології. Разом з тим дослідження з диференціальної психофізіології, психогенетики та інших областям нагадуватимуть, якщо висловитися образно, «кішку, яка гуляє сама по собі», якщо не розглянути їх предмет як органічні передумови розвитку особистості і тим самим включити його в контекст цілісної системи знань про психології особистості [2].

При вивченні суспільства як джерела розвитку особистості незмінно постають питання про її соціальні прояви, її соціальні позиції в суспільстві, механізми соціалізації та регуляції її соціальної поведінки, розвиток в соціогенезі. Вирішення даних питань неможливе без звернення до соціальної, історичної, вікової, педагогічної, екологічної психології та етнопсихології.

Таким чином, з самого моменту руху людини в суспільстві всі означені передумови починають активно впливати на формування і розвиток кожної окремої особистості, трансформуватися з передумов в результати її розвитку, використовуватися особистістю як засіб досягнення її цілей.

Література

1. Психологія особистості людини - [Електроний ресурс]. Режим доступу : - <http://www.biulpol.com/o-psihologii/osnovni-oznaki-emocijnoyi-zrilosti.html>
2. Вищі етичні цінності як основні ознаки моральної свідомості особистості - [Електроний ресурс]. Режим доступу : - http://pidruchniki.com/1346051053332/etika_ta_estetika/studentski_chitannya

УДК 159.98:378.11(043)

Романюк Лолита

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Акмеологический тренинг – это система воздействий и упражнений, направленных на формирование, развитие или коррекцию необходимых человеку профессиональных качеств. Он обеспечивает перевод социально-значимых целей подготовки компетентных профессионалов в области управления в реально действующие цели и программу тренинга. Это достигается последовательной реализацией оперативно-технологических функций: анализа, планирования, организации, контроля и регулирования.

Акмеологическое влияние должно способствовать развитию акмеологической культуры личности любого специалиста и, в частности, руководителя высшего учебного заведения.

Исходя из анализа сущностных характеристик акмеологического влияния можно уверенно утверждать, что оно является мощным средством развития профессионала. С технологической точки зрения средства акмеологического влияния отличаются значительной своеобразностью. Это могут быть специальные тренинги, практикумы, игры (деловые, ролевые, квазипрофессиональные), индивидуальная работа по саморазвитию при помощи специальных программ и методик [2, с. 245–249].

Подготовка и проведение тренинга представляет собой замкнутый циклический процесс, состоящий из трех этапов: программно-целевого, подготовительного и основного. Акмеологический тренинг – это не только отработка внешних приемов, «техник», умений труда, но и тренинг психики профессионала, его профессионально важных качеств, названных выше – мотивов, сознания, мышления и др.

Таким образом, основной задачей и особенностью тренинга является освоение коммуникативных, личностно-организационных, психокоррекционных, развивающих и профессиональных психотехнологий и перевод их на уровень навыка в смоделированных игровых ситуациях.

Сопоставление результатов входного и выходного тестирования участников, позволяет оценить эффективность тренинга, а также дает основания для подготовки следующего цикла занятий. Основу программы тренинга составляют темы, актуальность которых в деятельности выявлена из социально-психологических опросов, а индивидуальная программа обучения каждого участника корректируется на основании его входного тестирования и анкетирования.

В структуру индивидуально-профессиональной деятельности преподавателя высшего учебного заведения как профессионально-деятельностной системы (ПДС) входят такие компоненты: когнитивный (познавательный), социально-перцептивный, проектировочный, конструктивный, гностический (исследовательский), коммуникативный, организаторский.[1]

Когнитивный (познавательный) компонент характеризует познавательную сферу человека – это познание различных аспектов личности специалиста при помощи стандартизированных методик, наблюдения, беседы, интервью и др., а также постоянное обновление теоретических знаний по проблемам развития человека.

Социально-перцептивный компонент включает умения понимать и оценивать и других людей, и себя. Одними из самых главных элементов рассматриваемого компонента

являются антиципационная и атрибутивная составляющие. Атрибутивный компонент содержит умения выяснять причины поведения другого человека, антиципационный компонент – умения предвидеть а-приори результаты их действий.

Гностический (исследовательский) компонент содержит критический анализ ситуации, формулирование гипотезы и задач, добывание новой необходимой для решения поставленных задач информации, анализ процесса и результатов решения задачи, сравнение прогнозируемого результата с реальным и внесение коррективов и др.

Проектировочный компонент связан с предвидением возможных последствий решения системы управленческих и психолого-педагогических задач на протяжении того периода времени, на который осуществляется планирование.

Конструктивный компонент содержит действия, связанные с композиционным построением следующего мероприятия, проигрыванием различных вариантов его построения, наличием и подбором необходимых средств для его осуществления и др.

Консультативный компонент содержит действия по предоставлению необходимой для другого человека (клиента, подчинённого, руководителя) информации относительно различных аспектов жизнедеятельности.

Коммуникативный компонент включает действия по установлению целесообразных взаимоотношений в процессе непосредственного взаимодействия с другими людьми при решении профессиональных задач.

Организаторский компонент содержит действия, связанные с организацией систематического поступления необходимой информации, деятельности сотрудника, собственной деятельности и поведения в процессе решения профессиональных задач.

Проведение тренинговой работы должно базироваться на определённых принципах. Группа организационных принципов включает: принцип комплектования группы тренинга (с учётом возраста, пола, профессиональной принадлежности, психических свойств личности участников), принцип физической замкнутости (группа работает в постоянном составе), принцип пространственно-временной организации тренинга [3].

Группа принципов создания тренинговой среды включает: принцип системной детерминации (в тренинговой среде воплощаются основные факторы изменения психологических феноменов человека и группы), принцип реалистичности (тренинговая среда должна быть адекватной реальной и отрабатывать проблемы участников тренинга и профессиональные ситуации), принцип излишества (создаётся банк возможностей выбора различных вариантов дальнейшего продолжения тренинга).

Група принципів поведінки учасників: принцип моделювання (різнообразних ситуацій), принцип активності, принцип іскренности, принцип «здесь і сейчас», принцип довіри, принцип дослідницької (творчої) позиції групи, принцип об'єктивізації (осознання) поведінки.

Етичні принципи: принцип конфіденційності, принцип ненадання шкоди, принцип відповідності заявлених цілей тренінгу його вмісту.

Акмеологічний тренінг є одним з ефективних засобів розвитку інтересів учасників, так як внутрішнє його розкриття несе стійке інтелектуальне, моральне і емоційне вплив на кожного учасника.

В результаті проходження базового акмеологічного тренінгу розвитку професіоналізму у спеціалістів (включаючи керівників навчальних закладів) формуються вміння чітко сформулювати мету і конкретизувати завдання по самосовершенствованию, досягненню позитивного самовосприяття; у них знижується поріг чутливості до власних психічних процесів і станів, знімається жорсткість сценаріїв поведінки, формуються вміння керувати власними психічними станами в різних професійних ситуаціях, формуються вміння чітко бачити перспективи власного розвитку, прогнозувати майбутнє і не боятися його.

Література

1. Гладкова В. М., Пожарський, С. Д. Основи акмеології: підручник / В.М. Гладкова, С.Д. Пожарський. – Львів: Новий Світ-2000, 2007. – 324 с.
2. Гусева А.С. Оптимізація гуманітарно-технологічного розвитку державних службовців / А.С. Гусева, А.А. Деркач. – М.: Агентство «Квант Т», 1997. – 299 с.
3. Кузьміна Н.В. Предмет акмеології / Н.В. Кузьміна. – СПб.: Політехніка, 2002. – 189 с.

УДК 37.013.8(043)

Тирнахсиз Ганна

АВТОСУГЕСТОПЕДІЯ ЯК НОВА ГАЛУЗЬ АКМЕОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Автосугестопедія (від гр. autos - сам, дат. suggestio- навіювання, гр. παιδεία - виховання) у єдності всіх своїх складників дослівно означає самовиховання самонавіюванням. Уперше цей термін зустрічається у працях основоположника сугестопедичної навчальної системи болгарською вченого-педагога і лікаря-психотерапевта Г. К. Лозанова. Під його науковим керівництвом сугестопедія як один із напрямів сугестопедagogіки започаткувалося в 1966 році.

Теоретичною основою сугестопедії та частково автосугестопедії стала **сугесгологія** – наука, що вивчає психологічні явища навіювання і самонавіювання.

Сугестопедія – один із напрямів сугестопедагогіки, який із метою розширення мнестичних можливостей учнів, студентів та слухачів різноманітних навчальних курсів орієнтується на сугестивні впливи у звичайному стані свідомості. Сугестопедія немає нічого спільного ні з гіпнозом, ні зі станом фізичної релаксації, яку використовують під час автотренінгу. Г. К. Лозанов неодноразово наголошував, що одним із визначальних принципів нової навчальної системи є принцип радості, не напруженості та концентративної психорелаксації, яка передбачає радість від навчання, психічну релаксацією і ненапружену концентрацію [1].

Г. К. Лозанов стверджує, що, з одного боку, сугестопедична навчальна система є десугестивною, оскільки звільняє того, хто навчається від раніше напластованих уявлень про межі власних можливостей а з другого, сугестивною, тому що стимулює не тільки його пам'ять а й всю особистість - інтереси інтелектуальну активність, мотивацію, творчий та моральний розвиток.

У своїй праці «Сугестология и сугестопедия» Г. К. Лозанов доводить, що сугестопедичне навчання, поліпшуючи пам'ять і сприяючи прискоренню автоматизації в запам'ятовуванні нового і навчального матеріалу, завдяки «приємному переживанню та «ефекту відпочинку або хоч би відсутності втоми» розкриває внутрішні резерви цілісної особистості учня. Стосовно того, хто навчається, сугестопедія виступає як глобальна система, яка цілеспрямовано використовує як усвідомлювані, так і неусвідомлювані форми інформації. Помітну роль у виявленні резервних можливостей особистості грають неусвідомлені реакції, мотивації, потреби, а також неусвідомлені автоматизовані елементи в рамках свідомої діяльності. Важливе значення в сугестопедії має не лише глобальний, тобто всеохоплюючий підхід до учня, а й такий же підхід до розробки навчального змісту [2].

Багаторічні теоретичні та експериментальні дослідження Г. О. Китайгородської та її колег завершилися створенням методу активізації можливостей особистості і колективу .

Принципи методу активізації:

- 1) принцип особистісного спілкування;
- 2) особистісно-рольовий принцип (основним навчальним текстом є текст-полілог, дійовими особами якого є самі учні);
- 3) принцип концентрованої організації навчального матеріалу і навчального процесу;

4) принцип колективної взаємодії (такі прийоми як «рухомі шеренги», «карусель» та «натовп», що передбачають переміщення учасників спілкування та зміну мовленнєвих партнерів);

5) принцип поліфункціональності вправ.

Глобальний підхід у навчанні, на думку Г. К. Лозанова, привчає учнів із молодших класів до цілісності у світопізнанні, сприяє тому, щоб ця цілісність перетворювалася не лише у стиль навчальної праці, але й у стиль майбутньої життєтворчості.

Можна зробити висновок, що заслугою її основоположника, як це стверджує він сам і його послідовники, є не створення якісно нової системи навчання, а використання нерідко давно відомих елементів класичної системи, оригінальне поєднання та базування їх на досягненнях фізіології, психотерапії, психології, дидактики, теорії театрального мистецтва. Гармонійний синтез цих наук дозволив отримати якісно нові результати за рахунок якісно нових підходів до учня і процесу навчання. Щодо результативності сугестопедичного навчання достатньо навести два факти. Перший засвідчив, що десятикласники експериментального класу із значно кращими результатами у порівнянні з контрольним завершили навчальний рік, витративши на навчання на два місяці менше, до того ж медичне обстеження випускників засвідчило, що здоров'я їх зміцніло. Батьки ж відзначили зростання життєрадісності синів та дочок. Другий факт стосується першокласників, які розпочавши сугестопедичне навчання у першому класі, за чотири місяці без домашніх завдань засвоїли навчальний матеріал двох років.

Отже, якщо взяти за основу розглянуті вихідні дані для визначення автосугестопедії як особливої галузі знань, то можна стверджувати, що її об'єктом є процеси самонавчання та самовиховання учнів. Предметом - форми, методи та засоби досягання стану концентративної психорелаксації під час самонавчання у поєднанні його із самовихованням. Концентративна психорелаксація, за Г. К. Лозановим, - це особливий психічний стан, який є виявом діалектики у психології, з одного боку - психічне розслаблення, спокій, психічна (а не м'язова) релаксація, а з другого - внутрішня концентрація, яка, насамперед, у запам'ятовуванні нового навчального матеріалу забезпечує ефект гіпермнезії (надзапам'ятовування), що супроводжується іншим парадоксальним ефектом, згідно якого посилене запам'ятовування поєднується не з утомою, а створює враженням відпочинку.

Уміння знаходити задоволення у певному виді діяльності є свідченням автентичної самоорганізації особистості та акмеологічної спрямованості її. А це вже диктує необхідність виведення автосугестопедії з меж шкільного періоду життя людини і перенесення її на весь період життєвого шляху [2].

За таких умов можна визначити автосугестопедію як нову галузь акмеологічних знань про шляхи, методи і засоби самодесугестування історично та соціально напластованих уявлень про межі можливостей людини, визначених стандартами усереднених стереотипів, і самоформування позитивних сугестивних комплексів у процесі автентичної самоорганізації особистості з метою подовження акме-періоду життя і наповнення його багатшим змістом за рахунок продуктивнішої реалізації внутрішньоінтенційного потенціалу особистості.

Об'єктом автосугестопедії буде процес самоорганізації особистості у період її життєтворчості.

Предмет - форми, засоби, методи, методики, стратегії, тактики самонавчання, самовиховання, самоактуалізації у процесі фахової творчої діяльності, самоорганізації у побуті, особистісному житті, визначені на основі самоформування відповідних позитивних сугестивних комплексів.

Завдання: розробка методик, стратегій і тактик самовизначення особистості на автосугестопедичній основі; визначення шляхів самозвільнення від мікропсихотравм; вироблення навичок та вмій цілісного позитивного самостимулювання та самоактуалізації; знаходження шляхів саморозкриття внутрішніх резервів із метою повнішої автентичної самореалізації; визначення стратегій і тактик розширення власного акме-періоду життя.

Таким чином, за допомогою автосугестопедії з'являється можливість сформувати акмеологічні засади самонавчання, самовиховання та самоорганізації у побуті та праці.

Література

1. Пальчевський С. Акмеологія : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2008. – С. 337–344
2. Лозанов Г. Сугестология и сугестопедия – теория и практика. – София: Наука и искусство, 1971. – С. 11

УДК 371.132(043)

Церахто Катерина

ТВОРЧИЙ САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Виходячи із сучасних реалій та вимог нашого суспільства, провідним завданням професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів слід вважати формування і розвиток особистості вчителя, який володіє творчою індивідуальністю.

Посилення уваги до проблеми саморозвитку пов'язане з розумінням його визначальної ролі у розвитку особистості, пред'явленням більш високих вимог до таких якостей людини як самостійність, ініціативність, активність, здатність до саморозвитку.

Сьогодні суспільству потрібен фахівець, який має не тільки функціональну готовність до професійної діяльності, але й сформований як творча особистість. За визначенням В. І. Андрєєва, творча особистість - це людина, здатна до безперервного саморозвитку та самореалізації в одному або декількох видах творчої діяльності [1]. Аналогічну думку висловлює О. І. Кочетов звертаючи увагу на «самореалізацію можливостей і здібностей людини в оптимальних формах і з максимальною ефективністю на основі створення нового в собі і діяльності».

Ці визначення розкривають механізм самотворення людини - творця, це психолого-педагогічний механізм саморозвитку особистості, що включає процеси самопізнання, творче самовизначення, самоврядування, самовдосконалення, самореалізація.

Отже, творчий саморозвиток - це процес безперервного самотворення і самовдосконалення творчих якостей особистості.

Саморозвиток, на думку психологів, починається з підліткового віку, тобто задовго до вступу до вузу, але ми вважаємо, що студентський вік є найбільш сенситивним періодом саморозвитку в цілому і творчого саморозвитку, зокрема.

Ця нова педагогічна парадигма будується на наступних базових постулатах:

- усвідомлення самоцінності кожної особистості, її унікальності;
- невичерпні можливості розвитку кожної особистості;
- пріоритеті внутрішньої свободи - свободи для творчого саморозвитку по відношенню до свободи зовнішньої;
- розуміння природи творчого саморозвитку [2].

Розглядаючи творчий саморозвиток як процес творчого самотворення, слід зазначити, що він має ряд характерних ознак:

- наявність внутрішніх протиріч;
- усвідомлення потреби, особистої і суспільної значимості, самоцінності творчого саморозвитку;
- наявність об'єктивних і суб'єктивних передумов, умов для творчого саморозвитку;
- індивідуальна неповторність, оригінальність процесу та результату творчого саморозвитку;
- придбання нових знань, умінь, навичок, розвиток творчих здібностей для вирішення нових, складніших творчих завдань і проблем.

Також, доречним є зазначити фактори, що стимулюють мотивацію творчої діяльності, на перелік яких вказує П. І. Третьяков:

- сприятливий психологічний клімат;
- формування спільних творчих груп для ділового співробітництва;
- розвиток педагогічної співпраці;
- творча інноваційна атмосфера, підтримка керівниками та викладачами нових ідей та педагогічних проектів;
- автономність, незалежність інноваційної діяльності від зовнішнього і внутрішнього тиску;
- доцільний підбір і розстановка кадрів відповідно до їх можливостей і здібностей;
- постійне стимулювання педагогічної творчості [2].

Творчий характер педагогічної практики передбачає, що в її процесі у студентів розвиваються дослідницькі здібності, здібності до нестандартної інтерпретації навчально-виховного процесу. Цьому сприяють знайомство з творчо працюючими вчителями, виконання різних завдань творчої спрямованості (складання кросвордів, аналіз та вирішення педагогічних ситуацій і завдань, розробка сценаріїв свят, колективно-творчих справ, моделювання уроків), підготовка курсових і дипломних проектів.

Таким чином, творчий саморозвиток студентів на сучасному етапі є актуальним і це необхідно враховувати в професійно-педагогічній підготовці майбутніх викладачів.

Література

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1998. – 338 с.
2. Полиаспектная подготовка современного педагога [Электронный ресурс] / [Г.В. Ахметжанова, Г.А. Руденко-Медник, Л.А. Сундеева и др.]; под ред. Г. В. Ахметжановой. – Москва: Акад. естествознания, 2011. – Режим доступа: <http://www.rae.ru/monographs/113>

УДК 371.132(043)

Литвиненко Віталій

РОЗВИТОК АКМЕОЛОГІЇ В УКРАЇНІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Ми живемо у час, коли оточуючий нас світ динамічно змінюється. Як би ми не хотіли, але ці зміни відбуваються в усіх сферах людського життя: економіці, політиці, культурі. Суспільство приймає своєрідний виклик сучасності, намагаючись відповідати їй. Одним з таких викликів є процес підготовки кваліфікованих і конкурентоздатних фахівців у сфері освіти в умовах постійно інтегруючого міжнародного інтелектуального потенціалу. Безумовно, будь-яка освітня система формує практичний світогляд особистості, в якій поєднується професійна діяльність із загальними світоглядними цінностями, закладеними в

основу цієї системи. Тому, основною метою сучасної української освітньої системи є формування фахівця вищої кваліфікації – професіонала, який зумів би вирішити гострі освітні проблеми, що постали перед сучасною Україною.

Вдаючись до аналізу наявних наукових досліджень і публікацій з вказаної проблематики, сміливо можна констатувати, що стан вивчення процесу розвитку та становлення акмеології як самостійної науки в Україні є малодослідженим. Ми маємо у своєму розпорядженні лише поодинокі згадки про це, і простежуємо їх майже виключно під час характеристики джерельної бази та спеціальної літератури в наукових дослідженнях з конкретних акмеологічних проблем. Проте, не дивлячись на це, питання відносно розвитку ідеї досягнення професійної зрілості та майстерності фахівцем на теренах України так чи інакше відобразилося в наукових працях таких вітчизняних учених, як Г. Яворська [5], С. Пальчевський [3], В. Вакуленко [1], О. Остряньська [2], О. Проценко [4] тощо. В цілому ж, варто наголосити на тому, що окреслена проблематика нагально потребує ґрунтовного, комплексного дослідження. Ми виказуємо сподівання на те, що у найближчий час зазначений аспект стане предметом конкретної, всебічної наукової праці.

Мета дослідження - простежити історичний шлях становлення та розвитку акмеологічної науки в Україні.

Перш ніж перейти до викладу основного матеріалу, варто акцентувати увагу на походженні та сучасній інтерпретації терміну «акмеологія». Згідно з Г. Яворською, своїми історичними коріннями акмеологія уходить у філософію Еллади, а давньогрецький термін «акте» перекладається як «пік, вершина, вища ступінь чого-небудь» [5]. Подібну думку висловлює й С. Пальчевський, за яким «акме» – це ніщо інше, як «квітуча сила, вершина» [3, с. 7]. О. Проценко не відходить від цієї схеми і визначає «акме» як «вищу точку, зрілість» [4, с. 178]. Отже, ми бачимо, що у вітчизняній педагогічній науці склалася усталена думка відносно походження терміну «акмеологія».

Подібне явище простежується й у питанні щодо визначення терміну «акмеологія». Ми не будемо перераховувати всі існуючі версії інтерпретацій вказаного поняття, а лише наведемо найбільш вдалу та ґрунтовну, на наш погляд, його трактовку, яка належить С. Пальчевському. Дослідник, звертаючись до тлумачення терміну, визначає його наступним чином: «Акмеологія – наука про досягнення людиною найвищих вершин у життєдіяльності та самореалізації творчого потенціалу, який є основою загальнолюдських потенційних можливостей» [3, с. 7]. Таким чином, акмеологія покликана вивчати механізми та процеси удосконалення особистості в напрямку її самореалізації у професійних досягненнях.

Загалом, акмеологія як наука пройшла у своєму розвитку чотири етапи: 1) латентний, на якому склалися основні наукові і культурологічні передумови виділення акмеологічної проблематики; 2) номінаційний, коли потреба в акмеологічному знанні була усвідомлена і з'явився сам термін «акмеологія»; 3) інкубаційний, коли були сформовані предмет науки, її об'єктивне поле, стали проводитися акмеологічні теоретичні і прикладні дослідження; 4) інституційний, коли акмеологія повністю набула статус самостійної науки, стали проводитися масштабні акмеологічні дослідження, були створені акмеологічні підрозділи в освітніх і навчальних закладах [3, с. 14], [4, с. 178–179].

Висвітлюючи питання щодо процесу історичного розвитку та становлення української акмеології, сучасні вітчизняні дослідники схильні вважати, що перші її паростки на нашій землі простежуються з XVIII ст. Яскравим носієм протоакмеологічних ідей можна вважати Г. Сковороду, який у своїх творах проповідував морально-етичну філософію, яка ґрунтувалася на наступних принципах: 1) основним етичним завданням людини є досягнення стану рівності з Богом; 2) піднятися до Бога людина спроможна на засадах самопізнання; 3) самопізнання досягається в три етапи – самоідентифікація особистості, пізнання себе як суспільної істоти та пізнання себе як буття [4, с. 179]. Ці ідеї значно вплинули на подальший розвиток акмеології в XIX ст. та лягли в основу її інституалізації в XX ст.

У Радянському Союзі наука перебувала під диктатом цензури, щільним пресом державних і, відповідно, репресивно-каральних органів. Конкретно в Україні ці явища були помітнішими, ніж в інших радянських республіках. Тут існували одні з найдавніших на радянському просторі наукові осередки – інститути Києва, Харкова, Дніпропетровська, а з 1940-х рр. – Одеси та Львова, які, на думку компартійних керівників, були центрами розповсюдження ідей буржуазного націоналізму. Тому, аби викоринити тут інакомислення, Радянську Україну було вирішено перетворити на наукову периферію. Відповідно, перевагу було віддано саме російським науковцям, а акмеологічні дослідження стали проводитися у вищих навчальних закладах Москви, Ленінграду тощо, які фактично стали законодавцями всесоюзних наукових пріоритетів у галузі акмеології. Так, у 1928 р. М. Рибніков вперше в

психології вжив поняття «акмеологія», позначаючи ним вікову психологію зрілості або дорослості. Він досліджував проблеми педагогічної та вікової психології, психології пам'яті та питання акмеології, займався вивченням людських біографій та їхньою систематизацією [5]. Його справа була продовжена, а наукові доробки значно доповнені. Вже у 1960-х рр. Б. Ананьєв обґрунтував необхідність створення нової науки, яка б об'єднала зусилля вчених, що поєднують природні, суспільні та гуманітарні напрями наукового пізнання, та зосереджувала б увагу на вивченні індивідуальних характеристик фізично та

психічно зрілої людини й одночасно із цим на з'ясуванні об'єктивних і суб'єктивних умов, які б дозволили їй найбільш повно проявити себе у житті [5]. Таким чином, російські вчені радянського періоду за загальним визнанням отримали лаври першості у теоретичній розробці та практичному впровадженні акмеологічних ідей.

Після розпаду СРСР ситуація з розробкою теоретичних основ акмеології та впровадженням їх у життя в Україні не змінилася кардинально, однак на початку XXI ст. цим проблемам стали приділяти значно більше уваги. Це, на наш погляд, обумовлено певною переорієнтацією культурних цінностей сучасного українського суспільства, активним процесом глобалізації та постійно інтегруючим міжнародним інтелектуальним потенціалом. На думку провідних вітчизняних фахівців (Г. Яворської, С. Пальчевського, В. Вакуленко та інших), одним з найважливіших сучасних завдань розвитку української акмеологічної науки є створення єдиної акмеологічної освітньої системи [5], [3, с. 9], [1, с. 11 – 12]. Крім того, в сучасній Україні діє наукова організація «Українська Академія Акмеологічних наук» на базі Київського університету імені Бориса Грінченка; у різних українських містах діє 24 осередки Академії, зокрема в Дніпропетровську, Донецьку, Житомирі, Запоріжжі, Києві, Луганську, Львові, Рівно, Хмельницькому тощо; з 2010 року видається журнал «Акмеологія в Україні: теорія і практика»; здійснюються наукові дослідження та проводяться науково-практичні конференції з акмеологічних проблем у вищих навчальних закладах [4, с. 179].

Таким чином, підсумовуючи усе сказане вище, можна з впевненістю констатувати, що історія розвитку та становлення української акмеологічної науки є вельми складним і довготривалим процесом, на хід якого впливали найрізноманітніші чинники. Неозброєним оком видно, що не менш складним і проблематичним є й сучасний стан дослідження історичного шляху акмеології як науки.

Література

1. Вакуленко В. М. Акмеологічний підхід у теорії і практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії (порівняльний аналіз): автореф. дис. на здоб. наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.01. «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. М. Вакуленко. – Луганськ, 2008. – С. 3–6.
2. Остряньська О. А. Акмеологічні технології професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах освітньо-виховного комплексу регіону // Вісник Глухівського держ. пед. ун-ту. Серія: Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 16. – С. 17–23.
3. Пальчевський С. С. Акмеологія: навч. посібн. для студентів вищих навчальних закладів / С. С. Пальчевський. – Київ: Кондор, 2008. – С. 7–13.

4. Проценко О. Б. Акмеологія: історія та перспективи розвитку [Електронний ресурс] //
5. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 40 (2). – С. 178–183. – Доступно з: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe.
6. Яворська Г. Х. Акмеологія – наука XXI століття: психологічні проблеми акмеології [Електронний ресурс]. – Доступно з: <http://mgu.com.ua/docs/KOD/Yavorska.akmeologiya.pdf>.

УДК 159.923.2(043)

Титишов Дмитро

АКМЕОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Саморозвиток особистості є однією з найважливіших проблем модерного суспільства. Це зумовлюється тим, що сучасне суспільство не розвивається, а все більше деградує, стаючи заручником різноманітних інноваційних технологій, Інтернету та соціальних мереж. Тому вивчення акмеології, науки яка вивчає психологію та механізми розвитку особистості, та акмеологічних технологій є актуальним на сьогоднішній день.

Метою акмеології є вдосконалення людини, допомога в досягненні нею вершин у фізичному, духовно-моральному і професійному розвитку, гуманізація даного розвитку.

Проблема вивчення акмеологічних технологій розвитку особистості займає одне з центральних місць в психології: широко розглядаються питання про властивості особистості в роботах К.А. Абульхановой-Славської, А.В. Брушлинского, Е.А. Климова, В.Д. Шадрикова, Л.Г. Дикої й ін. [1, 2]

У сучасному соціокультурному контексті особливого значення набуває акмеологія - нова інтегративно-комплексна наука. Саме вона вивчає закономірності і технології розвитку вершин професіоналізму та творчості як «акме».

Згідно з сучасними поглядами, основними сферами соціалізації є діяльність, спілкування та самосвідомість, оскільки основу соціалізації становить взаємодія людини з соціальним середовищем. Ця обставина вимагає вивчення не просто становлення особистості самої по собі, а становлення особистості, включеної в різні системи відносин і взаємин, в процесі її активної діяльності.

При вирішенні певних акмеологічних завдань часто постає питання представлення результатів в деякому загальному вигляді. Так створюються акмеологічні моделі, які є системою об'єктів та образів, за допомогою яких синтезуються знання про те, що повинно бути сформовано. Акмеологічна технологія – сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості [4].

Принципи психологічного детермінізму і розвитку (К. А. Абульханова [1]), розроблені в психології, мають виражений акмеологічний зміст. Визначення внутрішніх умов, що спонукають до саморозвитку, детермінанти цього розвитку повинні стати важливою складовою будь акмеологічного дослідження. Специфіка принципу детермінізму в акмеології проявляється по декількох напрямках.

Перше полягає в тому, що акмеологія внутрішні умови особистості розглядає як спонукальні причини і детермінанти розвитку.

Друге - рушійною силою розвитку є сама особистість.

Третє - процес вдосконалення особистості має подвійну детермінацію: внутрішню (розкриття потенціалу) і зовнішню (усвідомлювані і прийняті зовнішні впливи). При цьому соціальна детермінація все більш переходить на індивідуальний рівень.

Акмеографічні методи і насамперед акмеологічна діагностика, експертиза та акмеограми дають хороше уявлення про стартові можливості і потенціал суб'єкта, націленого на досягнення високого професіоналізму особистості та діяльності. Наступна важлива акмеологічна задача, яка має стосунок до проблеми методичних основ акмеології, - це виявлення того, яким чином або за допомогою яких методів або способів здійснювати прогресивний особистісний розвиток. Концептуально ці методи і способи називаються акмеологічними технологіями [5].

Акмеологічна технологія – сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвиток властивостей і якостей, що сприяють досягненню високого рівня особистісно-професійного розвитку та професіоналізму. Акмеологічні технології нерідко ототожнюють із психологічними, але близькі вони з ними тільки лише з формальної і процесуальної точок зору. Так, дійсно, сутністю акмеологічних технологій є психологічний вплив, вірніше, його спеціальний вид, званий акмеологічним впливом. Так, це вплив пов'язані зі спеціальними вміннями суб'єкта впливу. Але їх принциповою відмінністю є спрямованість впливу. Акмеологічні технології в першу чергу відрізняє їх гуманістична спрямованість, оскільки вони покликані допомогти в здійсненні прогресивного розвитку особистості, тоді як чимало психологічних впливів по суті є маніпулятивними. Гуманістична спрямованість акмеологічних технологій стала основою для гуманітарно-технологічного розвитку особистості [4].

Для самостійного розвитку людина повинна застосувати акмеологічний вплив до самої себе. Кожний свій вибір або рішення вона повинна розглядати крізь призму найближчих та віддалених наслідків не тільки для себе особисто, а й ближніх, знайомих, мешканців свого міста чи регіону, країни. Зробити це дуже непросто на увазі сильної

128

інерційності мислення значної частини населення і звичці переадресовувати відповідальність [2].

Підвищення рівня саморегуляції в результаті акмеологічного впливу необхідно для того, щоб людина сформувала впевненість в собі, своїх силах, виключити виникнення паніки і песимістичних настроїв, боязні завтрашнього дня, підвищити її працездатність, стресостійкість, більш повно реалізувати свій потенціал, тобто зробити особистість більш сильною [3].

Розвиток здатності до прийняття рішень може реально підвищити рішучість як характеристику особистості, допоможе не тільки зростанню соціальної активності, а й організації її цілеспрямованого характеру. Нарешті, акмеологічний вплив має сприяти розкриттю творчого потенціалу особистості [1].

Розкриття творчого потенціалу людиною буде сприяти її подальшому розвитку, оскільки сам творчий процес та отримані результати є сильним стимулом для посилення творчої активності особистості тому, що нове народжує прагнення до нового. Але для того, щоб постійно розвиватись людина повинна встановити собі певні еталони та стандарти, яких вона хоче досягти. Порівняння своїх досягнень з цими критеріями є дуже сильним поштовхом до особистісного самовдосконалення. Але, хотілося би зазначити, що для постійного розвитку людина повинна постійно змінювати свої цілі, еталони та стандарти, шляхом підвищення їхнього рівня [5].

Важливою категорією в саморозвиткові особистості є її власна самооцінка, оскільки вона сприяє мотивуванню досягнення певних цілей. Зазначено, що люди з низькою самооцінкою відрізняються невпевненістю, схильністю до імпульсивних дій, у них, зазвичай, спостерігаються психопатичні риси особистості. Водночас вони орієнтуються передусім на емоційно теплі, емпатичні відносини, емоційний комфорт у взаємодіях. У осіб з високою самооцінкою проявляється схильність до радикальних дій, авторитарному стилю в діяльності і у взаємодіях [4].

Таким чином, акмеологічні технології є дуже важливим рушієм розвитку особистості, оскільки він сприяє не тільки власне саморозвиткові людини, але в певній мірі мотивує до певного розвитку в професійній, суспільній сферах.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Брушлинский А. В. Проблема психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М.: МГУ, 1994.

3. Гинзбург М. Р. психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопр. психологии. – 1994. – № 1. – 125 с.
4. Деркач А. А. Акмеология: методология, методы и технологии / А.А. Деркач. – М.: РАГС, 1998. – 320 с.
5. Пейсахов Н. М. Закономерности динамики психического развития / Н. М. Пейсахов. – Казань: КГУ, 1989. – 196 с.

УДК 159.923.2(043)

Ломакін Олексій

КОНЦЕПЦІЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ А.О. РЕАНА В АКМЕОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

В умовах бурхливого розвитку технологій і зростаючої інформатизації суспільства зростають проблеми в приватному житті людей. Інформаційні технології вирішують багато складних проблем, але іноді при недбалому користуванні вони чинять негативний вплив на людську психіку і негативно впливають на розвиток особистості. Створена реальність не відповідає реальному стану справ, а індивіди, які живуть в цьому вимірі не можуть ефективно розвиватись і ставати зрілими. Тому нещодавно створена дисципліна акмеологія, яка вивчає закономірності розвитку і вдосконалення людини допоможе вирішити проблему саморозвитку і стати ефективним у сфері своєї діяльності.

Концепція, запропонована російським дослідником А. О. Реаном розкриває особливості психології людини і на основі проведених спостережень пропонує власне бачення основних компонентів зрілості людини. В своїй роботі «Психологические проблемы акмеологии. Акмеология личности» автор послідовно висвітлює як впливають на успішність людини ті, чи інші компоненти.

Особистісна зрілість на думку А. О. Реана складається з чотирьох основних компонентів: відповідальність, терпимість, саморозвиток і інтегративний компонент.

Відповідальність автор ставить першою в своїй концепції, бо вона є однією з основних складових світогляду зрілої людини. В своїх дослідженнях при характеристиці першого компоненту, вчений слідує концепції з психології особистості виділяє два типи відповідальності. Люди, які належать до типу 1 чітко усвідомлюють, що тільки від них залежить їх успіх. Представники другого типу перекладають відповідальність за всі моменти їх життя на інших людей. Як правило успішними частіше стають люди першого типу.

Дослідник наголошує, що відповідальність формування відповідальності пов'язано з розвитком автономності особистості і свободою приймати усвідомлені рішення. В разі блокування спроб розвитку автономності і свободи прийняття рішень формування

відповідальності блокується.

Терпимість. Людина готова до позитивної реакції на зовнішні негативні явища. За терпимістю стоять установки особистості, її ставлення до дійсності. Проявляються вони вигляді позитивного сприйняття світу, співпереживанні до людей. В своїх оцінках вчинків людей вони прихильники тези про можливість людини допустити ваду, що кожен має сам приймати рішення тощо.

Кожна зріла особистість розуміє, що їй необхідно розвиватись. Тому третім компонентом концепції є саморозвиток. Автор вважає, що саморозвиток і самоактуалізація є необхідним явищем у розвитку особистості. Воно відображає стан зрілості людини і допомагає людині стати зрілою. Не працюючи над собою неможливо досягти результатів, на цьому наголошує А.О. Реан в своїй концепції.

Останній компонент поєднує в собі всі три компоненти: відповідальність, терпимість, саморозвиток.

Перспективи у дослідженні зрілості особистості пов'язані з пошуком відповіді як саме людина досягає піку в її сфері діяльності. Що потрібно зробити для того, щоб результати діяльності людини були достойними

Література

1. Пальчевський С.С. Акмеологія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Кондор, 2009. – 298с.
2. Реан А.О. Психологические проблемы акмеологии. Акмеология личности /А. О. Реан // Психологический журнал. – Т. 21.03. – 2000. – С. 87–95.

УДК 374.7(043)

Сторожев Михайло

КОНЦЕПЦІЯ НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ:

ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Загальновідомим є той факт, що у сучасному світі знання змінюються швидше, ніж змінюються покоління людей, а розповсюдження персональних комп'ютерів і бурхливий розвиток глобальних комп'ютерних комунікацій висуває нові вимоги до інтенсивності оновлення знань і умінь фахівців, а отже, і до освіти в цілому. Нагромадження інформаційних ресурсів та засобів навчання, які стають доступними для більшості людей планети, мобільність населення зумовлюють переосмислення функцій і результатів загальної, вищої та післядипломної освіти. Враховуючи це, можна стверджувати, що освіта впродовж всього життя набула сьогодні ключового значення. Вона є відповіддю на виклик, який кидає нам світ, де зміни відбуваються дуже швидко. Термін «освіта протягом усього

життя» виник в середині ХХ ст. і став використовуватися на міжнародних семінарах таких міжурядових організацій, як ЮНЕСКО і Рада Європи. Разом з цим терміном широко застосовуються і інші терміни, такі як «безперервна освіта», «продовжена освіта», «рекурентна освіта», «освіта дорослих», «освіта протягом всього життя», «самокероване навчання». Останнім часом в Україні частіше за інші застосовується термін «безперервна освіта».

На даний час тема «безперервної освіти» все частіше знаходить відображення в різноманітних роботах дослідників, особливо після підписання Україною «Болонської декларації» у 2005 р.. У праці Л. Корчагіної [1] розглянуто основні компоненти в концепції навчання впродовж життя, та проаналізовано проблеми в системі управління освітою України, у праці М. Степко [2] розглянуто основні етапи розвитку системи безперервної освіти та болонського процесу, а також представленні переклади комюніке з конференцій. Не аби яку інформацію містить аналітична записка за редакцією М. Карпенко [3] розміщена на офіційному сайті Національного інституту стратегічних досліджень при Президентові України, в якому міститься велика кількість інформації стосовно досвіду «безперервної освіти» у світі та статистичних викладок по заданій проблематиці. Великий внесок зробили Е. Приходченко, Т. Люрина [4], які розглядали проблему поетапного впровадження Болонської систему навчання студентів на Європейському освітньому ринку послуг.

Велика робота з питання навчання впродовж життя була виконана, починаючи з 1972 року, коли ЮНЕСКО ввів це поняття як поняття глобальної перспективи, яке фокусується на наступних аспектах: потреби і права людей на навчання впродовж життя, формування комплексного підходу між формальним і неформальним контекстами навчання, адекватне фінансування для обох вказаних видів навчання, охоплення всіх людей, починаючи з наймолодших і закінчуючи найстарішими, пошук шляхів демократизації доступу до навчання. У 1973 році Організація Економічної Співпраці та Розвитку ОЕСР (опублікувала звіт) «Періодична освіта: Стратегії навчання впродовж життя», в якому основна увага була надана потребам глобальної економіки і конкурентоспроможності. Основні нароби Європейської культурної конвенції та Концепції «Навчання впродовж життя» знайшли свій яскравий розголос в 90-ті роки як відповідь на економічну кризу і зростання безробіття. Аббревіатура LLL (Lifelong Learning – навчання впродовж життя – LLL) стала загальноновизнаною. Кроком вперед було прийняття Великої Хартії Університетів 18 вересня 1988 р. Вже в Сорбонні в 1998 р. в спільному комюніке міністрів відзначається важливість та необхідність навчання впродовж життя: *«Ми йдемо до періоду істотних змін в освіті й умовах праці, до розмаїтості шляхів становлення фахової кар'єри з очевидною необхідністю*

132

навчання й підготовки протягом усього життя» [2]. А вже в Болоньї в комюніке з'являється термін «Lifelong Learning», проте він згадується лише в контексті здобуття додаткових кредитів поза межею навчального закладу: *«Кредити можуть також набуватися поза сферою вищої освіти, включаючи навчання впродовж життя, якщо це визнано відповідними Університетами»* [2].

У 2000 році Європейська Комісія видала меморандум в якому містилися шість пріоритетів розвитку навчання впродовж життя: базові вміння; інвестиції в навчання; інноваційна педагогіка; визнання цінності знань; інформація, профорієнтація та консультивання; наближення можливостей до тих хто навчається [1]. Через два роки у Празі (2001) відношення до LLL змінилося докорінно. Навчання впродовж життя було визнано невід'ємним елементом Європейського простору вищої освіти і (набуло статусу питання, обов'язкового для розгляду на подальших самітах: *«Навчання впродовж життя – невід'ємний елемент Європейського простору вищої освіти. У майбутній Європі, де знання складатимуть основу суспільства та економіки, стратегії навчання впродовж життя необхідні для того, щоб витримувати випробування конкурентоспроможності та застосування нових технологій і для зміцнення соціальної єдності, забезпечення рівних можливостей та покращення якості життя* [2]». Ще через два роки на Берлінському саміті прогрес у навчанні впродовж життя розглядався, як одне з дев'яти зобов'язань Болонського процесу. *«Міністри підкреслюють важливий внесок вищої освіти узапровадження в реальність навчання впродовж життя. Вони вживають заходів для спрямування національної політики своїх країн до цієї мети і заохочують заклади вищої освіти та інші зацікавлені установи до розширення можливостей навчання впродовж життя на рівні вищої освіти, включаючи визнання попереднього навчання. Вони наголошують, що подібні дії мають бути невід'ємною складовою діяльності у сфері вищої освіти* [2]»

З підписанням Болонської декларації, постало питання впровадження в Україні назріла необхідність у розробці теоретично обґрунтованих, практично значимих і переконливих концептуальних підходів до організації системи неперервної освіти в Україні. Однією з найбільш істотних проблем становлення системи неперервної освіти є подолання стереотипу ставлення до неформальної освіти як мало важливої й несуттєвої. Нерозуміння специфіки неформальної освіти та її соціального потенціалу (порівняно з традиційною шкільною або вищою освітою) породжується недостатньою увагою до вивчення проблем освіти дорослих.

Як ми бачимо «освіта впродовж життя» пройшла довгий шлях розвитку і визнання в країнах Європейського Співтовариства, та посіла одне з важливих місць в системі освіти, існує чітке розуміння та важливість «LLL» у сучасному суспільстві. Проте, на жаль, в Україні освіта протягом життя перебуває у зародковому стані. Існують поодинокі випадки, але будь-яка системність практично відсутня. Навчання протягом життя виходить на чільні позиції у світових освітніх процесах – це диктується базовими тенденціями сучасного розвитку людства. Тому для України вкрай важливо найближчим часом вжити дієві заходи для подолання відставання у цій сфері.

Література

1. Корчагіна Л. М. Навчання впродовж життя як пріоритетний напрямок модернізації управління освітою в Україні [Електронний ресурс] / Л. М. Корчагіна. – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?.../Tpdu_2008_3_52.pdf
2. Степко М.Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя / М. Ф. Степко, Б. В. Клименко, Л. Л. Товажнянський. – Х.: НПУ «ХП», 2004. – 111 с.
3. «Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика». Аналітична записка. [Електронний ресурс] / М. Карпенко. – Режим доступу <http://www.niss.gov.ua/articles/252/>
4. Болонська система навчання в історичному аспекті розвитку / К. І. Приходченко, Т. І. Люріна // Наукові праці ДонНТУ. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія». – 2013 – №1 (13).

УДК 378

Ієвлева Вікторія

АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Соціокультурна, економічна та політична ситуація, що постійно змінюється останнім часом в Україні, привертає увагу до людини як особистості, з власними інтересами, потребами, здібностями та вимагає готовності швидкого пристосування до вирішення складних завдань сучасності у сфері професійної та соціальної зрілості. Підхід до людини як вищої цінності, джерела соціального прогресу, активного творця свого життя, відповідального члена суспільства змушує переосмислити акценти у підготовці майбутніх фахівців, вчителів і викладачів іноземної мови.

Новітні умови життя потребують сучасної, творчої, самостійної, а головне, зрілої особистості, здатної успішно реалізуватися в усіх сферах людської діяльності.

Актуальна і перспективна модель освіти сьогодні розробляється на засадах нової галузі наукових знань акмелінгвістики, що розглядає і використовує закономірності,

чинники і механізми розвитку і саморозвитку студента з метою досягнення ним найбільш високих результатів у вивченні іноземної мови. Цим підходом був обумовлений вибір предмету нашого дослідження.

Організація навчання іноземної мови обумовлюється функціонуванням п'яти основних систем вищого навчального закладу: мета, об'єкт, інформація, методи, суб'єкт. Розглянемо означені системи.

Мета – соціальне замовлення, орієнтоване на максимум, тобто на підготовку фахівця «екстра-класу».

Об'єкт навчання – студент, якого навчають спеціально відібраним умінням з метою формування самостійності і креативності до закінчення вузу. Ці відібрані уміння вносяться до планів, програм, підручників, екзаменаційних вимог тощо, що складає компонент системи – *інформацію*, тобто зміст навчання. Все, це здійснюється через наступний компонент – *методи*, а також прийоми, форми, тренувальні вправи, що здійснюють цілеспрямоване навчання акмелінгвістичним умінням через іноземну мову. Навчання проводиться *суб'єктом* викладання, тобто викладачем, який упевнено володіє методикою управління таким навчанням, щоб виконати держзамовлення, тобто забезпечити становлення компетентного фахівця. Підсумок навчання – перетворити об'єкт на суб'єкт навчання, тобто сформувати навички самонавчання, саморозвитку і самовдосконалення, автономної діяльності майбутнього фахівця [1, с. 62].

Основними принципами акмелінгвістики є: системний підхід до навчання іноземним мовам; орієнтація на акмеограму; врахування психофізіологічних і інших особливостей студентів; дотримання ієрархічності в подачі навчального матеріалу; опанування акмеетикою.

Перший принцип – *системний підхід* до навчання іноземним мовам. Передбачається, що перед студентом ставиться освітнє *завдання*, яке він повинен свідомо *прийняти* і прагнути до його реалізації на кожному етапі свого навчального циклу. Для викладача це означає, що він повинен дати студентові програму навчання (на семестр, рік, до кінця навчання) з точними вказівками граматичних тем, обсягу лексики, текстів, тренувальних вправ тощо, а також термінів виконання заданої програми. Чітко роз'яснюється, що він повинен знати і уміти і як цього досягти (зокрема самостійно). Кінцева мета – об'єкт перетворити на суб'єкт навчання, тобто прищепити навички творчого самонавчання, самовдосконалення як в мові, так і в майбутній професії [2, с. 23].

Другий принцип – *орієнтація на акмеограму* – це професіограма з орієнтацією на «акме», на максимум, на ідеал. Основними пунктами акмеограми є *відповідальність, автономність, саморозвиток*, тобто ті якості, які властиві зрілій гармонійній особистості.

Третій принцип акмелінгвістики передбачає врахування *психофізіологічних особливостей студента* (особливості пам'яті, уваги, сприйняття, мислення, типи вищої нервової діяльності). Слід враховувати якість цих психофізіологічних особливостей для досягнення найвищого результату в навчанні іноземним мовам і розвитку особистості.

Четвертий принцип акмелінгвістики – *ієрархічність і послідовність введення мовних засобів* (лексики, граматики, фонетики, орфоєпії) і видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, письма, читання). Тут рекомендується виконання основних правил навчання: 1) від простого до складного; 2) частотності – більше часу і уваги приділяється найбільш частотним явищам в мові; 3) актуальності і пріоритетності – пріоритет віддається тому мовному матеріалу або виду мовленнєвої діяльності, який потрібний для конкретного фахівця (наприклад, для хіміків – читання і переклад, для перекладачів – говоріння, синхронний переклад) [1, с. 64].

П'ятий принцип акмелінгвістики – опанування *акмеетикою*, тобто виховання духовно-етичних якостей майбутнього фахівця через мову (текстовий матеріал, рольові і ділові ігри, ситуативні вправи, своє власне ставлення до явищ в суспільстві і ін.).

Таким чином, акмелінгвістична технологія, будучи однією з інноваційних технологій навчання іноземним мовам у вищому навчальному закладі, на перший план висуває акмеспрямованість, у центрі якої знаходиться креативність особистості. Акмелінгвістика дає можливість по-новому зрозуміти роль і місце кожного виду мовленнєвої діяльності відповідно до реальних потреб професії майбутнього фахівця, тобто передбачає таку перебудову цілей і методів навчання, яка забезпечила б досягнення випускниками вершин в професійній, творчій і духовно-етичній сферах їх майбутньої діяльності.

Література

1. Котенко О. До проблеми формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя іноземної мови / О. Котенко // «Імідж сучасного педагога». – 2011. – № 10. – С. 62–64.
2. Лобода А.В. Теоретичні основи професійної компетентності майбутніх вихователів з правом навчання англійської мови дітей дошкільного віку: акмеологічний підхід / А.В. Лобода // Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 20. – С. 21–25.

ОБДАРОВАНІСТЬ ДИТИНИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Обдарована дитина характеризується підвищеним рівнем розвитку інтелектуальних, творчих, академічних і соціально особистісних здібностей. Обдарованими також є діти із прихованими, тобто потенційними, можливостями.

Дуже часто розвиток обдарованих дітей пов'язують із раннім (уже в дошкільному віці) виявленням відповідних ознак. Проте інтелектуальною обдарованістю, талантом до наук можуть характеризуватися й ті, хто в шкільні роки їх не виявляв. Чому ж таке трапляється?

Розглянемо причини виникнення означеної проблеми. По-перше, педагоги і психологи ще недостатньою мірою вміють розпізнавати ознаки обдарованості. По-друге, здібності можуть бути пробуджені за умови вдалого індивідуального підходу, за сприятливих обставин. Трапляються випадки, коли обдарованість учня спалахує з приходом до школи нового вчителя і згасає відразу після його звільнення. По-третє, обдарованість нерідко виявляється на більш пізніх вікових етапах, що може бути й генетично зумовлено. Наприклад, обдарованість Ньютона не виявлялася до 11 років. А Ейнштейна вважали зовсім нездібним, і його було відраховано з гімназії у 15 років.

Обдаровані діти відрізняються одне від одного так само, як і діти із середньою нормою розвитку. Західні психологи наголошують лише на одній фізичній харак-теристиці, що відзначає обдарованих дітей, - це високий енергетичний рівень, завдяки чому такі діти можуть тривалий час не спати, займаючись справою з повною віддачею. Одним із критеріїв, що дозволяє зробити висновки щодо обдарованості, є інтелектуальний коефіцієнт. Найчастіше практичними психологами використовуються тести Векслера і Стенфорд-Біне. Дитина, яка за результатами тестування набрала більше, ніж 120-130 балів, вважається інтелектуально обдарованою. У школі серед учнів виділяються діти, які навчаються без особливих зусиль. Вони не тільки чудово запам'ятовують, але й аналізують, узагальнюючи навчальний матеріал, і в потрібний момент відтворюють його. Таких учнів небагато, вони характеризуються високими здібностями до засвоєння знань вважаються академічно обдарованими.

Виділяють також творчо обдарованих дітей, не можуть легко здобувати знання із різних навчальних предметів, оскільки для них засвоєння великої кількості інформації, чужого за своєю суттю досвіду - значна проблема. їхня сила в іншому - у розв'язанні складних завдань, виявленні нестандартних шляхів для їх розв'язання. Цим дітям притаманна оригінальність мислення, креативність. Високий рівень креативності

поєднується з високим загальним інтелектом: у творчих дітей, як в інтелектуально обдарованих, IQ вищий за 120 балів.

Слід зазначити, що дуже високий IQ не сприяє розвитку в дітей творчих здібностей, так само як і невисокий рівень інтелекту гальмує розвиток креативності. Інтелектуальна, академічна і творча обдарованість - це різновиди обдарованості розумової. Крім неї, існують: моторна обдарованість (дитина виявляє її у спорті, танцях та ін.), соціальна (організаторські здібності) і практична (виявляється в різних сферах людської діяльності - кулінарії, роботі з деревиною або металом, шитті, вирощуванні квітів тощо).

Спільними і найважливішими якостями обдарованих дітей є переважання пізнавальної мотивації та дослідницької активності. Пізнавальна мотивація виявляється в ранньому віці. Спочатку - це потреба у враженнях, її можна спостерігати в немовляти, яке активно реагує на речі навколо себе. Потреба у враженнях поступово змінюється допитливістю.

Дво-трирічна дитина із задоволенням слухає, коли їй читають, полюбляє розбирати іграшки та ін., щоб дізнатися, як вони влаштовані, часто ставить запитання дорослим. Стихийна допитливість найяскравіше виявляється у підлітка, який цікавиться геть усім. Чи властива обдарованій дитині мотивація досягнення успіху, якщо в ієрархії мотивів домінує пізнавальна мотивація? Мотивація досягнення успіху - це прагнення до успіху й бажання уникнути невдачі. Якщо прагнення до успіху не є провідним, розвивається інша тенденція - прагнення уникнути невдачі, що пов'язано з низкою негативних явищ. Орієнтація на успіх сполучається з високою адекватною самооцінкою і розвиненою саморегуляцією. Обдарованому школяреві потрібно набувати впевненості в собі, високої самооцінки, інакше він не зможе поставити життєву мету, що відповідала б його здібностям. Висока адекватна самооцінка потребує сформованої системи саморегуляції — вміння планувати діяльність, контролювати свою поведінку, концентрувати зусилля для подолання труднощів. Мотивація досягнення успіху й розвинена саморегуляція властиві дітям з академічною обдарованістю: їм цікава не тільки діяльність, але й кінцевий результат. Таких особливостей немає у творчо обдарованих дітей: у них спостерігається спрямованість тільки на сам процес пізнання. Ще одна риса, притаманна обдарованим дітям, - внутрішній локус контролю (за Дж. Роттером). Локус контролю може бути внутрішнім і зовнішнім. Маленька дитина має зовнішній локус контролю: їй здається, що в усіх її нещастях винні інші, а не вона сама. В обдарованих дітей раніше, ніж у їхніх однолітків, формується внутрішній локус контролю. Учні несуть відповідальність за свої успіхи, помилки й невдачі. Активно включаючись в яку-небудь роботу, вони наперед знають, що результат її виконання буде залежати від їхніх зусиль та

здібностей, а не від зовнішніх умов. Вони іноді недооцінюють обставини та несприятливі фактори й важко переживають невдачі через невисоку оцінку роботи або просто невідповідність реального результату до задуманого. Оскільки обдаровані діти раніше за своїх однолітків досягають високого інтелектуального рівня розвитку, у них більше можливостей для досягнення високого рівня розвитку моральної свідомості. Вони ніби виходять із фази дитячого конформізму: значною мірою такі діти перестають орієнтуватися на оцінювання дорослих, можуть опиратися й установленим груповим нормам, набуваючи незалежності власних суджень.

Таким чином, можемо зробити висновок, що вчителі повинні виявляти обдарованих дітей і вказувати їм на напрямок їх здібностей. Дитині необхідно давати можливість випробувати себе в різних областях, проявляти свою індивідуальність і можливість безпосередньо проявляти свої здібності, щоб виявити напрямок своєї обдарованості.

Література

1. Що таке обдарованість? – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://slovyanochka.at.ua/publ/shho_take_obdarovanist/1-1-0-32
2. Обдарована дитина – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vesvid.org.ua/vesvid/deti/page/3/>

УДК 371.032(043)

Цивіль Катерина

ВПЛИВ СІМ'Ї ТА СОЦІУМУ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

Людина не народжується особистістю, не отримує біологічних гарантій особистісного розвитку, а стає нею в процесі розвитку. Особистість - це соціальна характеристика людини. Особистість - це усвідомлення себе, зовнішнього світу і місця в ньому. З народження дитини її спілкування з оточуючими людьми обумовлюється особливою потребою. Вона полягає в прагненні людини до пізнання самого себе і навколишніх людей з метою саморозвитку. Знання про себе і про людей тісно переплітаються з відношенням до інших людей, з прагненням до оцінки і самооцінки. Оцінка з боку іншої людини дозволяє з'ясувати, як він сприймає дану особистість, сприяє формуванню самооцінки і образу «Я».

Закордонні соціологи розглядають родину як соціальний інститут лише за умови наявності трьох основних видів сімейних відносин шлюб, батьківство, спорідненість. При відсутності одного з показників використовується поняття «сімейна група».

У розвитку сімейних відносин у сучасному суспільстві виділяють нормативну модель, що визначається традиційними шлюбно-сімейними відносинами; квазісімейні моделі з

альтернативними формами шлюбно-сімейних відносин і особливі моделі, що характеризуються нетрадиційними формами шлюбно-сімейних відносин (С. С. Бойко, Р. Зидер, В. С. Кон).

На думку М. І. Лисиної, потреба в спілкуванні з оточуючими людьми у дітей чітко виступає вже у віці 2,5 місяців від народження і безпосередньо проявляється у певному комплексі поживлення. У подальшому житті дитини процес розвитку спілкування рухається в наступних основних напрямках: а) розвиток мотивів спілкування; б) розвиток засобів спілкування; в) удосконалення форм спілкування.

У різні вікові періоди особистісного розвитку кількість соціальних інститутів, що беруть участь у формуванні дитини як особистості, їх виховне значення різні.

В процесі розвитку особистості дитини від народження до трьох років домінує родина, і його основні особистісні новоутворення пов'язані в першу чергу з нею. Позитивне вплив на особистість дитини полягає в тому, що ніхто, крім самих близьких для нього в сім'ї людей - матері, батька, бабусі, дідуся, брата, сестри, не відноситься до дитини краще, не любить його так і не піклується стільки про нього, переважне вплив на дитину має мати або людина, яка її замінює. Загалом сім'я починає активно впливати на дитину з раннього віку, коли він оволодіває промовою, прямоходінням і отримує можливість вступати в різноманітні контакти з різними членами родини. У ранні роки сімейний виховний вплив в основному зводиться до різноманітних впливів на емоційну сферу дитини, а також на його зовнішню поведінку: підпорядкування елементарним дисциплінарно-гігієнічним нормам і правилам.

У міру дорослішання роль сім'ї в розвитку дитини поступово зменшується, особливо сильною вона є в перші роки життя дитини.

У дошкільному дитинстві до впливу сім'ї додається вплив спілкування з однолітками, іншими дорослими людьми, звернення до доступних засобів масової інформації. З вступом до школи відкривається новий потужний канал виховного впливу на особистість дитини через однолітків, вчителів, шкільні навчальні предмети і справи. Розширюється сфера контактів із засобами масової інформації за рахунок читання, різко зростає потік інформації виховного плану, що досягає дитини і робить на нього певний вплив.

Починаючи з підліткового віку, велику роль у формуванні особистості відіграє спілкування з однолітками, друзями, серед яких дитина проводить більшу частину свого часу. Це дозволяє зробити істотний крок від залежності до незалежності і перейти на автономний, самостійний шлях подальшого особистісного розвитку. Все більшого значення з цього віку набуває самовиховання і самовдосконалення особистості, які в юності стають головними засобами її розвитку.

Р. Хоментаскас вважає, що при вихованні дітей у сім'ї необхідно враховувати наступні моменти:

- дитина - не просто продукт виховних впливів батьків. Він активний, сам осмислює сім'ю і себе в ній, визначає свою поведінку, відношення до сім'ї і до себе самому. Певною мірою дитина - вихователь себе;

- діти внаслідок свого обмеженого досвіду, своєрідного мислення інакше, ніж дорослі, сприймають і оцінюють те, що відбувається навколо;

- на дітей впливають не тільки дії батьків, але навіть більшою мірою всі особливості поведінки батьків, у тому числі ні дорослим, ні дитиною не усвідомлювані.

Своїми практичними справами А.С. Макаренко в свій час дійсно довів, що розвинений дитячий колектив відіграє важливу роль у перевихованні особистості, і ця роль особливо велика відносно дітей-правопорушників, що мають явні відхилення в психології і поведінці, які є порушниками соціальних норм таких, які за рівнем свого розвитку значно відстають від нормальних, вихованих дітей.

Формування особистості - це складний, тривалий процес і означає перетворення його з біологічного індивіда в соціальну істоту - особистість. Це перетворення відбувається в процесі соціалізації людини, його інтеграції в суспільство (соціум), в різні типи соціальних груп і структур допомогою засвоєння цінностей, установок, соціальних норм, зразків поведінки, на основі яких формуються соціально значущі якості особистості, тобто засвоєння індивідом вимог соціуму.

Таким чином, при народженні дитина розвивається в родині, в подальшому він освоює все нові і нові соціальні середовища - дошкільні установи, школи, різні організації, компанії друзів, в яких він формується як особистість. Найбільш інтенсивно цей процес протікає в дитинстві і юності, коли закладаються всі базові орієнтації. В процесі формування особистості соціум відіграє одну з основних ролей.

Література

1. Акрушенко А.В. Психология развития и возрастная психология: конспект лекций / А. В. Акрушенко, Т. В. Каратьян, О. А. Ларина. – М.: Эксмо, 2008. – С. 49–51.
2. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с
3. Соколов В. М. Социология нравственного развития личности / В. М. Соколов. – М.: Политиздат, 1986. – 240 с.

ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Важливою складовою життя кожної людини є її здоров'я. Знання основ та дотримання здорового способу життя має бути невід'ємним та обов'язковим ще зі шкільних років. Загальновідомо, що здоров'я і навчання молоді взаємозв'язані і взаємообумовлені. Чим міцніше здоров'я школяра, тим продуктивніше навчання. Щоб учень успішно адаптувався до умов навчання у навчальному закладі, зберіг і зміцнив здоров'я за час навчання, необхідні усвідомлене ведення здорового способу життя і регулярна оптимальна рухова діяльність. Але нажаль, сучасні оцінки і прогнози на майбутнє щодо стану здоров'я українців є не втішними[1].

У рейтингу здоров'я, складеному американською компанією Bloomberg, Україна опинилася на 99-му місці серед 145 країн, розмістившись між Іраком і Пакистаном. На думку лікарів ці результати є очевидними, адже у нас не має культу здорового способу життя, до того ж, не дуже хороша екологія. За даними Міністерства охорони здоров'я України: в країні за останні 10 років кількість здорових дітей зменшилась на третину.

Важливу роль у вихованні здорового способу життя має відігравати школа. Вчителі, робітники освітніх закладів мають забезпечувати необхідні умови для розвитку дитини, надавати знання щодо основ здорового способу життя, пропагувати спорт, корисну їжу, гігієну, відмову від шкідливих звичок. Школяр має бути проінформований щодо ризику вживання некорисної їжі, алкоголю, тютюну, введення малорухливого способу життя, недотримання правил гігієни. Донесення інформації можливе за допомогою проведення класних годин, спеціальних заходів. Основними засобами фізичного виховання є: організація правильного режиму харчування, праці і відпочинку, гігієнічна гімнастика, гігієна догляду за тілом, гімнастика, спортивні ігри, туризм, праця тощо. Розв'язання завдань фізичного виховання – проблема багатоаспектна і вимагає комплексного підходу. Педагогу необхідний комплекс цілеспрямованих дій, що сприяють зміцненню й збереженню здоров'я [2].

Окрему увагу необхідно звернути на шкідливу їжу. Нажаль, більшість батьків не надають цьому належної уваги, а вчителі взагалі не цікавляться тим, що споживають школярі [3]. А за даними Міністерстві охорони здоров'я України більше 100 тис. дітей у країні страждають на ожиріння. Замість повноцінного сніданку, комплексного обіду діти часто споживають небезпечні продукти і напої, що потім позначаються не тільки на зовнішньому вигляді дитини, а й перш за все, на її здоров'ї. Школа повинна займатися не тільки освітою і

дисципліною учня, а й пропагувати здорову їжу, пропонувати в асортименті шкільної їдальні свіжу, якісну, а головне, здорову продукцію.

Не менш важливою складовою здорової і щасливої дитини має бути спорт, фізичні вправи, рухливий спосіб життя[4].

Нажаль, хоча й освіта за роки незалежності зробила певні кроки вперед, але не можна не погодитися з тим, що радянська школа набагато більше уваги приділяла фізичному вихованню учнів. Скрізь проводилися спортивні змагання, у школах проводилася руханка, працювали спортивні секції. Сучасні школи поступово зменшили значущість рухливості дитини. На це безпосередньо вплинули випадки смертності на уроках фізкультури, що призвело до зменшення фізичні нормативів. А провиною цьому не є важка шкільна програма, а якраз відсутність здоров'я на складання подібних фізичних іспитів. Слід зауважити, що фізичне виховання не повинно обмежуватися лише формами, що забезпечують умови для зміцнення здоров'я, розвитку фізичних потенційних можливостей, формування спортивних навичок. На кожному етапі виховного процесу педагоги мають дбати про створення оптимальних умов для збереження здоров'я дітей, їх фізичний розвиток. Безпосередньо на кожному уроці не фізкультурного профілю, на перервах, під час прогулянок, суспільно корисної праці, в ігровій діяльності, у процесі організації дозвілля тощо[5].

За даними соціологічних опитувань, 25 % українських хлопчиків починає палити з 11 років, вживати алкоголь з 13 років. Частіше за все, причиною цьому служать проблеми в сім'ї, поганий вплив оточення або навіть, данина моді. На мою думку, сучасна школа повинна не тільки боротися проти «злісних» курців чи алкоголіків, а й пропагувати здоровий спосіб життя без шкідливих звичок.

Отже, виховання в учнівській молоді вмінь і навичок ведення здорового способу життя, потреби в здоров'ї як життєво важливої цінності, свідомого прагнення до культури здоров'я, створення навколо себе здорового життєвого середовища значною мірою залежить від бажання школярів та якості навчально-методичного забезпечення, впровадження в практику роботи комплексно-цільової програми, яка б інтегрувала навчально-виховний процес навколо фізичного виховання. На сучасному етапі більшість концепцій формування культури здоров'я і здорового способу життя учнівської молоді, спрямовані на формування мотивації, потреби учасників освітньо-виховного процесу бути здоровими і визначають стратегію їх поведінки у всіх сферах життєдіяльності.

Література

1. Змановский Ю.Ф. Виховання дітей здоровими / Ю.Ф. Змановский. – М.: Просвещение, 1985. –128 с.
2. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка. Підручник / А.І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2007. – 447с.
3. Фіцула М.М. Педагогіка / М.М. Фіцула. – К.: Академія, 2000. – 528 с.
4. Спок Б. Ребёнок и уход за ним / Б. Спок. – М. : Педагогика, 1990. – 143 с.
5. Янкелевич Є.І. Фізкультура і здоров'я / Є.І. Янкелевич. - М.: Фізкультура і спорт, 1977. – 120 с.

УДК 372. 893 (043)

Пантелєєва Валерія

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАННІ ІСТОРІЇ

Пошук нових форм і прийомів вивчення історії в наш час є не тільки закономірним, а й необхідним. В умовах гуманізації освіти навчання має бути спрямоване на формування сильної особистості, здатної жити і працювати в безперервно мінливому світі. Нові інтерактивні методи дають можливість зрозуміти взаємозв'язок між подіями, аналізувати, мати свою думку, вміти аргументувати і толерантно вести диспут. Новий підхід у навчанні повинен ґрунтуватися не на парадигмі засвоєння нових знань, умінь і навичок, а на парадигмі розвитку, яка забезпечує становлення людини як суб'єкта життя. Слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської від слова interact (inter - взаємний, act - діяти). Інтерактивність означає здатність взаємодіяти чи знаходитись в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або будь-ким (людиною).

Завдання школи – не тільки навчити молодого члена суспільства, а й зробити його компетентним. Тобто, випускник повинен бути здатним втілювати накопичені знання, уміння і навички в житті, хотіти і вміти успішно діяти на їх основі. Вивчення історії в школі покликане сформувати такі предметні компетенції, як: просторова, хронологічна, логічна, інформаційна, аксіологічна і мовна [1, с.4]. Застосування традиційного підходу до викладання історії не завжди гарантує успішність виконання поставленого завдання. Підтвердження тому – слова Ш. Амонашвілі: «Раніше, у тій давній давнині, коли я був імперативним учителем, я не жив зі своїми учнями одним творчим горінням, та й складності, з якими вони стикалися, залишалися мені невідомими. Для них я був тільки контролер, а вони для мене – правильно або неправильно виконаними завданнями» [2, с.5].

Інтеракція у навчанні націлена на розвиток у учнів учбової та соціальної компетенцій, зокрема на вміння: аналізувати, порівнювати, спостерігати, критично мислити, приймати

учать у дискусії, аргументувати думку, спілкуватися у малих та великих групах; розвиток навичок оволодіння засобами самостійного отримання та обробки інформації з різноманітних джерел, проведення самостійних досліджень; навичок активного слухання, ефективної комунікації, участі у груповій роботі та відповідальності за результати спільної діяльності, організації роботи малої групи, оцінювання власних дій та можливостей, розвиток творчих ідей.

Важливим компонентом для успішного навчання є психологічний комфорт учня, який зумовлює його бажання подальшого засвоєння знань і накопичення вмінь. Педагогікою мотивації і натхнення до дії часто називають педагогіку «емпауерменту». Її основні принципи полягають у тому, що людині, яка навчається, створюють умови для психологічного комфорту в процесі навчання, підвищення її впевненості в собі і відповідальності за результати, набуття умінь контролювати ситуацію навчання, виникнення ентузіазму і почуття задоволення від групової та індивідуальної роботи та її результатів.

Роль вчителя у цієї моделі навчання – підтримувати, підбадьорювати учнів у їхніх зусиллях. Основною формою організації навчання є співробітництво в малих групах з метою вирішення проблем та самостійного навчання, отримання поведінкового досвіду, орієнтованого на формування компетентнісний навичок, тобто все те, що ми називаємо інтерактивними методами навчання [4, с.14].

Для створення позитивної атмосфери навчання та організації комунікації учнів використовуються, наприклад, такі методи і прийоми як: «Знайомство» (коли учні пізнають один одного заново по мірі їх навчання), «Очікування та досягнення» (коли перед початком розгляду теми або уроку учні висловлюють, чого вони чекають від майбутнього заняття, а потім оцінюють, наскільки збулися їхні очікування), «Активне слухання» (коли учні тренуються чути і розуміти один одного) та інші. Для мотивації навчальної діяльності та актуалізації опорних знань, уявлень учнів можна використовувати, наприклад: «Мікрофон» (коли слово передається від одного учня до іншого), «Мозковий штурм» (загальне обговорення проблемного питання, в ході якого можуть бути висловлені будь-які ідеї, припущення), робота в парах за принципом «Навчаючи, вчуся», робота в малих групах та інші. Найважливішим прийомом інтеракції є організація рефлексії –самоаналізу думок, почуттів і дій учня в зіставленні їх із суспільно значущими цінностями, діями і вчинками інших людей [5, с.108]. Для цього можна використовувати такі прийоми: «Одним словом» (пропонується на аркуші паперу описати одним словом те, що найбільше сподобалось на уроці), «Зарядка» (мовою жестів учні оцінюють етапи уроку або урок в цілому), «Віночок»

(діти «дарують» один одному свої нові знання та почуття, створюючи «віночок» досягнень) та інші.

Особливістю інтерактивного навчання є підготовка молодшої людини до життя і громадської активності в громадянському суспільстві і демократично правовій державі на заняттях з будь-якого предмета шкільної програми. Це вимагає активізації навчальних можливостей учня замість переказування абстрактної «готової» інформації, відірваної від іншого життя і суспільного досвіду. Уроки також повинні надати учням основні пізнавальні та громадянські вміння, а також навички і зразки поведінки.

Уроки мають захоплювати учнів, пробуджувати у них інтерес та мотивацію, навчати самостійному мисленню та діям. Ефективність і сила впливу на емоції і свідомість учнів у великій мірі залежать від умінь і стилю роботи конкретного вчителя.

Розглянемо кожен із цих елементів ґрунтовніше, аналізуючи методика його відтворення на уроках історії. Мотивація – сфокусувати увагу учнів на проблеми і викликати інтерес до обговорювання теми. Мотивація є своєрідною психологічною паузою, яка дає можливість учням насамперед усвідомити, що вони зараз почнуть вивчати інший предмет, перед ними інший вчитель і зовсім інші завдання.

Оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів. Метою є забезпечити розуміння учнями змісту їхньої діяльності, тобто того, чого вони повинні досягти на уроці і чого від них чекає вчитель. Надання необхідної інформації. Мета цього елемента – дати учням достатню інформацію для того, щоб на її основі виконували практичні завдання, але за мінімально короткий час. Інтерактивна вправа – центральна частина заняття. Її метою є засвоєння навчального матеріалу, досягнення результатів уроку. Інтерактивна частина уроку має займати близько 50-60% часу на уроці. Рефлексія є природним невід’ємним найважливішим компонентом інтерактивного навчання на уроці. Вона дає можливість учням і вчителю усвідомити, чого вони навчилися, а також оцінити власний рівень розуміння та засвоєння навчального матеріалу. У педагогічній теорії виділяють наступні функції підсумкового етапу уроку: прояснити зміст опрацьованого, порівняти реальні результати з очікуваними, проаналізувати, чому відбулося так чи інакше, зробити висновки, закріпити чи відкоригувати засвоєння, установити зв’язок між тим, що вже відомо, і тим, що потрібно засвоїти, навчитись у майбутньому [5].

Отже, суть інтерактивного навчання у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання, де і учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб’єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Організація

інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером учнівського колективу.

Література

1. Власов В. Як перевірити та оцінити історичну компетентність учнів//Історія в школах України. – 2010. - №4. – С. 3-17.
2. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. – М., 1984. – 255с.
3. Уроки для стійкого розвитку: посібник для вчителя навч. курсу за вибором для учнів 8-го кл. / авт.-уклад.: О.І. Пометун та ін. Видання друге. – К.: Логос, 2010. – 79с.
4. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. – К., 2007. – 144с.
5. [Електронний ресурс] // – Режим доступу: <http://stsl.ptu.org.ua>

УДК 37.013.73(043)

Позологіна Дарина

ГУМАНІСТИЧНА ПЕДАГОГІКА ЯК НЕОБХІДНИЙ ВЕКТОР СУЧАСНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Сьогодні Україна знаходиться в перехідному соціокультурному просторі. Суспільство поляризувалося у думках практично всіх площин, а саме: політичних, економічного устрою, соціальних, культурних. Можна оцінювати це становище з двох сторін. По-перше, позитивно, тому що суспільство в цей час «перероджується», модернізується та знаходить всередині себе стрижень, який з'єднує всіх людей в межах держави, знаходить шлях розвитку, який вважає найдоцільнішим. По-друге, негативно, тому що руйнуються традиційні шляхи побудови держави, суспільства, цінностей. Через це виникає конфлікт, який ділить суспільство на два протилежних табори: на тих, хто не хоче виходити із своєї зони комфорту та зберегти консервативний лад, однак розуміючи, що він віджив своє; та на тих, хто прагне змін в усіх сферах, щоб удосконалити своє життя та оточуючих.

Отже, в зоні антиномії виявилася і культура, складова частина якої – це педагогіка. У наш час педагогіка – це наука про спеціально організовану, цілеспрямовану і систематичну діяльність з формування людини – про зміст, форми і методи виховання, освіти та навчання [5]. А стародавні греки називали педагогіку мистецтвом виховання [7,8]. Тому, можна справедливо назвати цю науку – видом мистецтва.

В чому ж полягає нерозв'язна суперечність в педагогіці сучасної України? По-перше, в тому, що деякі вихователі застосовують свої методи навчання під кутом звичної радянської системи освіти. Ми називаємо це – «система Прокрустового ложе». Цей фразеологізм означає підбиття думок людини під рамки академізму, під час того, як «живі» індивідуальні та суттєві думки губляться під цим тягарем стандарту. По-друге, в тому, що залишились ще вихователі, які не роблять з людини «порожню скарбничку знань», а роблять з неї саме людину, застосовуючи методи соціалізації; зміщення пріоритетів на розвиток психічних, фізичних, інтелектуальних, моральних та інших сфер особистості, замість оволодіння обсягом інформації та формування певного кола умінь і навичок; зосередження зусиль на формуванні вільної, самостійно думаючої і діючої особистості, громадянина-гуманіста, здатного робити свідомий вибір у різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях.

Таким чином, мета цієї статті полягає у тому, щоб розглянути саме другу категорію вихователів, де гуманістична педагогіка виступає, як необхідний вектор сучасної освіти в Україні.

Для подальшого розуміння суті, треба дати визначення терміну «гуманістична педагогіка». Це напрямок в теорії та практиці виховання та освіти, який ґрунтується на тому, що дитина/учень/студент – вища цінність і самоціль історичного розвитку в області освіти, центр «педагогічного Всесвіту» [5]. Далі ми розглянемо еволюцію цього поняття крізь віки.

Вперше термін «гуманізм» вжив Марк Тулій Ціцерон, пов'язуючи його з людинолюбною ідеологією, де такі чесноти, як мудрість, справедливість, помірність були основою щастя людини [7,8]. Античний період становлення гуманістичної думки розглядав ідеальну людину, як гармонійну особистість у фізичному та розумовому плані; зауважував на тому, що людина має право на вільний розвиток, саморозвиток та прояв своїх здібностей. В епоху Середньовіччя, коли християнство починає домінувати, в трактовку гуманізму були включені загальнолюдські якості: любов до ближнього, рівність всіх перед Богом незалежно від соціальної або етнічної приналежності. Це знайшло відображення в освіті та вихованні, де затверджувалися ідеї захисту людської гідності, людинолюбства, милосердя, покаєння і покірності. Прикладами слугують твори Бл. Августина, В. Мономаха, І. Златоуста [7,8].

У XIV-XVI ст. в західноєвропейській цивілізації метою ренесансного педагога було виховання дитини в руслі універсальності, а саме в гармонійному поєднанні інтелекту та моралі. Прикладом може служити «школа радості» в Мантуї Віторіно да Фельтре [8]. Виховання в ній було універсальним та спиралося на самостійність та індивідуальність учня. При цьому, головними дисциплінами все ж виступали: граматики, риторика, діалектика, філософія.

Закріплення поняття «гуманізм» у своїх роботах зробив І. Кант. А такі великі філософи, педагоги, як Дж. Локк, Ж.-Ж. Русо, М. Ломоносов, ратували за нерозривний зв'язок виховання та навчання, пов'язуючи розвиток дитини з особистою свободою, з формуванням у неї почуття гідності [2]. В цей період були закладені основи теорії «природного виховання», яка знайшла відображення в розвитку російської та вітчизняної гуманістичної педагогіки XIX ст.

На кінець XIX – поч. XX ст. в країнах Західної Європи почалося зародження реформаторського руху у педагогіці, який характеризується альтернативними підходами до особистості дитини, створенням для неї «життєвого простору», організацією «нових шкіл», де весь навчальний процес має бути спрямований на розвиток «обдарованих дітей», забезпеченням природного росту дитини, розкриттям закладених в неї потенцій [2]. Основні вектори освіти були спрямовані на те, щоб надати освіті особистісно-орієнтованого характеру, який полягає в створенні умов для вибору пізнавальних альтернатив з метою самореалізації та самоосвіти. Зміст навчання та виховання будувався виходячи з інтересів дітей, а роль педагога – це бути «джерелом знань» та наглядачем-консультантом.

Щодо гуманістичної педагогіки в Росії на поч. XX ст., слід сказати, що вона характеризувалась наступними рисами: диференціація учбового матеріалу (П. Каптерев, В. Водовозов); природосообразність, тобто коли враховуються психологічні, національні особливості дитини в процесі виховання та навчання (К. Ушинський, С. Рачинський); орієнтація на створення національної школи, яка містить в собі загальнолюдські та вітчизняні цінності (В. Соловйов, К. Ушинський); гармонія гуманістичного та індивідуального виховання людини (В. Розанов, К. Леонт'єв) [3,4]. Це було поштовхом для виникнення в подальшому педології, як синтезу психології та педагогіки. Засновником цієї наукової течії був А. Нечаєв. Зміст течії – це спроба розглянути та вивчити дитину комплексно, з позицій фізіології, психології, педагогіки. А. Макаренко будував свою педагогічну діяльність з глибокими знаннями вікової психології, розумінням та врахування підліткової психології.

В СРСР педагогічна концепція набула революційного гуманізму. Особливість була в тому, що особистість розглядалась в системі суспільно-політичних пріоритетів, не враховувалась індивідуальність. Це призвело до насильницького «узагальнення» людини.

Подалі «відлига» слугувала поштовхом для розвитку нових гуманістичних концепцій в педагогіці: педагогічного стимулювання (Л. Гордін, З. Равкін); пізнавального інтересу (Г. Щукіна); формування духовних потреб учнів (Ю. Азаров, Б. Ліхачов, Н. Нікандров) [3,4]. Значний вклад в педагогіку зробив В. Сухомлинський, який вважав, що виховувати почуття

власної гідності, честі, поваги до себе можна лише тоді, коли людина відчуває себе хазяїном у власному духовному світі, коли в ньому є кордон, який ніхто не може переступити [9,10]. Тому головним «інструментом» педагога, на його думку, вважається вміння поважати людську особистість.

Таким чином, розглянувши еволюцію терміну «гуманізм», та його використання в контексті педагогіки, можемо говорити, що на сучасному етапі пріоритетом є саме цей напрямок. Важливо відмовитися від ідеології формування особистості та перейти до ідеології її розвитку. Використання вектору «значимого вчення», який впливає з природнього інтересу дитини, її бажання відкривати, пробувати, пізнавати, відкриє для педагога гармонію між людськими стосунками. Особливо цього потребує сучасна освіта на просторах України.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманистической педагогике. – М.: «Лениздат», 1996. – 207 с.
2. Артемова Л. В. Педагогічна думка в другій половині ХІХ ст. // Історія педагогіки України: Підручник для студ. вищ. навч. закладів. – К.: «Либідь», 2006. – 340 с.
3. Богуславский М. В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала ХХ в. // Педагогика, 2000 – № 4. – С. 63 – 70.
4. Зицер Д. Н. Гуманистический поход // Практическая педагогика: азбука НО. – СПб.: «Просвещение», 2007. – 287 с.
5. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
6. Маралов В. Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе. – М.: «Лениздат», 2000. – 314 с.
7. Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времен до наших. – СПб.: «ЛИТЕРА», 2000. – 172 с.
8. Романюк Л.В. Гуманистическая педагогика // Знание. Понимание. Умение., 2012. – № 2. –С. 304 – 307.
9. Сухомлинский В. А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности // История педагогики в России. – М.: «Лениздат», 1999 – 377с.
10. Шейнина Е. Я. Система Сухомлинского и современная школа // Научно-культурологический журнал., 2014 – № 12. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu->

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 37.013(043)

Гетьман Христина

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ: ВИЗНАЧЕННЯ, ФУНКЦІЇ

Своїм походженням професія педагога зобов'язана відокремленню освіти в особливу соціальну функцію, коли в структурі суспільного розподілу праці сформувався специфічний тип діяльності, призначення якого - підготовка підростаючих поколінь до життя на основі прилучення їх до цінностей людської культури.

К.Д. Ушинський розглядав вчителя як посередника між тим, що створено минулими поколіннями і новими поколіннями [5].

Діяльність педагога є однією з видів діяльності людини, і для її розуміння слід виходити з більш загального поняття діяльності. Діяльність визначається як «специфічно людська форма активного ставлення до навколишнього світу, зміст якої складає доцільна зміна і перетворення цього світу на основі освоєння і розвитку готівкових форм культури»[2].

Існує безліч підходів до трактування поняття педагогічної діяльності. Так, А.І. Щербаков характеризує її як «мистецтво, яке потребує від педагога глибоких знань, високої культури, педагогічних здібностей і насамперед розуміння психологічної структури та змісту педагогічної діяльності, основних її функцій, виконання яких забезпечує ефект освіти і виховання учнівської молоді»[4].

В.А. Сластьонін розглядає педагогічну діяльність як процес вирішення незліченної безлічі типових і оригінальних педагогічних задач різних класів і рівнів.

В.А. Кан-Калик визначає педагогічну діяльність як творчий процес, в якому створюється ситуація творчої взаємодії з дітьми та творче формування їх особистості.

На думку Ю.Н. Кулюткіна, педагогічна діяльність - це рефлексивне управління вчителем діяльністю учня з метою розвитку особистості останнього. Педагог прагне сформувати в учня ті внутрішні підстави (знання, методи, дії), які дозволили б учневі надалі самостійно керувати своєю діяльністю[4].

Педагогічна діяльність носить поліструктурний і багаторівневий характер, спрямований, насамперед, на розвиток іншої людини. Виконує чотири основні функції: конструктивну, дослідницьку, комунікативну і рефлексивну.

Конструктивна функція. У роботі вчителя велике місце належить конструюванню уроку, позакласного заходу, підбору навчального матеріалу у відповідності зі шкільними

програмами, підручниками, різними методичними розробками і його переробка для викладу учням. Вся ця робота в підсумку виливається в докладний конспект уроку.

Дослідницька функція передбачає вивчення змісту і способів впливу на інших людей; вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів; особливостей процесу і результатів власної діяльності, її переваг і недоліків. Успішність реалізації дослідницької функції щодо себе обумовлюється його рефлексивністю, рівнем розвитку його рефлексивного мислення. Це потребує добре усвідомленого володіння всіма методами педагогічної психології (спостереженням, бесідою, експериментом, анкетуванням, соціо - та референтометрією тощо).

Комунікативна функція включає в себе встановлення і підтримання відносин з учнями, батьками, адміністрацією, вчителями. Саме ставлення вчителя до учнів визначає успіх його конструктивною і організаторською діяльністю та емоційне благополуччя школяра в процесі навчання.

Рефлексивна функція педагогічної діяльності передбачає аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності (погляд на власну думку і дії з боку). Педагогічна діяльність контролюється різними видами рефлексії: інтелектуальної та особистісної, формальної та змістовної, аналітичної та синтетичної, методологічної та ін.

З точки зору педагогічної толерантності як якості особистості педагога, яка проявляється у взаємодії, найбільш цікавих двох видів професійної діяльності вчителя - це навчальна і виховна. І та й інша діяльність спрямовані на формування здатності в учнів організації та здійснення різноманітної за змістом спільної діяльності. Специфіку даного виду діяльності відображає:

- мета діяльності, її зміст і способи організації;
- мотиви участі в діяльності, як вчителя, так і учня;
- характер і стиль педагогічної взаємодії педагога з учнями;
- позицію педагога по відношенню до учнів;
- ступінь особистісної активності, як учнів, так і вчителя[3].

У педагогічній діяльності виділяються як зовнішні, так і внутрішні мотиви. До зовнішніх відносять мотиви особистісного та професійного зростання, до внутрішніх - домінування, гуманістичну та просоціальну спрямованість.

Засобами педагогічної діяльності виступають: теоретичні та практичні знання, на основі яких здійснюється навчання та виховання дітей; навчальна та методична література; наочності.

Способами передачі досвіду суспільної поведінки і взаємодії в педагогічній діяльності є: пояснення, демонстрація, спостереження, гра, спільна праця[4].

Б.Т. Лихачов виділяє такі структурні компоненти педагогічної діяльності:

- знання педагогом потреби, тенденцій суспільного розвитку, основних вимог, що пред'являються до людини;

- наукові знання, вміння та навички, основи досвіду, накопиченого людством в галузі виробництва, культури, громадських відносин, які в узагальненому вигляді передаються підростаючим поколінням;

- педагогічні знання, виховний досвід, майстерність, інтуїція;

- найвища моральна, естетична культура її носія[1].

Специфічною характеристикою педагогічної діяльності є її продуктивність.

Н.В. Кузьміна виділяє п'ять рівнів продуктивності педагогічної діяльності:

I рівень - (мінімальний) репродуктивний, непродуктивний (педагог може і вміє розповісти іншим те, що знає сам).

II рівень - (низький) адаптивний, малопроодуктивний (педагог уміє пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії).

III рівень - (середній) локально-моделюючий, середнепродуктивний (педагог володіє стратегіями навчання учнів знанням, умінням, навичкам з окремих розділів курсу (тобто вміє формулювати педагогічну мету, усвідомлювати шуканому результату і відбирати систему і послідовність включення учнів у навчально-виховну діяльність).

IV рівень - (високий) системно-моделюючий знання учнів, продуктивний (педагог володіє стратегіями формування шуканої системи знань, умінь і навичок учнів по своєму предмету в цілому).

V рівень - (вищий) системно-моделюючий діяльність і поведінку учнів, високопродуктивний (педагог володіє стратегіями перетворення свого предмета в засіб формування особистості учня, його потреб у самовихованні, самоосвіті, саморозвитку)[3].

Отже, педагогічна діяльність це особливий вид соціальної діяльності, спрямований на передачу від старших поколінь молодшим накопиченого людством досвіду і культури, створення умов для їх особистісного розвитку.

Педагогічна діяльність це також вид професійної діяльності, змістом якої є навчання, виховання, освіта і розвиток учнів (дітей різного віку, учнів шкіл, технікумів, училищ, вищих навчальних закладів, інститутів підвищення кваліфікації, закладів додаткової освіти і т.п.).

Література

1. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.В. Гамезо. – М. : Искусство, 2007. – 580 с.
2. Рубинштейн С.Л. Общая психология / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Речь, 2007. – 712 с.
3. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н.В. Ключевой. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 393 с.
4. Хрестоматия по курсу педагогической психологии / Сост. В.Н. Карандашев, Н.В.Носова, О.Н. Щепелина. – Вологда, 2009. – 412 с.
5. Ушинский К.Д. Проблемы педагогики / К.Д. Ушинский. – Львов: Изд-во УРАО, 2002. – 592 с.

УДК 371.231(043)

Демченко Ольга

ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Педагогічна діяльність – це особливий вид соціальної діяльності, що передбачає передавання від старших поколінь до молодших накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві. Педагогічну діяльність здійснюють не лише педагоги, а й батьки, громадські організації, керівники підприємств і установ, різні групи, а також значною мірою засоби масової інформації. Ця діяльність є загальнопедагогічною, тобто такою, яку здійснює кожна людина стосовно самої себе, своїх дітей, товаришів, колег тощо. Педагогічна діяльність як професійна здійснюється в спеціально організованих суспільством освітніх установах: дошкільних закладах, школах, професійно-технічних училищах, ВНЗ.

Загальна мета діяльності педагога — формування творчої особистості учня в процесі навчання та виховання. З психологічного погляду мета — це прогнозований людиною результат її діяльності з певним об'єктом (О. Леонтьев). Результат діяльності демонструє зміни, що відбуваються з об'єктом під час взаємодії людини з ним. Спираючись на психологічні уявлення про природу мети у структурі діяльності, педагогічну мету слід розглядати як зміни, які прогнозує педагог у розвитку особистості учня в процесі навчання та виховання.

Педагогічна діяльність реалізується через сукупність певних дій. Педагогічні дії є складовою операційної сфери педагогічної діяльності. Вони охоплюють різновиди як психомоторних, так і розумових дій. Психомоторні дії виявляються у виразних рухах і загальній моториці тіла педагога. Сформованість цих дій впливає на рівень оволодіння вчителем педагогічною технікою. Розумові дії пов'язані з розв'язанням завдань, що

потребують професійної уваги, уваги, мислення, спостережливості педагога Рівень виконання педагогічної діяльності пов'язаний із наявністю педагогічних умінь. О. Щербаков до основних педагогічних умінь відносив уміння переносити відомі вчителю знання, варіанти рішення, прийоми навчання та виховання в умови нової педагогічної ситуації, вміння знаходити для кожної педагогічної ситуації нове рішення за допомогою комбінації відомих ідей, знань, навичок, уміння створювати нові елементи педагогічних знань, конструювати нові прийоми для вирішення педагогічних ситуацій.

Педагогічні вміння виступають як способи педагогічної діяльності. На думку Н.Кузьміної, сутність педагогічної діяльності може бути зрозумілою лише в межах системного підходу. Застосовуючи загальну теорію систем, вчена пропонує визначати, крім структурних, ще й функціональні компоненти педагогічної системи. Виокремлено п'ять функціональних компонентів у структурі педагогічної діяльності.

Гностичний компонент пов'язаний із сферою знань педагога. Йдеться про знання предмета, який він викладає, знання засобів педагогічної комунікації, психологічних особливостей учнів і особливостей власної особистості та діяльності. Проектувальний компонент містить близькі та перспективні цілі навчання і виховання, а також стратегії та засоби їх досягнення. Конструктивний компонент відображає особливості конструювання педагогом власної діяльності та діяльності учнів з урахуванням найближчих (урок, цикл занять) цілей навчання й виховання. Комунікативний компонент характеризує специфіку взаємодії вчителя з учнем при досягненні дидактичної мети. Організаційний компонент пов'язаний з умінням організувати діяльність учнів і власну діяльність.

Часто педагогічну діяльність учителя порівнюють із мистецтвом. Творчий характер його діяльності визначається низкою чинників. По-перше, розмаїттям індивідуальних особливостей учнів, які залучені до педагогічної взаємодії, по-друге, нестандартністю педагогічних ситуацій, у межах яких відбувається взаємодія. Відповідно до головних положень рефлексивного підходу особливості педагогічної діяльності полягає також у тому, що вона є діяльністю сумісною, що відбувається за законами спілкування. Учитель і учень постають як суб'єкти спілкування, тому пасивність хоча б одного з них призводить до порушення контакту й зрештою до зниження ефективності педагогічної діяльності. З цього погляду навчання й виховання виступає як творче спілкування вчителя та учня, результатом якого є формування не тільки знань і умінь, а й системи ставлення учня до себе, до інших, до світу. Звичайно, під час спілкування зміни відбуваються як в особистості школяра, так і в особистості вчителя. Зростає педагогічна майстерність учителя та його соціальна зрілість. Аналіз психологічної сутності педагогічної діяльності дає можливість сформулювати таке її

визначення: професійно-педагогічна діяльність — це діяльність учителя, змістом якої є керівництво діяльністю учнів у навчально-виховному процесі. Головна мета педагогічної діяльності — розвиток особистості дитини.

Література:

1. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М: Высшая школа, 1990. – 119 с.
2. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие / И. С. Сергеев - СПб.: Питер, 2004. — 316 с.
3. Фіцула, М.М. Вступ до педагогічної професії [Текст]. – Тернопіль : Богдан, 2003. – 214 с.

УДК 371.015.3(043)

Дишловенко Оксана

МОТИВАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Розбудова національної системи освіти активізувала педагогічні пошуки з проблеми мотивації навчальної діяльності, зокрема питання оптимальної організації навчально-виховного процесу у школі. Формування мотивації навчання у шкільному віці без перебільшення можна назвати однією із центральних проблем сучасної школи. Її актуальність зумовлена оновленням змісту навчання, постановкою завдань формування в школярів прийомів самостійного набуття знань та пізнавальних інтересів, формування в них активної життєвої позиції.

Вивчення мотивів поведінки є ключовою проблемою психології особистості. Важливим аспектом цієї проблеми виступає питання формування та розвитку мотивів. Формування мотивів поведінки розглядається в онтогенетичному і функціональному планах. Саме такий розгляд мотивації є стрижневим положенням, висунутим С.Л.Рубінштейном. Вчений розглядав мотив як спонуку, "джерело дії, що його породжує; але щоб стати таким, він повинен сам сформуватися" [4]. Він визначив сферу функціонального аналізу становлення мотивів. Здатність людини приймати або відкидати мотиви підкреслює її активність в організації своєї діяльності.

У зарубіжній психології виділений ряд особливостей природи і функцій мотивів у регуляції поведінки суб'єкта; спонукальна і спрямовуюча функції мотивів (психоаналіз, біхевіоризм, динамічна психологія, теорія "поля" К.Левіна, етологія), детермінація поведінки людини неусвідомленими мотивами (психоаналіз), ієрархія мотивів (психоаналіз, «гуманістична психологія» та ін.), устремління до рівноваги і напруження як механізми динаміки мотивів.

Зміст понять «мотив» і «мотивація» представлено в енциклопедичних виданнях, спеціальних словниках, у підручниках і навчальних посібниках, психологічних монографіях. Він розкривається в роботах С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва, Г.С.Костюка, Л.І.Божович, К.К.Платонова, А.Г.Асєєва і багатьох інших.

Трактування мотивів навчальної діяльності відображено в роботах різних психологів достатньо широко. Під мотивами діяльності дослідниками, визначаються досить різні поняття. Це і мотиви як потреби, потяги, спонукання, схильності (Х. Хекхаузен); і як психічні процеси, стани, властивості особистості (К.К.Платонов); і як предмети зовнішнього світу (О.М.Леонтьєв); і як наміри, уявлення, ідеї, почуття, переживання (Л.І.Божович). Тому науковцями визначаються мотиви навчальної діяльності як усі фактори, що обумовлюють прояви навчальної активності (Є.П.Ільїн), або як спрямованість учня на різні сторони навчальної діяльності (А.К.Маркова). Відповідно до такого широкого визначення мотиви можна класифікувати [5].

На думку А.К.Маркової, мотиви поділяються на дві великі групи: пізнавальні та соціальні. Пізнавальні мотиви безпосередньо пов'язані з навчальною діяльністю, нею генеруються та первинно в неї закладені. Ця група мотивів може бути поділена на декілька підгруп:

1) широкі пізнавальні мотиви, які складаються з орієнтації школярів на оволодіння новими знаннями. Вони також різняться за рівнями, які визначаються глибиною інтересу до знань. Це може бути інтерес до нових цікавих фактів, явищ, або інтерес до істотних властивостей явищ, до перших дедуктивних висновків, або інтерес до закономірностей у навчальному матеріалі, до теоретичних принципів, до ключових ідей тощо;

2) учбово-пізнавальні мотиви, які складаються з орієнтації школярів на засвоєння способів здобування знань: інтереси до прийомів самостійного придбання знань, до методів наукового пізнання, до способів саморегуляції навчальної роботи, раціональної організації своєї навчальної праці;

3) мотиви самоосвіти, які складаються зі спрямованості школярів на самостійне вдосконалювання способів здобування знань [5].

У свою чергу, соціальні мотиви також розкладаються на декілька підгруп:

1) широкі соціальні мотиви, що складаються у прагненні одержувати знання, щоб бути корисним Батьківщині, суспільству, бажанні виконати свій обов'язок, у розумінні необхідності вчитися й у почутті відповідальності. Тут велике значення мотивів надається усвідомленню соціальної необхідності, повинності. До широких соціальних мотивів може бути віднесене також бажання гарно підготуватися до обраної професії;

2) вузькі соціальні, так звані позиційні мотиви, що складаються у прагненні зайняти певну позицію, місце у взаємостосунках з оточуючими, одержати їхнє схвалення, заслужити в них авторитет;

3) соціальні мотиви, названі мотивами соціального співробітництва, що складаються у тому, що учень не тільки хоче спілкуватися та взаємодіяти з іншими людьми, але й прагне усвідомлювати, аналізувати способи, форми свого співробітництва та взаємин із учителем і товаришами в класі, постійно вдосконалювати ці форми [3].

Згідно досліджень Е.Берна, якщо у підлітків не сформоване зацікавлення до навчання, вони неминуче впадають у стан нудьги, апатії, байдужості, у них починає формуватися різко негативне ставлення до "нецікавих" предметів. Важливо, щоб підлітки навчалися ефективно, оволодівати новими знаннями, особливо в період підготовки до іспитів [2].

Отже, мета діяльності людини пов'язана з її мотивами. Діяльність людини не тільки цілеспрямована, а й мотивована. Мета діяльності – це те, на що вона спрямована і що повинно складати її прямий результат. Мотив – це те, що зумовлює прагнення людини до цієї, а не якої-небудь іншої мети [1]. Мотиви є необхідним компонентом діяльності людини. Її цілеспрямовані дії завжди спонукаються певними причинами, вона здійснює їх заради чогось важливого для неї.

Література:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И Божович - М.: Просвещение, 1995. – 352 с.
2. Дубровина И.В. Возрастные особенности психического развития детей. / И.В. Дубровина, М.И Лисина. – М.: АПН СССР, 1982. – 164 с.
3. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А.А.Реан – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 407 с.
4. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейджер Д. Фейдимен; пер. с англ. Л. Звонской – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 608 с.
5. Хьелл Л. Теории личности. / Л. Хьелл, Д. Зиглер. - 3-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 607 с.

УДК 371.21(043)

Кривунь Еліна

СТИЛІ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА В ДОСЛІДЖЕННЯХ К. ЛЕВІНА

Проблеми сьогодення, пов'язані з питаннями пошуку і вибору оптимального стилю педагогічного керівництва не вирішується шляхом простої віддачі переваги якому-небудь одному стилю керівництва. Адже існує три аспекти практичної оцінки характеру якогось конкретного стилю керівництва: авторитарність, демократичність, ліберальність.

Відповідні аспекти можна виділити в діях будь-якого вчителя, якщо простежити за ними протягом достатньо тривалого часу.

Перше експериментальне психологічне дослідження стилів керівництва було проведено в 1938 році німецьким психологом Куртом Левіним. У цьому ж дослідженні було введено класифікацію стилів керівництва, яку прийнято використовувати і в наші дні: авторитарний, демократичний, ліберальний [3].

В ході експерименту К. Левін створив з десятирічних школярів кілька груп («гуртків»). Хлопці в цих групах займалися однаковою роботою – виготовленням іграшок. В цілях необхідної чистоти експерименту групи були абсолютно ідентичні за віковим критерієм, за фізичними та інтелектуальними даними учасників, за структурою міжособистісних відносин. Всі групи працювали крім того в одних і тих же умовах, за загальною програмою, виконували одне і те ж завдання. Єдиною важливою відзнакою було істотне розходження інструкторів, тобто викладачів. Різниця була в стилях керівництва: викладачі дотримувалися хто авторитарного, хто демократичного, а хто ліберального стилю. Кожен з них працював з однією групою шість тижнів, а потім здійснювався обмін групами. Потім робота тривала ще протягом шести тижнів, і потім новий перехід в іншу групу. Така процедура робила експеримент надзвичайно коректним: групи не тільки були ідентичними початково, але і зазнали однакового впливу всіх викладачів і, відповідно, всіх стилів. Таким чином, фактор групи, зводився до нуля, і у дослідника була відмінна можливість простежити саме вплив стилю керівництва на міжособистісні відносини в групі, на мотивацію діяльності, на результативність праці [4].

Перш ніж проаналізувати вплив стилю керівництва на всі названі параметри, необхідно описати особливості спілкування вчителя того чи іншого стилю зі школярами в експерименті К. Левіна.

За авторитарного стилю характерною є загальна тенденція жорсткого управління і всеосяжного контролю, яка виражалася в наступному. Вчитель значно частіше, ніж в інших групах, вдавався до тону наказу, робив різкі зауваження. Характерним було також нетактовні зауваження на адресу одних учасників і безпричинні, необгрунтовані похвали інших. Авторитарний педагог визначав не тільки спільні цілі діяльності та завдання, а й вказував способи виконання його, жорстко вирішуючи, хто з ким буде працювати. Завдання і способи його виконання давалися учням поетапно. (Такий підхід знижує мотивацію діяльності, оскільки людина точно не знає її кінцевих цілей.) Слід також зауважити, що в соціально-перцептивному плані й у плані міжособистісних установок орієнтація на поетапне розмежування діяльності, а поетапний контроль свідчать про недовіру вчителя до

самостійності і відповідальності власних учнів. Також це може означати, що вчитель передбачає, ніби у його групи ці якості розвинені дуже погано [2, 258]. Авторитарний педагог жорстко припиняв будь-який прояв ініціативи, розглядаючи її неприпустиме самоуправство. Дослідження інших вчених, що пішли за роботою К. Левіна, показали, що подібна поведінка авторитарного вчителя будується на його уявленнях про те, що ініціатива підриває його авторитет і віру в його компетентність. «Якщо хтось із учнів пропонує поліпшення за рахунок іншого ходу роботи, значить, він побічно вказує на те, що я цього не передбачив». Так міркує авторитарний педагог. Крім того, виявилось, що авторитарний лідер оцінював успіхи учасників суб'єктивно, адресуючи похвалу виконавцю як особистості [3].

У межах демократичного стилю оцінювалися факти, а не особистість. Але головною особливістю демократичного стилю виявилась активна участь групи в обговоренні ходу майбутньої роботи та її організації. В результаті в учасників розвивалася впевненість у собі й стимулювалося самоврядування. При використанні цього стилю в групі зросла товариськість і довірливість взаємин.

Судячи з подальших результатів експерименту, найгіршим стилем виявився саме ліберальний. При ньому було виконано найменше роботи, та й якість її залишала бажати кращого. Важливо було й те, що учасники відзначали низьку задоволеність роботою в групі ліберального стилю, хоча ніякої відповідальності за неї не несли, а робота швидше нагадувала гру [1, 145].

При авторитарному стилі дослідник зазначив прояви ворожості у взаєминах учасників у поєднанні з покірною і навіть запобіганням перед керівником.

Найбільш ефективним виявився демократичний стиль. Учасники групи проявляли живий інтерес до роботи, позитивну внутрішню мотивацію діяльності. Значно підвищувалася якість і оригінальність виконання завдань. Групова згуртованість, почуття гордості загальними успіхами, взаємодопомога і дружелюбність у взаєминах – все це у демократичній групі розвинулося в дуже високого ступеня [4].

Подальші дослідження лише підтвердили результати експерименту К. Левіна. Перевагу демократичного стилю в педагогічному спілкуванні було доведено на різних вікових групах, починаючи від молодших школярів і закінчуючи старшокласниками.

Отже, найбільш відомою класифікацією стилів керівництва є класифікація К. Левіна, який виокремив три стилі лідерства (керівництва):

- авторитарний (тверді способи управління, визначення всієї стратегії діяльності групи, припинення ініціативи та обговорення прийнятих рішень, одноосібне прийняття рішення);

- демократичний (колегіальність, заохочення ініціативи);
- ліберальний (відмовлення від керування, усунення від керівництва).

Необхідно зазначити, що не існує універсального оптимального стилю керівництва колективом, здатного забезпечити рішення завдань, що стоять перед ним, та нормальний соціально-психологічний клімат. В різних конкретних ситуаціях ефективним може виявитись той чи інший стиль або їх гармонійне поєднання.

Література

1. Гончарук Н. Т. Стилi управління: переваги та недоліки / Н. Т. Гончарук // Актуальні проблеми державного управління. – Д.: ДРiДУ УАДУ, 2002. – С. 145 - 147.
2. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність / І.А.Зязюн. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
3. Основні стилі керівництва / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kds.org.ua/blog/osnovni-stili-kerivnitstva>
4. Стилi педагогічної діяльності / Психологічна бібліотека // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psychlib.com.ua/stili-pedagogichno-diyalnosti.htm>

УДК 371.011 (043)

Румянцева Анна

ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИМОГ ДО ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Педагогічне спілкування – це професійне спілкування вчителя з усіма учасниками навчально-виховного процесу, яке спрямоване на створення оптимальних умов для здійснення мети, завдань виховання і навчання.

Педагогічне спілкування – це багатоплановий процес організації, встановлення й розвитку комунікації, взаєморозуміння й взаємодії між педагогами й учнями, педагогами і батьками, породжуваний цілями й змістом їхньої спільної діяльності – виховання дітей.

За визначенням О.О. Леонтєва, «педагогічне спілкування – це професійне спілкування викладача з учнями на уроці й поза його (у процесі навчання й виховання), що має певні педагогічні функції й спрямоване (якщо воно повноцінне й оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності й відношенні між педагогом і учнем усередині учнівського колективу» [3, с.3–10].

Педагогічне спілкування – це особистісно й соціально орієнтована взаємодія. Педагогічне спілкування характеризується як би потрійною спрямованістю на саму навчальну взаємодію учнів (їхній актуальний стан, перспективні лінії розвитку) і на предмет освоєння (засвоєння) У той же час педагогічне спілкування визначається й

потрійною орієнтованістю її суб'єктів: особистісною, соціальною й предметною [1, с.7].

Специфіка педагогічного спілкування насамперед проявляється в його поліоб'єктній спрямованості: не тільки на саму взаємодію учасників з метою їх особистісного розвитку, але й, що є основним для самої педагогічної системи, на організацію виховного процесу. У силу цього педагогічне спілкування характеризується, щонайменше, потрійною спрямованістю: на саму навчально-виховну взаємодію, на учнів (їхній актуальний стан, перспективні лінії розвитку) і на предмет освоєння (засвоєння). У той же час педагогічне спілкування визначається й потрійною орієнтованістю його суб'єктів: особистісною, соціальною й предметною. Учитель (викладач), працюючи з учнями, завжди орієнтує їх на результат усіх присутніх у класі, і навпаки, працюючи із класом, тобто фронтально, впливає на кожного окремого учня. Тому можна вважати, що своєрідність педагогічного спілкування, будучи всією сукупністю названих характеристик, виражається в органічному сполученні елементів особистісно орієнтованого, соціально орієнтованого й предметно орієнтованого навчання. Специфіка педагогічного спілкування обумовлюється також і тим, що воно одночасно містить у собі навчальну й виховну функції, оскільки освітній процес має ще виховний і розвивальний характер.

Характеризуючи зміст педагогічного спілкування, В.А.Кан-Калик відзначає: «Професійно-педагогічне спілкування є система (прийоми й навички) органічної соціально-психологічної взаємодії педагога й учнів, змістом якого є обмін інформацією, надання виховного впливу, організація взаємин за допомогою комунікативних засобів. Причому педагог виступає як активатор цього процесу, організовуючи його й управляючи ним» [2, с.12–26].

Проведений різнобічний аналіз педагогічного спілкування дозволяє говорити:

1) про педагогічне спілкування як про форму навчальної взаємодії, взаєморозуміння, співробітництва вчителя й учнів;

2) про представленість у педагогічному спілкуванні одночасно трьох його сторін: комунікативної, інтерактивної й перцептивної;

3) про педагогічне спілкування як про професійне спілкування, що має певні функції,

4) про педагогічне спілкування як про особистісно й соціально-орієнтовану взаємодію;

5) про потрійну спрямованість на навчальну взаємодію, на тих, хто навчається й на предмет освоєння;

6) про широку представленість у педагогічному спілкуванні поряд з вербальними і інших засобів – образотворчих, кінетичних, символічних.

У педагогічній діяльності спілкування постає як засіб розв'язання навчально-виховних завдань; соціально-психологічне забезпечення педагогічного процесу; засіб організації взаємин учителя й учнів, що має гарантувати ефективність навчання, виховання та розвитку особистості.

Мета педагогічного спілкування міститься як у передачі суспільного і професійного досвіду (знань, умінь, навичок) від вчителя до вихованця, так і в обміні ними особистісними змістами, що пов'язані з об'єктами, котрі вивчаються, і життям у цілому. Саме спілкування сприяє виникненню і становленню, формуванню і розвитку нових якостей індивідуальності як учнів, так і вчителя. Тільки у процесі педагогічного спілкування може успішно здійснюватися формування загальної і професійної культури учнів, системи життєвих цілей і цінностей, моральних норм та принципів.

Література

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. — М.: Просвещение, 1987. — 190 с.
3. Леонтьев А.А. Психология общения. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд. / А.А.Леонтьев // Психология для студента / А.А. Леонтьев. — М.: Академия, 2005. — 368 с.
4. Товажнянский Л.Л. Основы педагогики высшей школы [Электронный ресурс] / Л.Л.Товажнянский, О.Г. Романовський, В.В. Бондаренко, З.О. Черваньова. — Харків: НТУ «ХП», 2005. — 600 с. — Рос. мовою. — Режим доступу: [<http://buklib.net/books/36687/>].

УДК 37.013(043)

Чайкин Николай

ОБЩИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Педагогическая деятельность представляет собой обучающее и воспитывающее воздействие учителя на ученика, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие. Одновременно педагогическая деятельность учителя закладывает основы для дальнейшего саморазвития и самосовершенствования ученика. Эта деятельность возникла в истории человечества с появлением культуры, когда задача «создания, хранения и передачи новым поколениям образцов (эталонов) производственных умений и норм социального поведения» приобрела решающее значение для общественного развития.

Педагогическая деятельность, как и любая другая, имеет определенное предметное содержание: мотивацию, цели, предмет, средства, способы, продукт, результат. Наряду с учебной деятельностью она является составляющей образовательного процесса. Такое единство этих двух видов деятельности предполагает сходство между ними в предмете, продукте и результате, поскольку единый процесс направлен на одну область. Различие между педагогической и учебной деятельностью в этом отношении состоит в том, что учебная деятельность направлена на самосовершенствование ее субъекта, а педагогическая – на совершенствование учащегося, т. е. другого человека. *Предметом* педагогической деятельности является организация учебной деятельности учащихся, направленной ими на освоение общественного опыта. *Средствами* ее осуществления выступают научные знания (теоретические и эмпирические), на основе которых формируются представления учащихся. Эти знания отображаются в текстах учебников и воссоздаваемых учеником представлениях. Используются и вспомогательные средства: технические, графические, компьютерные и др.

Способами передачи социокультурного опыта в педагогической деятельности являются объяснение, показ (иллюстрация), совместная работа с учащимися по решению учебных задач, непосредственная практика учащихся. Все эти способы могут выступать в качестве главных при освоении различных видов и форм общественного опыта, другие способы в каждом таком случае будут вспомогательными. Например, передача теоретических знаний в основном осуществляется через объяснение, а их закрепление – путем совместного решения задач. Если же предметом освоения является практическое действие, обычно вначале используется показ, а затем учащиеся переходят к непосредственной практике.

Продуктом педагогической деятельности, как и учебной, являются формируемый индивидуальный опыт ученика, его знания и умения применять их на практике. *Результатами* педагогической деятельности являются личностное и интеллектуальное развитие учащегося, его совершенствование и становление как личности. Эти результаты не поддаются моментальной оценке, а видны лишь с течением жизни.

Продукт и результат педагогической деятельности могут очень сильно отличаться друг от друга. Знания из разных областей, полученные разными способами и с разными мотивами и целями, могут оказать разное влияние на развитие ученика. Если, например, знания и умения по конкретному учебному предмету приобретались только с целью получения хороших оценок, а в реальной жизни совсем не использовались и быстро забылись, то их влияние на личностное развитие учащегося окажется минимальным. Но если педагог сумел увлечь учеников своим предметом, пробудить в них интерес и потребность в

получении дополнительных знаний, то сама эта обстановка уже оказывает существенное воспитательное влияние. Степень слияния продукта и результата педагогической деятельности определяет еще одну ее специфическую характеристику – *продуктивность*, выделенную Н. В. Кузьминой. Различают пять уровней продуктивности педагогической деятельности.

1. Минимальный, или *репродуктивный*. Педагог, находящийся на этом уровне, в состоянии лишь пересказать другим то, что знает сам. Этот уровень считается непродуктивным.

2. Низкий, или *адаптивный*. Педагог умеет приспособить изложение материала к особенностям учащихся. Этот уровень считается малопродуктивным.

3. Средний, или *локально моделирующий*. Педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, умениям и навыкам по отдельным разделам курса. Он может сформулировать педагогическую цель, отдает себе отчет в том, какого результата добивается, способен выстроить систему и последовательность включения учащихся в учебно-познавательную деятельность, однако эти положительные стороны ограничиваются отдельными тематическими разделами изучаемого предмета. Этот уровень считается среднепродуктивным.

4. Высокий, или *системно моделирующий знания учащихся*. На этом уровне педагог владеет стратегией формирования системы знаний, умений и навыков учащихся по предмету в целом. Он выдвигает педагогическую цель, касающуюся изучения всего предмета, постоянно обращает внимание учеников на связь нового материала с уже известным и на межпредметные связи, пробуждает в них активное познавательное отношение. Этот уровень считается продуктивным.

5. Высший, или *системно моделирующий деятельность и поведение учащихся*. Педагог в состоянии сделать свой предмет воспитательным средством. Учебная информация вносит заметный вклад в формирование личности учащегося, пробуждает потребность в самообразовании, самовоспитании и саморазвитии. Этот уровень считается высокопродуктивным.

И так, педагогическую деятельность может осуществить социально образованный человек, имеющий педагогическое (профессиональное) образование. Предметом педагогической деятельности является вся отобранная и предназначенная для передачи младшему поколению часть культуры, специальная обработка которой и позволяет достичь поставленной цели.

Средства, при помощи которых осуществляется педагогическая деятельность, представляют собой, прежде всего, природные свойства и качества, принадлежащие человеку: органы чувств и опорно-двигательный аппарат; социальные качества (способность осознавать, понимать, пользоваться знанием и умением); а также вспомогательные средства: различного рода инструменты, в том числе книги, письменные принадлежности и т. п.

Литература

1. Нечаев Н. Н., Резницкая Г. И. Профессиональное сознание как предмет психолого-педагогического исследования в высшей школе/ Н. Н. Нечаев, Г. И. Резницкая // Психологические проблемы формирования специалиста в вузе: Межвузовский сборник научных трудов. – Саранск, 1989. – С. 4-15.
2. Писарев В. Е., Писарева Т. Е. Теория педагогики/ В. Е Писарев, Т. Е. Писарева – Воронеж: Издательство «Кварта», 2009. С.612.
3. Ушинский К. Д. Проблемы педагогики/ К. Д. Ушинский. – М., 2002.
4. Ткачева М. С. Педагогическая психология: конспект лекций [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.e-reading.me/bookreader.php/98425/Ткачева_-_Pedagogicheskaya_psihologiya__konspekt_lekciii.html

УДК 37.035-057.875(477)(043)

Ліхачов Антон

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ СВІДОСТІ МОЛОДІ

Формування історичної свідомості молоді є одним з найбільш складних завдань, які стоять перед українським суспільством в сучасний період. Власне актуальним і складним воно є для всіх країн європейського регіону. І це не випадково. Духовний світ людей переважної більшості країн Європи був ідеологізованим, пронизаним цілим комплексом міфологем, пропагандистських кліше від прокомуністичного до крайнього націоналістичного, нацистського спрямування. Шкода, завдана соціальній практиці такою свідомістю, навряд чи може бути виміряна якимись грошовими показниками. Ціле покоління людей, особливо країн так званого соціалістичного табору, виявилось хибно орієнтованим як в минулому, так і в майбутньому. Все це позначилось на культурі, практичній діяльності, формах і змісті спілкування між народами [1, с.50].

Особливо гостро ця проблема існувала в колишньому СРСР. Навіть після його розпаду, після руйнації європейської системи соціалістичного вибору, ідеологемний характер історичної свідомості продовжував здійснювати свій негативний вплив на практику. Відчутним він є і сьогодні [2, с.4].

Проголошення Україною незалежності поклато початок розгалуженим і

багатогранним процесам соціальної творчості. Зрозуміло, що прогресивною і ефективно спрямованою, тобто такою, яка відповідає нормам життєдіяльності народів цивілізованого світу, вона буде лише тоді, коли розгортатиметься на реалістичній духовній основі. Важливою складовою цієї основи є історична свідомість. Тому завдання формування історичної свідомості, особливо такої категорії людей, як молодь, є актуальним, нагальним, невідкладним [1, с.67].

Актуальним це питання є і в плані поновлення громадянської позиції молоді. Процес розбудови державності ставить завдання всебічної підготовки та виховання людини і громадянина. Хто ми такі, звідки вийшли, де наші корені і куди прямуємо? - ось низка питань, без відповіді на які людина не може включитись у загальнодемократичний процес у якості його повноправного суб'єкта. Адже бути громадянином - це значить приймати державу як свою, діяти у відповідності із її політикою, що вимагає високого рівня розвитку свідомості, складовою якої є історична свідомість. Знаючи минуле, людина більш впевненіше сприймає сьогодення й моделює майбутнє. Вона розуміє, що нинішні процеси обумовлені історично, що тисячі, а може й мільйони людей віддали за цю мить своє життя, що українці - це народ, який споконвічно прагнув до державності, виборів її й має зберегти в складних політичних виразах, які розгортаються в сучасному світі [1, с.109].

Особливо актуальною проблема формування історичної свідомості постає для молоді. І це зрозуміло. Впродовж минулих десятиліть в школах і вузах історія вивчалась лише в ідеологічно препарованому вигляді. Проникнення до глибин історичного знання не заохочувалось. Про історію України говорили лише поспіхом. Українська історико-культурна традиція як унікальний досвід культуротворення світового масштабу, навіть, не розглядалась [1, с.76].

З проголошенням незалежності виникли інші проблеми, а саме: як подати цей матеріал учню і студенту, як виховати шанобливе ставлення до своєї історії і культури і, одночасно, не викликати злоби до наказів і держав, що принижували й обмежували її розвиток, які форми історичного виховання найбільш ефективно сприяють процесу громадянського становлення молоді тощо [3, с.73].

Виходячи з вище зазначеного, можна зробити висновок, що починаючи з 90-х років ХХ ст. відбулись трансформації суспільної історичної свідомості, а одночасно із цим зміна пріоритетів в історичній свідомості молоді. На передній план перемістились знання з національної історії, культурної традиції, мови, звичаїв та образів українського.

Відбулась переоцінка історичних цінностей, подій та історичних особистостей. Піднявся статус і оцінка подій та фактів з національної історії. В історичній свідомості

молоді гідне місце зайняли національні історичні постаті та герої. Внаслідок трансформації суспільної свідомості в 90-х роках ХХ століття історична свідомість молоді сьогодні має деідеологізований характер і водночас у ній суперечливо взаємоіснують партизовані підходи до оцінки історичних фактів та осіб.

Сучасна історична наука як фактор розвитку історичної свідомості молоді знаходиться в полоні старих ідеологізованих стереотипів, а тому потребує серйозної ін'єкції науковості. Для того, щоб масовим явищем стала історична свідомість молоді з домінуванням нових національних пріоритетів, необхідна активізація історичних досліджень за посередництвом визначення найактуальнішої проблематики, залучення до цієї справи молодих науковців, визнання фундаментальних праць українських істориків минулих років, проведення присвячених пам'ятним історичним датам наукових конференцій, семінарів тощо.

Література

1. Аза Л. Смысловая зумовленість національно-просторової ідентифікації молоді в Україні / За ред. В.Ворони, М.Шульги . – К.: Інститут соціології НАН України, 2010. – 636 с.
2. Касьянов Г.В. Сучасна історія України: проблеми, версії, міркування // Український історичний журнал. – 2006, №4. – С. 4-15.
3. Аза Л. Ростити патріотів, а не перекотиполе: сучасні тенденції етнокультурної соціалізації молоді // Віче. – 1997, № 12. – С. 69-77.

УДК 372.36 (043)

Терендій Тетяна

ВПЛИВ КАЗКИ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

Процес формування особистості починається з самого раннього віку і від того як проходило дитинство дитини буде залежати її місце в суспільстві. На якість цього формування впливає безліч чинників. Основними соціальними інститутами є: сім'я, школа, позашкільні установи, а також ЗМІ. Але щойно народившись, дитина в основному отримує якісь нові знання завдяки батькам і книгам, перш за все казкам. Казки займають велике місце у внутрішньому світі маленьких дітей. Казкова метафора в силу притаманних їй особливих властивостей виявляється способом побудови взаєморозуміння між людьми.

На сьогоднішній день багатьма людьми забуте, що таке «казка», і яку роль вона відіграє. Багато хто впевнений у тому, що казка – це всього лише розвага, пусте проведення часу і навіть не здогадуються про те, яку «панацею» вона несе в собі. Сьогоднішнє покоління дітей росте в століття комп'ютеризації і далеко не кожен знає, що таке казка. Прищеплюючи

моральні цінності і установки, на яких засновані казки, необхідно враховувати той факт, що ми несемо на собі відповідальність за те, яке покоління замінить нас.

На думку психологів, правильне і повноцінне формування особистості в дитини закладається ще в дитячому віці. І від того, в якій сім'ї він живе, чи отримує турботу, любов залежатиме його подальше майбутнє. Багато майбутніх мам дуже часто читають казки своїй ще не народженій дитині, співають колискові, розповідають вірші, казки. З дитячої казки починається її знайомство зі світом літератури, з миром людських взаємин і з усім навколишнім світом в цілому.

Психологи вважають, що знайомлячись із казкою, дитина сприймає навколишню дійсність такою, яка вона є насправді. Він починає бачити різницю між поняттями що таке «добре», а що таке «погано», що добро завжди перемагає над злом і щоб не потрапити ні в яку складну ситуацію, потрібно слухатися дорослих. Щойно з'явившись на світ, дитина не знає що таке спілкування, але завдяки казці вона дізнається про відносини між людьми, вона вчиться мислити. В казках немає настанов і вказівок, як себе потрібно вести, саме тому дитині вони подобаються, слухаючи їх, вона несвідомо долучається до сучасного суспільства, до творчої діяльності, засвоює моральні правила, правила етикету [1, с.132].

Казки дітям розповідають готову фантастичну історію, але залишають при цьому простір для уяви. Слухаю ту чи іншу казку, дитина ототожнює себе з головним героєм, сам додумує як потрібно поводитися в тій чи іншій ситуації і тим самим або погоджується, або не погоджується з діями героя. Як правило, малюк ототожнює себе з позитивним героєм, що закладає в ньому такі позитивні риси як: слухняність, доброта, вічливість.

Таким чином, казка дітям прищеплює добро. Моральні поняття, яскраво представлені в образах героїв, закріплюються в реальному житті і взаєминах з близькими людьми. Лиходії в казках ніколи не подобаються дітям, тому що, як правило, вони описуються далеко не втішними словами, з жахливою зовнішністю, самотніми, які в фіналі казки отримують те чи інше покарання [2, с.115].

Головна задача будь-якої казки – розвиток самосвідомості та побудова високих рівнів взаємодії між суб'єктами. Чи так це насправді, розглянемо на прикладах:

По-перше, казка завжди, у всіх поколіннях служила засобом зустрічі її слухача або читача (зазвичай дитини) з самим собою, бо метафора, що лежить в основі казки, виступала не тільки «чарівним дзеркалом» реального світу, але – в першу чергу – його власного, прихованого, ще не усвідомленого внутрішнього світу. Про це багато писали К. Г. Юнг та його послідовники. По-друге, всі окремі функції казок в кінцевому підсумку спрямовані до однієї мети – допомогти людині розвиватися найбільш оптимальним і природним для нього

чином, реалізуючи свої можливості. По-третє, націленість казок на розвиток самосвідомості людини, обумовлена сутністю казок, забезпечує як контакт із самим собою, так і контакт з іншими. Соціальну природу людини становить система його взаємодій з людьми [3, с.182].

Зазвичай казки займають велике місце у внутрішньому світі маленьких дітей: дитина привносить казкові мотиви в свої ігри і фантазії, розіграє казкові історії зі своїми друзями або з ляльками. Діти можуть ідентифікувати себе з казковими персонажами, вони бачать себе то героєм, що вбиває дракона, то простаком, який демонструє перевагу над своїми розумними братами, які залишаються в кінці кінців в дурнях. Дитина може також ототожнювати себе з Попелюшкою, що спочатку страждає від несправедливості злих сестер, але під кінець торжествує над ними. І чи знайдеться дитина, яка не радіє, коли Гензель та Гретель здобувають перемогу над злою відьмою [4, с.271].

Фантазії, засновані на казках, є надзвичайно важливою частиною духовного життя дітей від того, що описувані в них загрозливі ситуації так нагадують основні страхи маленької дитини – наприклад, страх загубитися, вчинити погано, піддатися приниженню або небезпеці, що йде від чудовиськ або злих звірів. Щасливий фінал, завжди властивий казці, дає дітям впевненість в тому, що, незважаючи на всі свої страхи, зрештою вони зможуть здобути перемогу. Таке знання допомагає дитині підготуватися до життєвих труднощів і випробувань, незалежно від того, чи будуть вони реальними або лише уявними.

Знаючи про важливе значення казки для внутрішнього світу дитини, легко зрозуміти, чому казкові мотиви відіграють таку важливу роль не тільки у свідомості дорослих людей, але і в значно більшому ступені – в їх несвідомому, так як, ставши дорослими, вони часто вважають, ніби давно забули казки та їх привабливість в очах дітей [5, с.163].

Казка має великий вплив як на свідомі, так і на несвідомі сторони особистості. Думка про те, що людське життя наслідує образам, які ми знаходимо в міфах, легендах і чарівних казках, заснована на ідеях К.Г. Юнга і З. Фрейда. Згідно з їх поглядами, дитина «вбирає» філософський зміст, стилі взаємин і моделі поведінки, а потім розіграє їх з друзями. Проживаючи події казки, дитина побічно набуває значимий для себе життєвий досвід [6, с.186].

Казка – це дуже важлива форма естетичного життя та творчості дитини. Саме в дошкільному віці відбуваються глибокі зміни у розвитку естетичного сприйняття. Воно вимагає, щоб дитина якось увійшла всередину зображуваних обставин, подумки взяла участь в діях героїв, пережила їх радості і печалі. Це надзвичайно розширює сферу духовного життя дитини, має важливе значення для її розумового і морального розвитку. У дитини починають складатися реалістичні критерії естетичних оцінок. Казки та творчі ігри мають найважливіше

значення в розвитку творчої діяльності дитини. Разом з тим сприйняття прекрасного в житті і в мистецтві впливає на загальний психічний розвиток дитини, на формування його розуму, почуття і волі. Правильно організоване естетичне сприйняття має великий вплив і на духовний розвиток дитини. Воно не тільки призводить до придбання окремих знань і умінь, до формування окремих психічних процесів, а й змінює загальне ставлення до дійсності, сприяє виникненню нових, більш високих мотивів діяльності дитини [7, с. 84].

Казки – це згусток народної мудрості, досвіду, загальнолюдських цінностей та ідеалів, результат роботи свідомості і підсвідомості. Казка для дитини – це реальність світу почуттів, що розширює рамки звичайного життя, дозволяє на доступному для дітей рівні пізнати складні явища, це символічний банк життєвих ситуацій. Казки – це ні з чим не порівнянні уроки моральності на все життя і для великих, і для маленьких [8, с. 214].

Можна зробити висновок про те, що роль казки в формуванні особистості велика. Основне завдання казки – ігровим методом передати необхідні знання, які є основними у формуванні особистості. Дитина зазвичай негативно сприймає накази, а в цьому випадку вона несвідомо привчається до «дорослого» світу. Читаючи певні казки, ми задаємо дитині потрібні установки на зразкову поведінку, вчимо розуміти, що таке добро і зло, любов, дружба, справедливість. Казка є необхідним засобом в осягненні дитиною світу. Вона дозволяє зробити процес емоційно-морального розвитку дитини контрольованим і цілеспрямованим. Велика її роль і в плані естетичного розвитку особистості. Правильно організоване естетичне сприйняття казок має великий вплив на духовний розвиток дитини, приводячи до придбання окремих знань і умінь, формуванню окремих психічних процесів, сприяючи виникненню нових мотивів діяльності дитини. Казка впливом як на свідомі, так і на несвідомі сторони особистості, формує певні зразки та ідеали, які стають фактором поведінки в дорослому житті.

Література:

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2000. – 251 с.
2. Соколов Д.Ю. Сказки и сказкотерапия / Д.Ю. Соколов. – М.: Издательство Института психотерапии, 2005. – 256 с.
3. Дикманн Х. Юнгианский анализ волшебных сказок. Сказание и иносказание / Х.Дикманн. – СПб.: Академический проект, 2000. – 256 с.
4. Зеньковский В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – Екатеринбург, 1995. – 342 с.
5. Юнг К.Г. Архетип и символ / К.Г. Юнг. – М., 1998. – 304 с.

6. Вачков И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку / И.В. Вачков. – М.: Ось-89, 2007. – 144 с.
7. Обухова Л.Ф. Детская психология / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1996. – 128 с.
8. Стрелкова Л.П. Уроки сказки / Л.П. Стрелкова. – М.: Педагогика, 1989. – 341 с.

УДК 378.018.43 (043)

Комірна Анастасія

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Тенденція сучасного суспільного розвитку, пов'язана з процесом широкомасштабного використання інформаційних та комунікаційних технологій у різних сферах суспільного життя, впливає на зміну форм і методів навчання. Завдяки засобам інформаційних і комунікаційних технологій з'явилася нова форма навчання, а саме – дистанційне навчання. На Заході дистанційне навчання поступово завойовує все більшу популярність, перетворюючись на зручну альтернативу традиційного навчання для отримання вищої освіти [1].

Дистанційне навчання або його ефективні поєднання з елементами очного або заочного навчання, організоване на основі технологій Інтернету, поступово набуває рис універсальної форми професійної освіти, орієнтованого на індивідуальні запити учнів, надає можливість людині безперервно підвищувати свій професійний рівень, бути професійно мобільним і творчо активним [2].

Отже, дистанційне навчання – це взаємодія вчителя і учнів між собою на відстані, що відбиває всі притаманні навчальному процесу компоненти (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання) і реалізоване специфічними засобами інтернет-технологій або іншими засобами.

Виникнення дистанційного навчання є закономірним етапом розвитку та адаптації освіти до сучасних умов. Його виникнення пояснюється рядом факторів. З одного боку, потребою суспільства у творчій, професійній і духовній особистості, яка самостійно вдосконалюється, з іншого боку, територіальними, економічними та культурними чинниками [3]. Дослідник Тавгень І.А. зазначав, що у процесі свого розвитку дистанційне навчання сприятиме вирішенню таких завдань:

- підвищенню загальноосвітнього рівня суспільства;
- розширенню доступу до вищої і післядипломної освіти, включаючи аспірантуру і докторантуру;
- задоволенню потреб та інтересів суспільства в цілому і окремій особистості;

- підвищенню кваліфікації та перепідготовка фахівців у зв'язку з переходом на нові технології.

Досить важливою причиною звернення до дистанційного навчання є можливість вчитися у зручний для людини час і в зручному для неї місці. При цьому термін навчання не має обмежень і може перериватися в залежності від бажання учня і його фінансових можливостей.

Дистанційне навчання поширено насамперед серед тих людей, яким необхідне підвищення кваліфікації або професійна перепідготовка. Також навчання з використанням дистанційних технологій корисно тим, хто живе далеко від центральних міст країни та регіону [4].

Не менш важливою перевагою дистанційного навчання є можливість не обмежувати себе у виборі навчального закладу – цілком реально вчитися навіть в центральному престижному вузі, живучи у себе вдома де-небудь в глибинці. А використання в навчанні сучасних технологій дозволяє отримати потрібні в житті знання та навички.

Але поруч із зазначеними позитивними ознаками, існують також і недоліки. Якщо розглядати перспективу розвитку дистанційного розвитку в Україні, то для побудови його системи необхідні фахівці на місцях [5]. А хороших фахівців на селі немає за визначенням, вони всі в місті. Тому і виникає проблема неоднорідності розповсюдження даної форми навчання.

Також до недоліків можна віднести відсутність спілкування обличчям до обличчя з викладачами і з рештою студентів. Але цю проблему можна вирішити спілкуванням через інтернет і через телефон. Також сьогодні досить розвинена технологія віртуального спілкування по веб-камері.

Ще один істотний недолік – обов'язкова наявність у студента бажання і твердого наміру вчитися. Без достатньої мотивації людина не зможе освоїти навчальні матеріали самостійно. Однак, дистанційне навчання зазвичай обирають усвідомлено, без примусу і тиску зі сторони. Це особистий вибір кожної людини, так що особливих проблем з мотивацією виникати не повинно.

У більшості випадків, для реалізації дистанційної освіти використовуються комп'ютер та інтернет. Тому їх наявність стає визначальним фактором. І на цьому, мабуть, недоліки дистанційного навчання закінчуються.

Література

1. Абдуллаев С.Г. Применение новых информационных технологий в дистанционном обучении [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://obr-econ.muh.ru/images/stories/doc/120111_abbasova.pdf

2. Мылова И.Б. Инновации в образовании: дистанционное обучение: методическое пособие / И.Б. Мылова, В.Л. Матвеев, А.И. Мочкина, Т.М. Прокофьева; под ред.: И.Б. Мыловой. – СПб.: СПбАППО, 2009. – С. 3.
3. Тавгенъ И. А. Дистанционное обучение: опыт, проблемы, перспективы. [Электронный ресурс]:Режим доступа: <http://anubis.bsu.by/publications/elresources/AppliedMathematics/tavgen.pdf>
4. Мылова И.Б. Инновации в образовании: дистанционное обучение: методическое пособие / И.Б. Мылова, В.Л. Матвеев, А.И. Мочкина, Т.М. Прокофьева; под ред.: И.Б. Мыловой. – СПб.: СПбАППО, 2009. – С. 6.
5. Морев И.А. Образовательные информационные технологии. Часть 3. Дистанционное обучение: Учеб. Пособие / И.А. Морев – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – С. 34.

УДК 378.147.22(043)

Дюсембекова Анастасія

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

В сучасних умовах, коли світ постійно розвивається, навчальний процес у вищій школі має бути спрямований на підготовку кваліфікованого фахівця, який уміє ініціативно, творчо мислити, самостійно поповнювати свої знання та застосовувати їх у діяльності. Це визначатиме їх конкурентоспроможність на вітчизняному та світовому ринках праці, сприятиме їх здатності до професійного самоудосконалення.

Успіх підготовки фахівців залежить від багатьох факторів, одним з яких є самостійна робота студентів. Необхідно перетворити студента з пасивного споживача знань на активного їх творця, що вміє сформулювати проблему, проаналізувати способи її вирішення, знайти оптимальний результат і довести його правильність.

Метою статті є висвітлення основних проблем організації самостійної роботи студентів в навчальному процесі.

Необхідність самостійності у процесі оволодіння новими знаннями визнавали ще в далеку давнину, коли поширилися самоосвіта, саморозвиток. переважна більшість науковців трактують самостійну роботу як особливий вид навчальної або пізнавальної діяльності студента. В. Буряк, відомий дослідник цієї проблеми, визнає її вищою формою навчальної діяльності. Цю проблему також у своїх працях досліджували А. Кузьмінський та А. Алексюк, які зауважували про важливість організації самостійної роботи студента для подальшого його професійного розвитку. Проблемами управління самостійною роботою

студентів у позааудиторний час займалися Л. Клименко, В. Шпак та інші. Навчання студентів вмінню планувати свою пізнавальну діяльність досліджували А. Лошак, О. Козак, М. Красницький та інші. Системний підхід в організації самостійної роботи студентів досліджувався в роботах Г. Гнитецької, Л.Заякиної.

Самостійна робота здебільшого є чи не єдиним способом виховання самостійності у набутті знань [1]. Це стосується й виховання самостійності як риси особистості. Слушно стверджують також, що цього навчитися неможливо. Самостійність у здобутті знань проявляється лише завдяки власній діяльності, з появою внутрішньої потреби у знаннях, пізнавальних інтересів, захопленості [2].

Студенту вкрай необхідно займатися самостійною роботою і самоосвітою, бо в лекційний час достатньо непросто викласти весь матеріал з теми. Викладачі мають більше уваги і часу приділяти цьому виду роботі, бо так студенти мають змогу краще використати свої індивідуальні здібності. Вони вивчають, конспектують джерела, за потреби повторно перечитують їх окремі розділи, абзаци, звертаються до відповідних довідників і словників. Все це сприяє глибокому осмисленню навчального матеріалу, виробляє в студентів цілеспрямованість у здобутті знань, самостійність мислення. Розв'язання проблеми підвищення активності людини, здатної до самовдосконалення упродовж життя, неможливе без широкого впровадження у навчальний процес самостійної діяльності, яка є необхідною умовою професійного розвитку [3].

Але через дефіцит часу студенти часто не можуть добре підготуватися до семінарського заняття, контрольної роботи та ін. Все це залежить від правильного планування годин кожного предмету і можливості викладача рівномірно розподілити навантаження для студента. В зв'язку з цим викладач повинен будувати план самостійної роботи студентів виходячи з цих критеріїв. Добре спланований план роботи може допомогти студенту:

- отримати навички самостійного планування та організації свого навчального процесу;
- поглибити та розширити знання з різних дисциплін, що сприятиме поліпшенню розумового потенціалу;
- сформувати та розвинути пізнавальний інтерес, оволодіти прийомами пізнання навколишнього середовища;
- у процесі самостійної роботи формується та розвивається уміння творчої пошукової діяльності, що є однією із головних властивостей сучасної людини.

Варто зазначити, що студент не завжди може сам скорегувати свій план дій, тому йому в цьому потрібна допомога його викладача, який виходячи зі свого досвіду і знань, він повинен допомогти, пояснити як правильно все розподілити та організувати. До основних принципів побудови самостійної роботи студентів В. Буряк зараховує принципи комплектності, варіативності та активності [4].

Однією з найважливіших умов реалізації організації самостійної роботи є ретельний та виважений підбір тем, які вивчаються в кожному конкретному модулі. Повинна враховуватись логічна послідовність викладання матеріалу та взаємозв'язок модулів програми, що дозволить вивчати їх у межах навчальних дисциплін як складові єдиної системи [5].

Варто зазначити, що і дотепер у педагогічній реальності існують певні проблеми у зв'язку з використанням самостійної роботи в навчальному процесі, серед яких можна виділити наступні:

- недостатній рівень знань, вмінь та навичок самостійної роботи студентів;
- недостатньо враховуються індивідуальні фізіологічні та психологічні особливості студентів;
- відсутність у студентів мотивації виконання того чи іншого завдання;
- поверхова перевірка виконання завдань;
- недостатньо акцентується уваги на підготовку викладача у зв'язку зі складанням завдань для самостійної роботи;
- певна відсутність зв'язку між теоретичними знаннями та їх практичним застосуванням тощо [6].

Ефективність організації самостійної роботи підвищуються під час виконання завдань за допомогою інформаційно-пошукової діяльності в мережі Інтернет, зокрема пошук і обробка інформації, написання свого варіанта плану лекції, написання фрагмента лекції, підготовка фрагмента практичного заняття, написання і захист реферату-огляду, аналіз і оцінювання рефератів з теми, підготовка доповіді на певну тему, презентація проектів, складання бібліографічного списку, ознайомлення з професійними телеконференціями, аналіз обговорення актуальних проблем, рецензія на сайт із певної теми, складання тематичного каталогу існуючих сайтів, рецензії на освітні сайти з предмета.

Отже, можна зробити висновок, що для всебічного розвитку особистості потрібно виділяти час для самостійної роботи, самоосвіти. В сучасних умовах студент має оволодіти багатьма вміннями, які будуть допомагати йому в подальшій професійній діяльності, але вітчизняна система навчання у вищих навчальних закладах не зовсім розрахована на таку

форму навчання. Існує проблема, коли студент сам не може правильно організувати свій час і процес навчання. Але все таки ця форма навчання є невід'ємною частиною освіти, бо вона допомагає більш поглиблено вивчати проблему.

Література

1. Шаров С. Диференціація самостійної навчальної діяльності студентів як педагогічна проблема / С. Шаров. – К., 2009. – Вип. 58. – С. 152.
2. Шаров С.В. Поняття самостійної роботи та її ознаки // Вісник Прикарпатського університету : зб. наук. праць за матеріалами II Міжнародної наук.-практ. конф., 2007. – Вип. 15-16. – С. 344.
3. Кузмінська А. Педагогіка / А. Кузмінська, В. Омеляненко. – К., 2007. – С. 158.
4. Шаров С.В. Поняття самостійної роботи та її ознаки // Вісник Прикарпатського університету, 2007. – Вип. 15-16. – С. 345.
5. Голубнич Л. Мороз Т. Психолого-педагогічні основи активізації самостійної роботи студентів // [Електронний ресурс]. – Доступний з: http://www.rusnauka.com/16_ADEN_2010/Pedagogica/68644.doc.htm
6. Кіреєва І. В. Психолого-педагогічні аспекти самостійної роботи студентів у виші / І. В. Кіреєва // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. – 2014. - Вип. 2. - С. 74.

РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ

Організація самостійної роботи, керівництво нею – це відповідальна і складна робота кожного вчителя. Виховання активності і самостійності і необхідно розглядати як складову частину виховання учнів. Це завдання виступає перед кожним учителем у числі завдань першорядної важливості.

Говорячи про формування у школярів самостійності, необхідно мати на увазі два тісно пов'язані між собою завдання. Перша з них полягає в тому, щоб розвинути в учнів самостійність у пізнавальній діяльності, навчити їх самостійно оволодівати знаннями, формувати свій світогляд, друга в тому, щоб навчити їх самостійно застосовувати наявні знання в навчанні і практичній діяльності.

Самостійна робота не самоціль, вона є засобом боротьби за глибокі та міцні знання учнів, засобом формування у них активності і самостійності як рис особистості, розвитку їх розумових здібностей.

Дослідженням проблеми організації самостійної роботи в школі займалися такі відомі вчені-методисти як В.В. Давидова, Б.П. Єсіпов, Д.Б. Ельконін, О.Т. Огородніков, Н.Г. Дайрі, Т.А. Алмазова, І.Е. Унт, Р.М. Мікельсон, П.І. Підкасистий, М.К. Ковалевська та ін. Вони дійшли висновку, що одним з найбільш доступних і перевірених практикою шляхів підвищення ефективності знань, активізації учнів на уроці є відповідна організація самостійної навчальної роботи. Вона займає виняткове місце на сучасному уроці, тому що учень здобуває знання тільки в процесі особистої самостійної навчальної діяльності.

Існує безліч різних напрямків у дослідженні природи активності і самостійності учнів у навчанні. Перший напрямок бере початок ще з давнини. Його представниками можна вважати ще давньогрецьких вчених (Аристос, Сократ, Платон, Аристотель), які глибоко і всебічно обґрунтували значимість добровільного, активного і самостійного оволодіння дитиною знаннями. Така діяльність приносить дитині радість і задоволення і тим самим усуває пасивність з його боку у придбанні нових знань.

Подальший розвиток ці ідеї одержують у висловлюваннях Франсуа Рабле, Мішеля Монтеня, Томаса Мора, які в епоху похмурого середньовіччя, в розпал процвітання в практиці роботи школи схоластики, догматизму і зубріння вимагають навчати дитину самостійності, виховувати в ньому вдумливої, критично мислячої людини.

М. І. Ариян., обгрунтовуючи необхідність самостійної роботи, рекомендує такі види поєднання діяльності вчителя і діяльності учнів:

- вчитель сам не викладає матеріал, а лише організовує самостійну роботу учнів над його вивченням;
- вивчення нового матеріалу починається повідомленнями учнів;
- вчитель зупиняється тільки на основних питаннях, а другорядний матеріал учні вивчають самостійно;
- вчитель дає лише введення до теми, а учні під його керівництвом самостійно вивчають весь матеріал [1].

М. І. Ариян справедливо вказував на те, що головна, основна роль вчителя - спонукати учнів до самостійного логічного мислення, вчити їх аналізу, визначенню пізнавальних завдань і проблем уроку, застосування отриманих знань і набутих навчальних умінь, в тому числі практичних.

Група авторів (Б.П.Єсіпов, О.Т.Фатьянова) зробили спробу розкрити внутрішні ознаки самостійної роботи, що залежать від структури пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання. Перш за все це відноситься до прояву самостійності учнів при виконанні різних вправ і завдань. Ця робота розглядається цими дослідниками, як засіб формування самостійності учнів, форма організації їх пізнавальної діяльності, що вимагає прояву активності, творчості, ініціативи при вирішенні завдань. Робота з виконання різних завдань починається з бажання учнів проявити свою активність. Обов'язковою умовою є усвідомлення учнями мети і сенсу вправи [2; 4].

І.О. Зимня вважає, що самостійна робота школяра є результат правильно організованої його навчальної діяльності на уроці, що мотивує самостійне її розширення, поглиблення і продовження у вільний час. Відповідно організовувана і керована вчителем учбова робота школяра повинна виступати як певна привласнена ним програма його самостійної діяльності по оволодінню іноземною мовою. Це означає для вчителя чітке усвідомлення не тільки свого плану учбових дій, але і усвідомлене його формування у школярів як деякої схеми освоєння мови в ході рішення ними нових учбових завдань [3. с. 24]. У даному трактуванні самостійна робота школяра представляє ширше поняття, ніж домашня робота. Самостійна робота може включати позаурочну, таку, що задається вчителем в тій або іншій формі роботу школяра. Але в цілому це паралельно існуюча зайнятість школяра по вибраній ним з готових або вироблена ним самим програма засвоєння учбового матеріалу.

Самостійна робота повинна розглядатися як специфічна форма учбової діяльності школяра. Вона, по суті, є формою самоосвіти, яка пов'язана з учбовою діяльністю школяра в класі.

Для самого школяра самостійна робота повинна бути усвідомлена як вільна внутрішньо мотивована діяльність. Вона припускає виконання школярем цілого ряду дій: усвідомлення мети своєї діяльності, додання їй особового сенсу, підпорядкування виконанню цього завдання інших інтересів і форм зайнятості школяра, самоорганізацію в розподілі учбових дій в часі, самоконтроль в процесі виконання і деякі інші дії.

Вважається, що в початкових класах частка самостійної роботи повинна складати не менше 20% навчального часу (у середніх класах — не менше 50%, а в старших класах — не менше 70%) [1]. Насправді ж на самостійну роботу відводиться значно менше навчального часу. Організація самостійної роботи школярів немислима в такому обсязі, якщо немає відповідних умов. Умови для цього може і повинен створити вчитель.

На підставі сказаного вище можна прийти до висновку, що робота щодо прищеплювання учням навичок самостійної діяльності повинна бути спрямована на поглиблене оволодіння ними іноземною мовою. Зазначені цілі можуть бути досягнуті за рахунок раціональної організації навчальних занять, за допомогою додаткових за обсягом та індивідуалізованих за своїм характером завдань для самостійного опрацювання, а також використання сучасних методів навчання, спрямованих на розвиток самостійності і творчості учнів.

Література

1. Ариян М. І. Підвищення самостійності навчальної праці школярів під час навчання іноземних мов / М.І. Ариян - М., 1999. – 141 с.
2. Єсіпов Б.П. Самостійна робота учнів на уроках / Б.П. Єсіпов - М., 1991. - 315 с.
3. Зимняя И.А. Психологический анализ урока иностранного языка / И.А. Зимняя, Е.С. Ильинская // Иностранные языки в школе. - 1984. - №3.- С.11-14.
4. Фатьянова О.Т. Організація самостійної роботи на уроці іноземної мови / О.Т. Фатьянова // Рідна школа, 2003. – № 4. – С. 45-48.

УДК 372.881.111.22

Гузь Вікторія

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА БАЗІ АНГЛІЙСЬКОЇ

В умовах інтеграції економіки України в Європейський простір успішне вирішення багатьох професійних і життєво важливих завдань фахівцями різних спеціальностей суттєво

180

залежить від рівня сформованості їхньої іншомовної комунікативної компетентності. З огляду на це проблема поліпшення іншомовної підготовки учнів загальноосвітніх шкіл набула особливої актуальності й стала предметом багатьох наукових досліджень, зокрема:

- психологічні аспекти формування комунікативної компетенції вивчали О. Бодальов, Ю. Ємельянов, Н. Кузьміна, С. Макаренко, Ю. Паскевська, Л. Петровська, Н. Чепелева, В. Черевко та ін.;

- дидактичні аспекти досліджували В. Борщовецька, В. Бухбіндер, Г. Китайгородська, В. Коростильов, Ю. Пассов, Т. Симоненко, О. Тарнопольський, С. Шатілов та ін.;

- сутність і структуру іншомовної комунікативної компетенції з'ясовували А. Андрієнко, Г. Архіпова, Н. Гез, С. Козак, О. Павленко, Н. Пруднікова, Ю. Федоренко, Н. Чернова та ін.;

- впровадженням компетентнісного підходу в систему освіти займалися Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун та ін. Пріоритет віддається здібності людини набувати і розвивати компетенції, вміння та навички, необхідні в різних ситуаціях.

Мета навчання іноземної мови учнів будь-якого віку є оволодіння мовою як засобом спілкування і здійснення у цьому процесі виховання, освіти і розвитку особистості, тобто формування у учня іншомовної комунікативної компетенції, до складу якої входять такі компетенції, як: мовна, мовленнєва, соціокультурна та навчальна [2, с. 18], що наглядно зображено на схемі 1.

Поняття «мовної компетенції» увійшло у науковий обіг в ХХ сторіччі завдяки американському вченому Н. Хомському, який використовував це поняття для назви внутрішньої ментальної граматики індивіда, стверджуючи, що саме у компетенції представлена мова у вигляді абстрактних наборів правил. Сучасні вітчизняні вчені, такі як Л. І. Божович, А. П. Василевич та Е. П. Шубін [4] визначають мовну компетенцію як сукупність конкретних умінь, необхідних для мовленнєвих контактів, а також для оволодіння мовою як навчальною дисципліною.

Існують різні підходи до трактування поняття «мовна компетенція» і виявленню особливостей її структури. Ми спираємося на визначення професора С. Ю. Ніколаєвої, яка вважає, що мовна компетенція – це, здатність учня практично користуватися мовною системою відповідно до норм конкретної мови і культури на основі набутих знань про рівневу структуру цієї системи та усвідомлення особливостей мовних явищ. Передбачається формування мовленнєвих навичок та оволодіння певною сумою відповідних мовних знань, пов'язаних з різними аспектами мови – лексикою, фонетикою, граматиною, а також з навчанням техніки читання і письма [1, с. 6].



Схема 1. Структура іншомовної комунікативної компетенції

Як свідчить практика навчання німецької мови на базі англійської, успішному оволодінню другою мовою сприяють такі лінгвістичні особливості:

- 1) генетична спорідненість німецької і англійської мов;
- 2) латинська спорідненість;
- 3) деякі спільні моменти у вимові;
- 4) наявність спільного пласту лексики германського походження;
- 5) аналогічні граматичні явища, близькі за структурою та значенням;
- 6) схожі мовленнєві зразки, що вивчаються на початковому рівні [3, с. 34].

Враховуючи вищезазначені особливості вивчення німецької мови на базі першої англійської здійснюється на порівнянні або протиставленні фонетики, лексики, граматики рідної мови, першої та другої іноземної мов, тобто в процесі вивчення другої мови необхідно спиратися на знання і досвід, набуті при вивченні першої іноземної мови, а також враховувати знання рідної мови.

Важливу роль при навчанні німецької мови відіграє оволодіння граматиною, у зв'язку з цим фонетичний аспект мовлення має засвоюватися безпосередньо у практичній діяльності

під час оволодіння тематичним лексичним і граматичним матеріалом. Згідно з комунікативним підходом до навчання, новий мовний матеріал (лексичний і граматичний) подається у певному контексті, а вже потім активізується в усному і писемному мовленні за допомогою відповідних вправ і завдань.

Література

1. Ніколаєва С. Ю. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. ; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 338 с.
2. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Інозем. мови. – 2010. – № 2. – С. 11–18.
3. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 288 с.
4. Шубин Е. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Е. П. Шубин. – М. : Просвещение, 1972. – 350 с.

УДК 372.881.111.22(043)

Гуліда Анастасія

МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ДО СКЛАДАННЯ ЗНО З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Сьогодні практично не викликає заперечень твердження про те, що ефективне управління системою освіти, а також її розвиток неможливі без створення ефективної національної системи моніторингу якості освіти. У багатьох країнах світу такі системи є дієвим чинником розвитку і вдосконалення освітніх систем.

Зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів визнано у світі одним з ефективних інструментів освітнього моніторингу. У зовнішньому незалежному оцінюванні (ЗНО) з іноземної мови беруть участь випускники загальноосвітніх навчальних закладів усіх форм власності, які бажають вступити до вищих навчальних закладів України, які включили іноземну мову до переліку предметів, необхідних до вступу на відповідний факультет.

Слід зазначити, що для предмету «Іноземна мова» характерне зменшення кількості завдань репродуктивного характеру й збільшення завдань, спрямованих на виявлення рівня розуміння основних елементів змісту й сформованості уміння застосовувати набуті знання у різних ситуаціях.

При аналізі виконання завдань розглядаються результати фактичного виконання, що дозволяє зробити висновок і про загальний рівень підготовки випускників, і про сформованість окремих предметних компетентностей, і про якість програм, підручників,

методики викладання предмета, відтак – окреслити шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу.

ЗНО з іноземних мов України проводиться з такою метою:

- 1) визначити рівень навчальних досягнень учасників тестування;
- 2) оцінити ступінь їхньої підготовленості до навчання у вищих навчальних закладах.

Тести для ЗНО з німецької мови складаються з трьох частин:

1) Читання. У тестах оцінюється рівень розуміння тексту, уміння випускника узагальнювати зміст прочитаного, виокремлювати ключові слова та визначати значення незнайомих слів за контекстом або словотворчими елементами.

2) Використання мови. У тестах оцінюється рівень знань лексичного і граматичного матеріалу випускників середніх шкіл. Випускник повинен вміти аналізувати і зіставляти інформацію, добирати синоніми, фразові дієслова відповідно до контексту, розуміє логічні зв'язки у тексті.

3) Письмо. У тесті перевіряється уміння здійснювати спілкування у писемній формі відповідно до поставлених комунікативних завдань. Випускнику необхідно володіти функціональними стилями писемного мовлення в межах, визначених Програмою загальноосвітніх навчальних закладів з іноземних мов. Завдання для писемного мовлення формулюється у вигляді мовленнєвих ситуацій, у змісті яких мають бути чітко визначені мета і об'єкт спілкування. Вибір комунікативної ситуації передбачає міжкультурне спілкування, і відтак зміст мовленнєвих ситуацій має включати соціокультурні особливості країни, мова якої вивчається і України. Обсяг письмового висловлювання складає не менш ніж 100 слів.

У тестах на читання використовуються завдання чотирьох форм:

1) Завдання на встановлення відповідності. У завданнях пропонується підібрати заголовки до текстів / частин текстів із поданих варіантів; твердження / ситуації до оголошень / текстів; запитання до відповідей, або відповіді до запитань.

2) Завдання з вибором однієї правильної відповіді. До кожного завдання подано чотири варіанти відповіді, з яких лише один правильний.

3) Завдання на заповнення пропусків у тексті. У завданнях пропонується доповнити абзаци / речення в тексті реченнями / частинами речень, словосполученнями / словами із поданих варіантів.

4) Завдання з розгорнутою відповіддю. Завдання передбачає створення абітурієнтом на бланку відповідей власного висловлювання у письмовій формі відповідно до запропонованої комунікативної ситуації [4].

Вчителі загальноосвітніх шкіл використовують різні методики підготовки учнів до складання ЗНО, адже успішність написання тесту також залежить від психологічних особливостей учнів. В процесі підготовки до Зовнішнього Незалежного Оцінювання учні виконують багато тестів з предмету; використовують підручники та посібники, рекомендовані Міністерством освіти і науки України. Готуючись до іспиту, важливо не забувати про час виконання тестів та фіксувати його, щоб встигнути виконати всі завдання. Особлива увага має приділятися письмовій частині, адже вона є найскладнішою для учнів старшої школи. Слід тренуватись у написанні невеликих творів на різноманітну тематику. Потрібно, щоб вчитель знайомив учнів із загальними правилами письмових робіт, зв'язковими словами (наприклад: до речі, на мою думку, я вважаю, по-перше, по-друге, в загальному, незважаючи на... та інші).

Лексичний мінімум випускника школи має складати 2000 одиниць, відповідно до тематики ситуативного спілкування, передбаченої Програмою загальноосвітніх навчальних закладів з іноземних мов [2].

Неабияку роль відіграє психологічна підготовка учнів до складання ЗНО. Основна її мета – це забезпечення оптимальної реалізації психічних можливостей учнів та проявлення у максимальній мірі отриманих знань, умінь та навичок під час зовнішнього оцінювання.

Зовнішнє незалежне оцінювання має низку особливостей, які можуть викликати у випускників різні труднощі:

- 1) когнітивні: недостатній обсяг знань; недостатній рівень сформованості навичок роботи з тестовими завданнями; нездатність оперувати змістом навчального матеріалу;
- 2) особистісні: неадекватна самооцінка; темп діяльності; специфіка мислення; підвищений рівень тривоги, що призводить до дезорганізації діяльності, зниженню концентрації уваги та працездатності;
- 3) процесуальні: недостатнє знайомство з процедурою тестування [1, с. 134].

Для того, щоб подолати зазначені труднощі, необхідно рухатися в двох напрямках: освоювати навички роботи з тестами і допомагати випускнику виробляти індивідуальну стратегію діяльності. І якщо навички роботи – це більш педагогічне завдання, то вироблення індивідуальної стратегії – психологічне.

Виокремлюють наступні показники готовності учнів до ЗНО:

- висока мобільність;
- високий рівень організації діяльності;
- висока та стійка працездатність та високий рівень концентрації уваги;
- наявність сформованого уявлення про ЗНО, адекватного дійсності;

- адекватна самооцінка та самостійність мислення;
- знайомство з процедурою ЗНО (перегляд відеострічки, пробне тестування);
- навички роботи з тестовими матеріалами [1, с. 136].

Підсумовуючи викладене, можна зробити висновок, що процес підготовки до Зовнішнього Незалежного Оцінювання з німецької мови є важким та потребує неабияких зусиль як з боку учня, так і з боку вчителя. Необхідно ознайомити учнів з критеріями тестування, виконувати різноманітні тести з німецької мови, приділяти увагу написанню творчого листа, а також працювати над подоланням психологічних труднощів, які може викликати ЗНО.

Література

1. Луценко В.М Психологічна допомога випускникам у період підготовки до ЗНО / В.М. Луценко. – К.: Ленвіт, 2009. – 314 с.
2. Методичні рекомендації для учителів іноземних мов щодо підготовки учнів до зовнішнього незалежного оцінювання [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://osvita.ua/>
3. Психологічна підготовка до ЗНО [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://test-center.od.ua/>
4. Програма Зовнішнього незалежного оцінювання з іноземних мов 2014 року [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://vintest.org.ua/>

УДК 372.881.111.122 (043)

Демченко Ольга

КЛАСИФІКАЦІЯ ВИДІВ ЧИТАННЯ І ТИПИ ТЕКСТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПОШУКОВОГО ЧИТАННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти та Концепції навчання іноземних мов у середній загальноосвітній школі, основною метою навчання іноземної мови є формування в учнів комунікативної компетенції, що означає оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізації сучасного світу.

У методиці питання навчання читання завжди займали особливе місце. У всі періоди соціально-політичного розвитку суспільства на перший план виходили різноманітні аргументи на захист особливого значення читання, та незмінним залишається той факт, що саме мистецтво читання стає системоутворюючою основою для формування інформаційно-академічних вмінь.

Отож читання – це один із чотирьох видів мовленнєвої діяльності (МД). Сьогодні кожен із чотирьох видів МД не розглядається ізольовано, адже всі аспекти мовлення тісно взаємопов'язані і спрямовані на оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації. Оволодіння комунікативною компетенцією в читанні створює надійну основу для розвитку та вдосконалення вмінь говоріння, а також письма та аудіювання [2].

Навчання читання є складним і тривалим процесом, у якому розрізняють основні дві стадії: підготовчу та стадію зрілого читання.

У методиці існують різноманітні класифікації видів читання: вслух та мовчки, перекладне і безперекладне, зі словником та без словника. В кожній зі згаданих вище пар видів читання перший являється навчальним, тобто діяльністю, скерованою на формування зрілого, осмисленого читання. Види читання, яким вони протиставляються (мовчки, безперекладне, без словника), характеризують різноманітні сторони осмисленого читання. Вони стають метою навчання іноземної мови в школі [3].

Таким чином у методиці виділяють наступні види читання: аналітичне, вивчаюче, переглядове, пошукове, ознайомлююче і т.д. При цьому деякі методисти (Є.І.Пассов) вважають, що це лише різні цілі використання читання. До того ж існує думка, що не слід занадто ділити інформативне читання, достатньо розрізнити вивчаюче та пошукове читання (Р.К.Мін'яр-Белоручев)[1].

Всі методисти єдині в тому, що для ефективного читання іноземною мовою необхідно сформулювати основні базові технології роботи з текстом, що включають наступні вміння:

- ігнорувати невідоме, якщо воно не заважає виконанню поставленої задачі;
- прогнозувати та виокремлювати необхідну змістову інформацію;
- працювати зі словником;
- читати за ключовими словами;
- використовувати зноски та коментарі, що зустрічаються в тексті;
- інтерпретувати і трансформувати текст.

Кожен із видів читання має свою спрямованість і, відповідно до цього, свої особливості читання. Наприклад, при вивчаючому читанні ціль читача – глибоко, тобто на рівні змісту зрозуміти текст, вникнути у всі його деталі, сформулювати своє відношення до прочитаного. При читанні іноземною мовою завжди залишається й інша задача, співвіднесена із навчальним читанням – збагатити свій словник за рахунок лексики тексту, що читається, вдосконалити вміння автоматизованого сприйняття граматичних структур.

Ознайомлююче читання передбачає самостійне читання про себе невідомого тексту з охопленням основного змісту. При такому читанні читач сприймає лише основні факти, не вдаючись до деталей. Таке читання передбачає достатньо розвинутий механізм читання, вміння самостійно зрозуміти або обійти незнайомі слова, вміння орієнтуватися в тексті, тобто знаходити, виокремлювати основну інформацію, відокремлювати її від деталей.

При пошуковому читанні учні швидко переглядають текст, визначають про що він, і вибирають з нього основну інформацію. Тактику пошукового читання можна опановувати за допомогою спеціальних вправ. Це, як правило, вправи і завдання, які розташовані перед текстами для читання.

Приклади дотекстових вправ, які допомагають сформувати навички пошукового читання: Знайдіть в тексті факти про... Підкресліть фрази, в яких говориться про ... Пошукайте в тексті додаткову інформацію по наступних ключових словах. Знайдіть в тексті відповіді на питання. Яка фраза могла б слугувати заголовком тексту? Розділіть текст на смислові частини. Озаглавьте кожну частину. Підберіть до кожної частини тексту заголовок з приведених нижче[1].

За думкою З.І.Кличникової, різноманітні способи перевірки розуміння прочитаного за своєю психологічною суттю діляться на дві великі групи: перша у своїй основі несе комунікативний характер використання прочитаного матеріалу, друга група несе характер логіко-текстуальної аналітичної роботи[1].

У нових державних освітніх стандартах особливо наголошується, що учні повинні бути знайомі із різними функціональними типами текстів: прагматичними, науково-популярними, художніми поетичними та прозаїчними текстами.

Проте в рамках різноманітних науково-лінгвістичних і методичних шкіл сформувались різні уявлення про пріоритетність використання тих чи інших типів текстів в навчальних цілях. Наприклад, наукова школа В.Д.Аракіна завжди спиралась на широке і обов'язкове використання художніх текстів в посібниках з іноземної мови. Інша наукова школа, навпаки, стверджувала, що на художніх текстах неможливо сформувати необхідні прагматичні мовленнєві вміння, оскільки художні тексти, написані в різні історичні епохи, мають багато авторських особливостей, копіювання яких далеко не завжди приводять до бажаного рівня автентичності мови.

У будь-якому випадку на уроках іноземної мови доцільно використовувати автентичні матеріали для формування комунікативної компетенції, в тому числі і мовленнєвої компетенції в читанні. Саме це є актуальним власне для старшої школи, адже в початковій та

середній школі доцільним є використання адаптованих у більшій чи меншій мірі матеріалів, що обумовлюється рівнем володіння мови та віком учнів.

До автентичних матеріалів відносяться газетні статті, брошури, авіа / залізничні квитки, листи, реклами, програми новин радіо і телебачення, оголошення і т.д. Все це матеріали, які використовуються в реальному житті тих країн, де розмовляють тією чи іншою іноземною мовою, а не спеціально створені матеріали для умов вивчення цієї мови.

За умов відсутності іншомовного оточення читання є одним із найважливіших напрямків оволодіння іноземною мовою. Воно дає змогу отримувати необхідну інформацію, сприяє розумінню учнями шкільної важливості вивчення відповідної мови, загострює інтерес роботи над нею. Читання найдоступніше і водночас сприяє засвоєнню всіх інших аспектів іноземної мови (фонетичного, лексичного, граматичного) і видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, письма).

Література

1. Бориско Н. Ф. Сам себе методист или советы изучающим иностранный язык: учебник / Н. Ф. Бориско. – К. : «Фіра «Інкос», 2001. – С. 107 – 109.
2. Мухина С. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С. А. Мухина, А. А. Соловьева // Серия «Среднее профессиональное образование». Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2004.-С.117.
3. Колкер Я.М. Практична методика викладання іноземної мови / Я.М. Колкер., О.С. Устинова. – М.: Академія, 2000. – 186с.

УДК 372.881.111.22(043)

Єрофєєва Марина

ВИКОРИСТАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ

Сучасний міжнародний стан, інформаційний вибух, міжнародна економічна і політична інтеграція залучає фахівців в різних галузях науки і техніки в безпосереднє здійснення міжнародних науково-технічних зв'язків, для того щоб налагодити відносини за кордоном. Для цього потрібно уміти володіти іноземними мовами, але не лише знати слова, а і вміти розмовляти і розуміти свого співбесідника. Умови іншомовного спілкування у сучасному світі, коли іноземна мова є засобом спілкування, пізнання, здобуття і накопичення інформації, зумовили необхідність володіння всіма видами мовної діяльності.

У загальноосвітніх школах більшість часу спрямовано на вивчення граматики, лексики, фонетики, але не на говоріння. Тому багато учні, маючи достатній словарний запас для їх рівня і володіючи основами граматики, не можуть висловити свою думку. Не менш

важливим є завдання залучення до культурних цінностей народу – носія мови. Поряд з цим важливо дати учням наочне уявлення про життя, традиції, мовні реалії іншомовних країн. Більш того, використання мультимедіа на уроках сприяє розвитку мовленнєвої діяльності учнів.

Говоріння — це вербальна комунікація, тобто вербальний процес спілкування за допомогою мови. Засобом вербальної комунікації є слова із закріпленими за ними в суспільному досвіді значеннями [2,с.27]. Розрізняють наступні види усного мовлення: діалогічне і монологічне. Найбільш простим різновидом усного мовлення є діалог, тобто розмова, підтримувана співрозмовниками, що спільно обговорюють і вирішують будь-які питання. Для розмовного мовлення характерні репліки, якими обмінюються ті, що говорять, повторення фраз і окремих слів за співрозмовником, питання, доповнення, пояснення, вживання натяків, всіляких допоміжних слів і вигуків. Особливості цього мовлення значною мірою залежать від міри взаєморозуміння співбесідників, їх взаємин. Другий різновид усного мовлення — монолог, який виголошує одна людина, звертаючись до іншої особи або до багатьох осіб, що слухають його: це розповідь вчителя, розгорнута відповідь учня, доповідь і тому подібне. Монологічне мовлення має велику композиційну складність, вимагає завершеності думки, більш суворого дотримання граматичних правил, строгої логіки і послідовності при викладі того, що хоче сказати ця особа [2, с. 29-30].

Аудіовізуальні засоби навчання - це ефективна форма навчальної діяльності, яка не тільки активізує увагу учнів, але й сприяє вдосконаленню їх навичок аудіювання і говоріння. За допомогою аудіовізуальних засобів підвищується мотивація до навчання, розвивається вміння усно-мовленнєвого спілкування, заповнюються недоліки іншомовного спілкування, закріплюється пройдений матеріал, пізнаються культура і традиції іншомовних країн. На початковому етапі вчитель може використовувати матеріали, які знайомлять учнів з темпом мовлення, його мелодійністю там, де діти ще не можуть вичленувати яку-небудь інформацію з потоку мовлення, але вони відчують швидкість мови, починають впізнавати окремі слова [1].

Можна використовувати фрагменти знайомих ним мультфільмів на іноземній мові. Відеоматеріали надають набагато більше можливостей для учнів старших класів. Вони не тільки розуміють мову, формують судження, на основі яких висловлюють свою думку, беруть участь у дискусіях, а також отримують соціокультурні знання. Дітям можна показувати фрагменти телепередач, науково-пізнавальні програми, фрагменти новин і т.п [3, с.10]. Використання відеоматеріалів на уроці дозволяє вчителю врахувати індивідуально-типологічні особливості кожного учня: від кожного за здібностями. Слабкі учні можуть і не

зрозуміти, про що йшла мова, але відеоряд викликає у них певні асоціації, і учні можуть висловитися на тему, задану у відеоролику. Сильні учні висловлюють своє ставлення до почутого і обмінюються думками з учителем і один з одним. Так відеоматеріали допомагають вчителю відтворити ситуацію реального спілкування іноземною мовою. Діти люблять порівнювати явища іншомовної і своєї власної культури, що і призводить до жвавої бесіди на уроці, де кожному є що сказати [3,с.24].

Використання аудіовізуальних засобів на різних етапах навчання допомагає максимально навантажити слуховий та мовний канал; активізувати мовленнєву діяльність учнів; повною мірою реалізувати принцип наочності і дати дітям опору для говоріння. Систематичне впровадження відеоматеріалів в процес навчання дозволяє дітям більше тренувати свою вимову, сприяє створенню комфортних умов для подолання «мовного бар'єру».

Література

1. Блинникова Е.С. Аудиовизуальные средства обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] / Е.С. Блинникова. – Режим доступа: <http://конспекты-уроков.рф/in-yaz/6-klass/file/567-audiovizualnye-sredstva-obucheniya-inostrannym-yazykam.html>
2. Мильруд, Р. П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 26–34.
3. Комков И. Ф. Аудио-визуальный метод обучения иностранным языкам в школе / И. Ф. Комков // Зрительно-слуховой метод обучения иностранным языкам в школе. – Мн. : Народная асвета, 1968. – С. 3–29.

УДК 372.881.111.22(043)

Жукова Ірина

ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ВІРШІВ ТА ПІСЕНЬ

На сучасному етапі розвитку методичної науки аудіювання розглядається як фундаментальне вміння при навчанні іноземних мов (ІМ), оволодіння яким є важливою умовою здійснення іншомовного спілкування. Спостереження методистів за навчальним процесом показали, якщо спеціально не навчати сприймання на слух, аудитивні вміння не розвиваються, оскільки сприймання та розуміння мовлення на слух є досить складною психічною діяльністю. Таким чином, цілеспрямоване формування вмінь аудіювання як виду мовленнєвої діяльності є дуже важливим на всіх етапах навчання.

Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності почало вивчатися з 60-х рр. ХХ століття. Відомо, що воно є досить важким видом мовленнєвої діяльності, але відіграє значну роль в

навчанні і пізнанні, так як більшу частину інформації людина отримує по слуховому каналу. Аудіювання також навчає вслухатися, тобто, розвиває увагу і слухову пам'ять; воно є одним з найважливіших засобів навчання говоріння; стимулює спілкування; розвиває вміння диференціювати звуки, об'єднувати їх в комплекс, утримувати в пам'яті і прогнозувати [1, с.117].

Як і раніше, іноземна мова вивчається через розумне поєднання 4-х видів мовленнєвої діяльності, тобто через говоріння, аудіювання, читання, письмо. Традиційне використання різних видів навчальної діяльності полегшується, коли викладач використовує не тільки перевірені методики, а й нові автентичні відеокурси, відеофільми, аудіозаписи, матеріали з Internet, комунікативні ігри, що дає змогу дієво спілкуватися і таким чином будувати місток між групою та реальним світом.

Аудіювання — сприймання і розуміння усного мовлення — може виступати у природній усній комунікації у трьох різних функціях.

По-перше, аудіювання — це окремий вид комунікативної діяльності зі своїм мотивом, що відображає потреби людини чи характер його діяльності. У такій функції воно виступає, наприклад, під час перегляду фільму, телепередачі, прослухування радіопередачі і т. ін.

По-друге, аудіювання може виступати в ролі дії у складі усної комунікативної діяльності, коли кожний учасник спілкування, використовуючи говоріння й аудіювання, намагається задовольнити свою потребу в обміні інформацією, яка на цьому етапі стає мотивом усієї усної комунікативної діяльності.

І, по-третє, аудіювання виступає як зворотний зв'язок у кожного мовця під час говоріння, що дозволяє мовцю здійснювати самоконтроль за своїм мовленням і знати, наскільки правильно реалізуються у звуковій формі його мовні та мовленнєві наміри. Аудіювання — невід'ємний елемент процесу говоріння.

При практичній меті навчання іноземної мови учні оволодівають аудіюванням у цих трьох функціях, оскільки вони дають змогу здійснювати усну комунікацію. Оволодіння цими функціями і є змістом навчання аудіювання. [2, с.74]

Аудіювання використовується як засіб ознайомлення учнів з новим мовним або мовленнєвим матеріалом. [3, с.118]. Матеріальною основою аудіювання є аудіотекст. Як і всякий текст, він має свою композицію, структуру і смислову організацію. На відміну від письмового тексту він інтонаційно оформлений, а його відтворення зумовлюється відповідним темпом, однократністю та необоротністю сприйняття [4, с. 121].

Сьогодні вже загально визнано, що оволодіння іншомовним мовленням як засобом спілкування неможливе без знань соціокультурних особливостей країни мови, що

вивчається. Комунікативний і лінгвокраїнознавчий підхід до навчання іноземної мови взаємообумовлені і нерозривно зв'язані.

У практиці навчання іноземної мови ми реалізуємо цілі за допомогою автентичних матеріалів, багатих внутрішнім змістом, що мотивують як активну мовленнєву діяльність співбесідників, так і критичний погляд на себе. Характер автентичних матеріалів вельми різноманітний. Вони розрізняються за лінгвістичною, стильовою складністю та історичному співвіднесенні перш за все. Тому ми їх використовуємо по-різному залежно від рівня навченості учнів і конкретних проміжних або кінцевих цілей навчання.

На етапі навчання іноземної мови в старшій школі пісня є ефективним засобом, адекватним автентичним матеріалом для формування комунікативної компетенції.

Пісня - прекрасний методичний засіб для формування різних навичок і первинних знань про іншу культуру. Ми використовуємо її для різних цілей, зокрема:

1. Для формування фонетичних навичок (уміння чути звуки і відтворювати їх у фразі, відрізнити мелодійний малюнок фрази рідної мови від іноземної). Цей вид роботи важливий особливо тоді, коли мало учбового часу для постановки вимовних навичок, інтонації фрази.

При цьому застосовуються наступні прийоми і види роботи:

- аудіювання пісні і класифікація слів залежно від почутих звуків;
- пред'явлення звуків і відпрацювання навичок їх артикуляції;
- повторне прослуховування і пояснення слів пісні;
- питання на розуміння слів тексту пісень, що містять звуки, що вивчаються;
- читання уривків тексту пісень, де зустрічаються звуки, що вивчаються;
- розміщення звуку в продиктовані фрази і написання цих фраз.

Звучання пісні, її виконання, як правило, передбачає прочитання тексту учнями; сам же текст широко використовується для вивчення мови як системи, а також для вивчення особливостей менталітету, культури народу, мова якого вивчається.

Пісня може служити формуванню комунікативних навичок, оскільки багато текстів будуються у вигляді діалогів або монологів від першої особи. Працюючи над змістом пісні, можна запропонувати створити на основі фраз, що містяться в тексті, діалог, сценку, що є свого роду видом самооцінки учня, що виявляє здатність самостійно відтворювати і використовувати звуки в мові, а вивчені лексичні одиниці в контексті. Цей вид діяльності особливо сприяє усвідомленню особливостей традицій, культури побуту, оскільки в діалозі повинні виявитися інтеркультурна взаємодія і інтеркультурна компетенція автора.

Працюючи з піснею, учень з перших хвилин залучається до процесу роботи над автентичним документом, який носить глибоко когнітивний підхід: ідентифікація,

класифікація, розуміння письмового тексту, аудіювання, міркування над самою піснею (музикою, виконавцем, темою). Учень при цьому займає свою власну позицію, висловлює свою думку. Що стосується викладача, він визначає етапи роботи, анімує спільну діяльність, робить вплив на формування культурних цінностей учнів.

Література

1. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: Пособие для учителей и студентов пед.вузов / Г.В.Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1998.- 232 с.
2. Старков А.П. Навчання англійської мови в середній школі: Методичний посібник / А.П. Старков – К.: Радянська школа, 1979. – 198 с.
3. Настольная книга преподавателя иностранного языка (Справочное пособие 5-е издание, стереотипное) / Маслыко Е.А., Бабинская П. К., Будько А.Ф., Петрова С.И., Попов А. И. – Минск: Высшая школа, 1999. – 513 с.
4. Сучасна технологія навчання іншомовного матеріалу в середніх навчальних закладах [Текст] / ред. С. Ю. Ніколаєва. - Київ : Ленвіт, 1996. - 96 с.

УДК 372.881.111.22(043)

Рядінська Євгенія

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Соціально-економічні зміни в нашому суспільстві, такі, як повсякденне використання новітніх інформаційних технологій, збільшення попиту на знання сучасних європейських мов на ринку праці привели до необхідності інтенсифікації і вдосконалення навчання іноземної мови. Суспільство ставить запит на глибокі та якісні знання іноземної мови кожним випускником школи, а тому вивчення мови найкраще розпочати у молодшому шкільному віці.

Раннє навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку іноземної мови періодично стає предметом практикування, обговорення і дослідження протягом вже не одного століття. Ще на початку XVIII ст., у період зародження в Російській імперії моди на західноєвропейські мови, у родинах аристократії для навчання дітей німецької і французької мов запрошували гувернерів і гувернанток, як правило, іноземців. Перед ними ставилося завдання навчити дітей зразкової вимови, а також вишуканого розмовного і писемного мовлення. Для дітей і гувернантки в будинку відводилася окрема територія, де власне проходило все життя дитини і де вона могла порозумітися з гувернанткою тільки іноземною мовою. Дитину всіляко намагались ізолювати від використання рідної мови. Таким чином штучно створювалася атмосфера перебування в

194

іншомовному середовищі. Спілкування з носієм мови вважалося найприроднішим способом вивчення іноземної мови. А володіння однією чи кількома іноземними мовами з дитинства було важливим свідченням хороших манер і аристократичного виховання.

Світовий досвід впровадження раннього навчання іноземної мови виявив одну дуже важливу проблему: необхідність координації змісту і процесу роботи у початковій і середній школі, щоб здобуті дітьми за перші роки вивчення іноземної мови знання були вміло використані і розвинуті на наступному етапі шкільної освіти. В Україні ця проблема розв'язується завдяки розробці навчальної програми, яка інтегрує початкову, середню та старшу школи і ставить на меті цілісний, холістичний процес розвитку особистості учня з врахуванням психофізіологічних особливостей дітей різних вікових груп [1].

Існують певні особливості навчання дітей німецької мови в початковій школі:

1. Необхідність врахування психологічних особливостей дітей на початковому етапі навчання. Діти перебувають на стадії так званих конкретних операцій, вони живуть тим, що їх оточує, і не готові сприймати правила, пояснення, тому потрібно:

- не пояснювати граматику, використовуючи поняття, якими вчитель звик оперувати, такі, як Pronomen, Präsens Indikativ тощо;
- деякі граматичні явища можна пояснити, звернувши увагу дітей на закінчення дієслова, і навести приклад.

2. Дитина не може надовго зосереджуватися. Завдання вчителя – зробити уроки цікавими і динамічними, тоді мотивація дитини зросте. Не треба забувати, що:

- діти живуть у світі, що їх оточує, і який психологи називають "зараз і тепер", тому завдання і теми спілкування повинні максимально бути прив'язані до оточуючого світу дитини;
- урок краще планувати як серію різноманітних завдань, чергуючи фізичну і розумову діяльність;
- вчитель – головний актор у класі, від його настрою, енергії і самопочуття залежить успіх кожного уроку;
- на відміну від дорослих у дітей особливе почуття гумору – не слід забувати про це і вгамовувати їхні веселощі;
- діти дуже допитливі, те, що цікаво, вони краще запам'ятовують.

3. Діти молодшого шкільного віку дуже чутливі, тому:

- не потрібно практикувати висміювання, передражнювання і дозволяти іншим дітям це робити;
- під час роботи над помилками краще працювати разом;

- необхідно спонукати дітей говорити, відповідати;
- дуже важливо звертатися частіше до тихіших дітей, бо їм потрібна підтримка;
- слід бути терплячими і справедливими, ставитися з розумінням до потреб дітей - багато рухатися, коментувати свої дії, грати, шуміти;
- час від часу доцільно давати їм ручну роботу - малювати, вирізати, діти вчаться краще, виконуючи такі дії.

4. Діти із захопленням вивчатимуть іноземну мову, якщо зміст навчальної програми відповідатиме їхнім уявленням і віковим інтересам.

5. Завдання вчителя:

- шукати матеріали, які показали б дітям і світ казки, і мали б велику кількість цікавих ігор, пісень і віршиків;
- не переобтяжувати урок поясненнями - завдання повинні бути різноманітними, цікавими і практичними з точки зору повторюваності граматики і мовних функцій;
- не забувати відзначати успіхи дітей і заохочувати їх до подальшого навчання;
- довіряти своїй інтуїції, вона підкаже, що і як спрацює у класі як найкраще[2].

На початковому етапі розпочинається формування словника, базою якого слугує лексика, яка зустрічається в римовках, піснях, віршах, та використовується на уроці.

Організуючи вправи, важливо слідувати всім умовам спілкування, учень повинен чітко уявляти мету своєї мовленнєвої дії та мотив; ситуації повинні забезпечувати таку мотивацію, щоб дітям захотілось про щось почути або щось сказати [2].

Можна зробити висновок, що найефективніше діти в початковій школі засвоюють німецьку мову через гру, особисту зацікавленість. На початковому етапі навчання іноземної мови гра – це найдоцільніший метод, який використовується для формування лексичних навичок у дітей.

Діти молодшого шкільного віку перебувають на стадії так званих конкретних операцій. Вони живуть тим, що їх оточує, і особливості цього періоду не можна не враховувати. У порівнянні з дітьми старшого віку вони ще не готові сприймати правила, пояснення, абстрактні розмови про закони мови. Треба бачити успіхи та не помічати невдачі. Адже невдача веде до невіри – невіра веде до браку мотивації – брак мотивації веде до прямої відмови зробити ще одну спробу. І навпаки, успіх веде до перемоги – перемога веде до мотивації – мотивація веде до бажання перемагати – і до нових успіхів.

Література

1. Дроздова С.О. Особливості навчання лексики німецької мови в початковій школі [Електронний ресурс] / С.О. Дроздова. – Режим доступу: <http://zw.ciit.zp.ua/index.php>

2. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М.: Академия, 1988. – 224с.

УДК 373.881.111.22(043)

Стрікова Юлія

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ НА БАЗІ АНГЛІЙСЬКОЇ

У поданій статті ми розглянемо питання, що стосуються особливостей навчання німецької мови як другої іноземної на базі англійської: дізнаємось, які особливості притаманні учням середньої школи, які існують психолого-дидактичні передумови формування іншомовної комунікативної компетенції та психолінгвістичні закономірності, що також підлягають урахуванню для успішного оволодіння матеріалом. Основною метою статті є дослідження процесу формування іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) у другій іноземній мові (ІМ) та її особливості. Актуальність даного питання є беззаперечною, оскільки сучасна середня освіта обов'язково включає в себе вивчення другої ІМ, найчастіше віддаючи перевагу саме німецькій мові.

Проблемою навчання другої ІМ займалися чимало як вітчизняних, так і зарубіжних фахівців. Серед них можемо виділити І. Л. Бім, Н. Д. Гальскову, М. І. Реутова, А. О. Анісімову, Н. Н. Чичеріну, А. А. Бердичівського, І. М. Мельник, О. О. Малокович, М. В. Баришнікова та ін. У роботах згаданих науковців розглядалися проблеми навчання другої ІМ у вищих та загальноосвітніх навчальних закладах.

Зазвичай, друга ІМ з'являється в шкільній програмі у 5-6 класах, де навчаються діти віком 10-11 років. Розглядаючи психологічні особливості учнів цього віку, необхідно зауважити, що це період змін і перетворень в житті кожної дитини, який є своєрідним кроком у новий етап життя. Тому неможливо не приймати до уваги наступні риси, притаманні учням цього віку. Так, у цьому віці у школярів відбувається активний фізичний розвиток, що супроводжується значними змінами і несталістю нервово-психічної системи дитини. Це період, коли учень сильно піддається впливу колективу, який зараз має для нього більший пріоритет, аніж учителі або навіть батьки [2, с. 137]. У той самий час середній шкільний вік характеризується вже більш планомірним, організованим та цілеспрямованим сприйняттям дитини, що дає змогу більше часу концентруватись на якомусь питанні. Учень стає більш відкритим і зацікавленим до всього нового, але все ще не може контролювати мимовільне переміщення уваги. Тож необхідно будувати навчальний план згідно з цими особливостями і відповідно розробляти плани уроків.

Процес навчання другій ІМ відрізняється від процесу навчання першій. На думку російського методиста І. Л. Бім, він включає в себе наступні компетенції: мовленнєву, мовну, соціокультурну, компенсаторну і навчальну [1, с. 14]. За Загальноєвропейськими Рекомендаціями зазначено, що за період навчання у загальноосвітньому навчальному закладі учень має осолодіти другою ІМ на рівні А2+.

До мовленнєвої компетентності відносять такі складники, як аудіювання, говоріння, читання і письмо. На рівні аудіювання учень має розуміти чітко і повільне мовлення носія мови, ідентифікувати основну тему дискусії, розуміти фрази та найуживанішу лексику та вилучати важливу інформацію з коротких повідомлень. На рівні мовлення учень має вміти описувати події, стисло висловлювати власну думку, спілкуватись на простому побутовому рівні, вміти ставити запитання та відповідати на них, встановлювати соціальні контакти, обговорювати плани на найближче майбутнє, робити пропозиції. У процесі читання учень має розуміти прості короткі тексти про побут і роботу, розуміти елементарні типи звичайних листів, розуміти головне при перегляді новин і фільмів. У письмі необхідно вміти описати свої враження, писати листи на знайомі теми, заповнювати анкету або писати поздоровлення, оголошення, запрошення.

При вивченні німецької мови на базі англійської необхідно обов'язково звертати увагу на такі психолінгвістичні закономірності як інтерференція та позитивний перенос. Проблеми інтерференції – це проблеми негативного впливу рідної та першої ІМ на другу (частіше, це вплив першої ІМ), що охоплюють всі лінгвістичні рівні мови (фонетичний, лексичний, граматичний, орфографічний) і впливають на розвиток мовленнєвої рецептивної і продуктивної діяльності [3, с. 6]. Така проблема наразі більше стосується мов, що відносяться до однієї мовної групи (наприклад німецька, англійська, голландська та ін.).

Позитивний перенос навпаки допомагає вивченню другої ІМ. Він може відбуватися на двох рівнях: на рівні мовленнєво-розумової діяльності (чим більшою кількістю мов володіє людина, тим більше розвинуті його мовленнєво-розумові механізми); на рівні мови (схожі лінгвістичні явища в рідній і першій ІМ полегшують засвоєння другої ІМ; на рівні учбових умінь, якими учень оволодів у процесі вивчення рідної мови, і особливо, другої іноземної; на соціокультурному рівні (надбані раніше соціокультурні знання також можуть бути об'єктами переносу у другу ІМ).

Література

1. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) : Учебное пособие / И. Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.

2. Марусик О. М. До питання про підвищення ефективності навчання другої іноземної мови [Електронний ресурс] / О. М. Марусик, А. В. Чомко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. - 2008. - № 39. - С. 136-139.
3. Сажко Л. А. Навчання другої іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах / Л. А. Сажко // Іноземні мови. – 2010. - №4. – С. 3-7.

УДК 373.881.111.22(043)

Чуприна Катерина

ВПРАВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ

Формування іншомовної стратегічної компетентності як складника іншомовної комунікативної компетентності у учнів є невід'ємною частиною навчання іноземної мови на всіх етапах навчання. Це особливо важливо для навчання учнів говоріння, тому що в усному мовленні як продуктивному виді мовленнєвої діяльності мовець самостійно здійснює відбір мовленнєвих засобів для досягнення мети висловлювання [1, с. 39]. Стратегію середньої освіти України на сьогоднішній день складають стратегії формування комунікативної компетентності учня, здатного вирішувати не лише комунікативні задачі, але й реалізовувати в ході їх вирішення творчий підхід.

Стратегія виділена як одна із основних категорій процесу навчання. Перші дослідження стратегій пов'язані з іменами американських учених Дж. Рубін (J. Rubin), Г. Стерн (H. Stern), Н. Нейман (N. Naiman). Пізніше цю проблему досліджували Р. Оксфорд (R. Oxford), Дж. О'Меллі (J. O'Malley), А. Шамо (A. Chamot), Д. Ньюнен (D. Nunan), Г. Стерн (H. Stern), Г. Каспер (G. Kasper), Е. Келлерман (E. Kellerman).

Комунікативні стратегії розуміються як прийоми, до яких звертаються, коли виникають проблеми в комунікації: опис змісту лексичної одиниці, буквальний переклад, використання міміки. Стратегії оволодіння учнями іноземною мовою розробляються у методиці з позиції когнітивної теорії навчання іноземної мови і поділяються на стратегії, що забезпечують оволодіння мовою, і стратегії, що забезпечують володіння мовою.

Найбільш популярними стратегіями оволодіння іноземною мовою на сьогоднішній день є:

- емоційно-вольові – дозволяють знизити рівень хвилювання, керувати емоційним станом учня під час проведення навчальних занять;
- соціальні – розвивають уміння і бажання учня формулювати і ставити запитання, отримувати інформацію, співпрацювати;
- компенсаторні – концентруються на пошуку способів заміни мовних засобів вираження у

разі незнання студентом певних мовних чи мовленнєвих моделей і конструкцій.

Кожен з учасників комунікативного акту має домінуючий особистий тип і стиль поведінки, у т. ч. і вербальної, преференційну модель комунікації. Ці чинники суттєво впливають на вибір комунікантами відповідних комунікативних стратегій. М. Canale і М. Swain окреслюють вербальні і невербальні комунікативні стратегії.

Мовленнєві уміння і навички охоплюють усі види мовленнєвої діяльності: аудіювання, монологічне і діалогічне мовлення, читання, письмо. Специфічний сенс стратегії як психічного регулятора поведінки полягає у готовності людини до творчої діяльності. Вирішення творчих завдань включає в себе використання методів активізації творчого мислення, системи творчого тренінгу, навчання стратегіям і використання творчих ігор, а також спеціальних умов, що створюють труднощі. Інтерес комунікації виявляється у стратегіях і рухах учасників комунікативного акту. К. Rose пропонує використати такі стратегії навчання, як перегляд автентичних фільмів для привернення уваги студентів до форм мовленнєвих актів. За словами вченої, навчання комунікативних стратегій веде до більш ефективної комунікації. [2, с. 18] Поняття комунікативні стратегії супроводжує чотири головні мовні і комунікативні аспекти: граматична компетенція традиційно пов'язана з синтаксисом; соціолінгвістична компетенція пов'язана з соціальною доречністю; стратегічна компетенція сфокусована на прагматичну функцію комунікації. Стратегічна компетенція має відношення до індивідуальних можливостей використання комунікативних стратегій, наприклад, парафраз, літературний переклад, лексична апроксимація, міміка та ін.

На думку Н. Білоножко, І. Кушнар'ова, І. Ульянова та інших вчених метою вивчення іноземної мови має бути формування у учнів практичних навичок усного і писемного мовлення, слухання, розуміння і читання, вміння застосовувати навички для вирішення комунікативних завдань.

Під час виконання комунікативних завдань учні вступають у міжособистісну взаємодію, при цьому тип взаємодії – різний для представників різних навчальних стилів. Комунікативне спрямування – це спрямування на співбесідника, оптимальність навчання з догляду ефективності дії на іншу людину або аудиторію. Учні набувають уміння вільно формулювати свої думки в усній і письмовій формі, користуючись необхідними мовними засобами, що відповідають цілям, змісту мовлення і умовам спілкування, що сприяє розвитку мислення учнів, їхнього образного, емоційного мовлення, осмисленню значення мови як засобу спілкування і розуміння навколишнього світу. Велика увага надається створенню комунікативної атмосфери. Викладач стає стратегом, який реалізує концепцію підручників, доповнюючи їх комунікативними матеріалами.

Суттєвий вплив на ефективність процесу спілкування, окрім особистісних якостей учасників (задатків, здібностей, темпераменту, характеру, знань, умінь, навичок, рівня освіти та культури, життєвого досвіду, толерантності, мотивації, спілкування тощо) і характеру міжособистісних стосунків, мають різні “шуми” та “бар’єри” у спілкуванні [3, с. 12]. Своєчасне виявлення подібних бар’єрів, а також формування у учнів практичних умінь і навичок міжособистісного спілкування сприятимуть покращенню якості спілкування, розвитку його гнучкості, максимальному врахуванню і задоволенню потреб та інтересів інших людей, підвищенню ефективності і результативності навчального процесу. Стратегічна компетентність – здатність справлятися з неочікуваними проблемами за відсутності готових рішень. Отже, до комунікативних стратегій звертаються, коли виникають труднощі у комунікації.

Література

1. Личко Л. Я. Формування у майбутніх фахівців стратегічної компетенції в говорінні/Л. Я. Личко. – Д., 2010. – 139 с.
2. Андронік Н.П. Навчання майбутніх учителів англійської мови на основі автентичних поетичних творів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.П. Андронік; Київський національний лінгвістичний ун-т. – К., 2009. – 24 с.
3. Мороз Ю.В. Психологічні особливості розвитку творчої активності старшокласників : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю.В. Мороз. – К., 2004. – 19 с.

УДК 372.881.111.22(043)

Яшкова Марина

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ РЕСУРСІВ І ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

За останні роки комп’ютерні інновації стрімко входять у життя сучасної людини, змінюючи не тільки стиль, а й формуючи особистість нового покоління. Людина, що вміло та ефективно володіє технологіями та інформацією, має інший – новий стиль мислення, по-іншому підходить до оцінки висунутих проблем, до організації своєї діяльності.

У сучасній школі інформатизація є найважливішим механізмом реформування освітньої системи, яка спрямована на *підвищення якості, доступності та ефективності освіти*. Учитель на сьогодні, як ніхто інший, повинен рухатися в ногу з часом, а інколи й випереджаючи його, саме він творить майбутнє своїх учнів. Без нових інформаційних технологій вже не можливо уявити сучасну школу й бути вчителем сучасного учня [1, с. 15].

Нині помітно зросла кількість досліджень, предметом яких стало використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. Широко представлені

дослідження в наступних освітніх областях: теорія діяльності і теорія мовної діяльності (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, С.Л. Рубінштейн та ін.); теорія і методика викладання іноземної мови (І.Л. Бім, Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, Я.М. Колкер, та ін.); теорія комунікативно-орієнтованого навчання іноземної мови (І.Л. Бім, А.А. Вербицький, В.П. Кузовлев та ін.); концепції розвивального потенціалу іноземної мови (І.Л. Бім, Р.П. Мільруд, Е.С. Полат та ін.).

Слід зазначити, що застосування новітніх засобів навчання в вивченні німецької мови розкриває великі можливості для реалізації одного з найважливіших дидактичних принципів – принципу наочності [2, с. 119].

За останні роки зросли вимоги щодо рівня оволодіння іноземною мовою учнями загальноосвітньої школи. Значне зростання інтересу до вивчення іноземної мови, зокрема німецької, в Україні викликане перебудовою вектора зовнішньоекономічної діяльності підприємств, застосуванням нових форм співробітництва.

Для задоволення цього запиту зроблено немало: учні загальноосвітньої школи починають вивчати другу іноземну мову з п'ятого року навчання, створено сучасні підручники, процес навчання інтенсифікується з урахуванням досліджень з педагогіки, психології, лінгвістики, методики навчання іноземної мови й інформатики.

З того моменту, як Інтернет в 90-і роки знайшов своє застосування у вивченні іноземних мов, він використовується, у першу чергу, для різного роду пошуку, для створення текстів, для роботи з сучасними й оригінальними матеріалами на мові, що вивчається, для виконання аудіозавдань з використанням справжніх звукових документів, для граматичної роботи, для роботи з онлайн-словниками, з інтерактивними вправами і вправами для заучування, які постійно використовуються на уроках німецької мови.

Поява електронної пошти, робота в групах новин і чатах, відео конференції і онлайн-курси зробили можливим знайомство з культурою країни мови, що вивчається.

Перевага роботи з комп'ютером полягає в тому, що це значно розширює можливості самих вчителів, сприяє індивідуалізації навчання, активізації пізнавальної діяльності учнів, а також дозволяє максимально адаптувати процес навчання до індивідуальних особливостей учнів. Тобто кожен учень отримує можливість працювати у своєму режимі, вибрати такий темп, при якому пройдений матеріал оптимально засвоюється.

Мультимедійні технології навчання надають можливості вчителю для досягнення дидактичної мети застосовувати як окремі види навчальної роботи, так і будь-який їхній набір, тобто спроектувати навчальне середовище. Орієнтовані на вчителя інструментальні засоби дозволяють йому оперативно поновлювати зміст навчальних і контролюючих

програм відповідно до появи нових знань і технологій. Учитель одержує додаткові можливості для підтримки і спрямування розвитку особистості учня, творчого пошуку й організації їхньої спільної роботи.

Комп'ютерні програми мають неоднозначні переваги як додаткові засоби навчання німецької мови. Вони дозволяють застосовувати індивідуальний підхід до учнів, враховуючи зацікавлення та можливості окремих дітей, виховуючи й навчаючи людину інформаційного суспільства [3, с. 38].

Застосування комп'ютерних технологій на уроках німецької мови дозволяє:

- прослухати діалоги, тексти, пісні, радіопередачі німецькою мовою;
- здійснити заочну подорож містами, музеями, галереями тощо Німеччини;
- розвивати практичні навички швидко змінювати граматичну структуру речення;
- віднайти необхідні морфологічні елементи у запропонованому тексті;
- деталізувати структуру тексту за заданими параметрами (сконструювати послідовність тексту, вилучити й поновити частини мови, відновити речення тощо) [4, с. 62].

Процес використання комп'ютерних технологій на уроці потребує від учителя кропіткої, зосередженої роботи, яка ні в якому разі не приносить миттєвих результатів – вона тривала у часі, – але вже на другому році навчання вражає своїми результатами, які на закладеній ґрунтовній базі здатні розвивати такі творчі здібності учнів, що стрімко набирають обертів і стають для вчителя співорганізаторами, співтворцями навчально-виховного процесу, що робить уроки інтерактивними [5, с. 28].

Отже, система навчання повинна бути вибудована таким чином, щоб учню була надана можливість знайомства з культурою країни-носія мови, першочергово навчити його поважати прояви іншої культури, підготувати до міжкультурного діалогу. Попри всі колосальні можливості комп'ютера, навіть використання відео конференцій, мультимедійних засобів, варто пам'ятати, що це лише засоби вирішення певних методичних завдань, що стоять перед сучасним учителем.

Перспективи дослідження полягають в узагальненні накопичених до теперішнього часу теоретичних положень електронних ресурсів на початковому етапі навчання німецької мови в середній школі, розробці методики роботи з інтернет-ресурсами та впровадженні результатів дослідження в практику викладання німецької мови в середній школі на початковому ступені.

Література

1. Гнатюк Д. А. ІТ-технології – перепустка до майбутнього: інформаційні технології в школі / Д. А. Гнатюк// Директор школи. – 2003. – №47. – С.15-16.

2. Ситдикова І. В. Комп'ютер поспішає на допомогу/ І. В. Ситдикова// Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – №1. – С.116-119.
3. Грецька О.О. Використання електронних енциклопедій у навчанні іноземних мов / О. О. Грецька // Іноземні мови. – 2002. – №2. – С. 38-40.
4. Палій О.А. Методичний огляд мультимедійних комп'ютерних курсів з німецької мови / О. А. Палій // Іноземні мови. – 2001. – №1. – С. 62-64.
5. Костюк Т. П. Діти – справжні рушії прогресу / Т. П. Костюк // Відкритий урок. – 2004. – №1-2. – С. 28-29.

УДК 371.21(043)=111

Лубеннікова Олександра

TO THE PROBLEM OF MIXED-ABILITY GROUPING IN THE CLASSROOM

The actuality of the given problem is caused by the fact, that nowadays there are mixed-ability classes almost in every school. The aim of writing this article is to define and to investigate the problems and offer the best solutions for improving education in mixed-ability classes.

A lot of researchers and scientists have dealt with problem of mixed-ability classes. S. Bremner, C. Tomlinson, S. Humphreys, J. Sebba, J. Boaler, M. Dunne are among them. Mixed ability group is a group in which children of varied abilities are taught together rather than being set apart in groups according to level of learning, S. Humphreys defines [1]. The term of mixed ability classes are used to describe classes made up of students of different levels of proficiency. All classes are to some degree made up of learners who differ in many ways. They may have different strengths, weaknesses and approaches to learning. They may respond differently to various teaching methods and classroom situations, Professor Boaler pointed out [2].

It is easy for students to get frustrated in a class of mixed ability. Stronger students may feel held back, weaker students may feel pressured and as a result the teacher may feel stressed. Mixed-ability grouping in the classroom turns out a very common problem. This happens for a number of reasons, but mainly because of different learning styles, different learning speed and variations in motivation. The teacher is faced with a class with two or more levels of ability and has to solve the problem of how to meet the needs of everyone in the class. Naturally, this is not an easy problem to solve. Some of the challenges of mixed ability classes, teachers may face, include discipline, interest, effective learning for all, materials, individual awareness, participation and correction.

The solutions, which help teachers to take into account abilities and capabilities of every child, are pair work, group work, project work, giving instructions, error correction, homework, setting goals and questioning techniques. One of the best solutions of the problem is pair work. Teacher can pair strong with strong, weak with weak or strong with weak. In a very controlled

activity the strong may work well with weak. But strong with strong will be of benefit in the creative activity. The teacher should be sensitive to the general relationships between different students, and learn to note who works well with whom. The principle of pair distribution is the key solution. In group work the groups could be of mixed levels or similar ones. In a smaller group the weaker student will feel more able to contribute. If the group works with a set of information, the teacher divides the information between the students, forcing them to work together. The use of pair and group work is essential while encouraging all the members of the class. The following area of activity, that can be productive in mixed ability classes, is project work. Again, this work is successfully used in mixed groups where the stronger help the weaker. Another approach is to form groups that are at approximately the same level and assign different tasks that are appropriate to the level of each group. Giving clear instructions is vital for weaker students to be able to follow the class. Teacher uses hand gestures as well as words to explain the tasks and uses stronger students to check back the instructions and even explain the task in their own language if necessary. Error correction will help teacher to deal with children. Stronger students can do more correction. Weak students should not be overcorrected. Encouraging students to correct one another and demanding a higher level of accuracy from the stronger students are essential. The next area of solution is homework. Giving weaker students less demanding tasks can help to motivate them and to give them further practice in areas of the language, which they have not yet mastered. Assigning tasks that are more challenging to the stronger students in the group should ensure that they remain motivated and continue to make progress. It is more work for the teacher but, ultimately, it should produce results. Setting goals for each class or for the whole term will help to focus the students on performing particular task. The goals can be different for each student, depending on their level. However, realizing the goals will give the same sense of achievement to all.

As a conclusion, a variety of types of solution in mixed-ability grouping in the classroom and an open discussion of the class situation will help to deal with some of the difficulties that are present in such classes. The aim of these strategies is to create a positive working environment, which is all part of ensuring better learning. As J. Sebba mentioned, a secure teacher comes away from today with important questions to puzzle about overnight and the belief that today contains insights necessary for a more effective tomorrow [3].

Література

1. Humphreys S.A. Teaching in mixed-ability class – 2008.
2. Boaler J.C. Dealing with Mixed Ability Classes – 2010.
3. Sebba J.R. The Differentiated Classroom: Responding to the needs of all learners – 1999.

TO THE PROBLEM OF TEACHING STUDENTS OF DIFFERENT PSYCHOLOGICAL TYPES

It is well-known fact, that there are two types of personalities extrovert and introvert. The trait of extraversion–introversion is a central dimension of human personality theories. This personality trait is a very important consideration in understanding human behaviour. It is also most helpful in contributing to the identification of preferred personality styles. What the difference between them? In given article we are going to consider the problem of Extraversion and Introversion applied to the learning process.

Extraversion is "an act, state, or habit of being predominantly concerned with obtaining gratification from what is outside the self"[2]. Extraverts tend to enjoy human interactions and to be enthusiastic, talkative, assertive and gregarious. Extraverts are energized and thrive off being among other people. While introversion is "a state of or tendency toward being wholly or predominantly concerned with and interested in one's own mental life"[2]. Introverts prefer retain their energy, feelings and thoughts inward. As a result in the classroom you have to face these two types of personalities. It is important to realize, that they have completely different ways of perceiving and learning information. Thus, understanding what makes introverts and extroverts different will help you run your class better. An introvert needs some time to collect his thoughts and react to a given problem or situation. After giving the entire group a few minutes to write down their ideas you should give the introvert the space he needs to process before sharing. On the other hand, an extrovert needs time to talk out loud to process his thoughts while he's actively communicating with others. Being aware this, you can allow an extrovert a few minutes to explain his situation: he might find clarity or even solve his problem himself simply by talking about it. Each pays attention to exploring ideas from different starting points. An extrovert will carefully explore the environment and interact with the outside world to build a moment of truth, which will serve a starting point for further exploration. In classes, an extrovert draws energy from group-based learning and brainstorming, for testing and accumulating ideas.[3] An introvert will scan ideas and experiences collected inside his own head in order to interact with the ideas to build to a moment of truth, which will serve as a cap to a set of ideas. In classes, an introvert will draw energy from a couple, trio and writing based learning.

Based on these knowledge every teacher should understand how to invent classroom patterns where, for example, extroverts step into active listening roles and introverts take a turn to experience facilitating roles, where everyone participates in brainstorming the details.[1] It is important to remember not to ever confuse shyness with introversion. Shyness can be defined as a

fear of social judgment and can be described as encountering socializing as a difficult experience. Being introvert doesn't seem to be shy and modest. Typical introverts are a little behind from extraverts in learning languages. It is more difficult for them to acquire conversational skills. An introvert often knows what to say, but does not dare to do it, thus he does not apply the acquired knowledge in practice. Whereas in language's study extroverts have more advantages over introverts, because they endeavor to communicate with other people. An extrovert comes easily with spoken language, but quite often he has difficulties with the perception of foreign speech. It is because he is a bad listener. However, introverts, vice versa, are great listeners and on this basis they more accurately perceive a spoken language.

In conclusion I would like to underline, that it is very important to understand the differences between extrovert and introvert pupils and take into consideration their specific features. It is necessary to realize that representatives of each type need their particular approach in learning.

Literature

1. Introverts –Extraverts [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uminntilt.wordpress.com/2013/03/05/introverts-extroverts-change-takes-courage/>
2. Extraversion and introversion[Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/Extraversion_and_introversion
3. How to Facilitate Introverts and Extroverts in Your Group or Class[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.globallearningpartners.com/blog/how-to-facilitate-introverts-and-extroverts-in-your-group-or-class>

УДК 372.881.111.1=111(043)

Дубова Юлія

METHODS AND ACTIVITIES OF CONSTRUCTIVIST APPROACH IN TEACHING ENGLISH

The essence of constructivist teaching is that students themselves are the makers of their own meaning and knowledge in the frames of the learning process. The effectiveness of this relatively new method is compared with old methods of teaching English and proved by researches and teachers all around the world. This article presents an overview of constructivist teaching methods characteristics, deals with analysis of constructivist approach to teaching and its impact to the improvement of learning English.

Constructivist approach to teaching was researched by David Nunan and David Jonassen. In their works they state that one of the primary goals of using constructivist teaching is to develop students' ability to take initiative in their own learning experience. Activities encouraged in constructivist classrooms include experimentation, research projects, field trips, films and class

discussions. By using *experimentation method* students perform an experiment individually and then come together as a class to discuss the results. *Research projects* help students to research a topic and can present their findings to the class. *Field trips* allow students to put the concepts and ideas discussed in class in a real-world context. *Films* provide visual context and thus bring another sense into the learning experience. *Method of class discussions* is one of the most important methods of constructivist teaching. It is applied in all the methods described above [1]. David Jonassen identifies three major roles for facilitators to support students in constructivist learning environments such as modeling, coaching and scaffolding. *Modelling* is focused on the expert's performance. *Coaching* is focused on the learner's performance. Scaffolding is a more systemic approach which provides temporary frameworks to support learning and student performance beyond their capacities [2].

Traditional assessment in the classrooms is based on testing. David Nunan considers that in constructivist teaching assessment is based not only on tests, but also on observation of the student, the student's work and the student's points of view. Some assessment strategies include oral discussions, mind mapping, hands-on activities and pre-testing. Due to *oral discussions* the teacher presents students a "focus" question and allows an open discussion on the topic. *Mind mapping* categorizes the concepts and ideas relating to the topic. *Hands-on activities* encourage students to manipulate their environments or use a particular learning tool. Teachers can combine a checklist and observation to assess student success with the particular material. *Pre-testing* allows a teacher to determine what knowledge students bring to a new topic and thus will be helpful in further directing of the course of study. No less interesting technique of activation of cognitive activity trained is *the technique of the role game* which can also reflect a principle of problematical character at its certain organization and allows to solve problem situations of a various degree of complexity [3].

We come to a conclusion that constructivist approach to teaching is a very useful method for learning English. The advantages of such approach are numerous and they contribute to the development of such students' skills and abilities as language learning and intercultural skills, communication skills, critical thinking skills, reflective learning abilities, organizational skills, professional knowledge and team-working skills. A pledge of successful mastering a foreign language by the pupils lies in professionalism of a teacher which should be in constant search of new methods of teaching to make a lesson fascinating, cognitive and remembered. Constructivist approach to teaching may be applied successfully for children of younger and more advanced age. This method is interesting from many points of view and give a wide space for creative work. We consider it useful to apply it more actively in the learning process.

Literature

1. Constructivist teaching methods [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/Constructivist_teaching_methods
2. Jonassen, D. H. Constructing learning environments on the web: Engaging students in meaningful learning –1999
3. David Nunan. Communicative Language Teaching – 2004

УДК 371.315.6=111(043)

Рибіна Анастасія

THE PROBLEM OF COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING AND ITS APPROACHES

Communicative language teaching (CLT), or the communicative approach, is an approach to language teaching that emphasizes interaction of both the means and the ultimate goal of study. Communicative language teaching became a popular teaching in the 1970s and early 1980s as a result of its development in both Europe and the United States. The communicative approach is based on the idea that learning a language successfully comes through having to realize its meaning. When learners are involved in communication, their natural strategies for language acquisition are switched on, and this allows them to learn how to use the language. That's why using this very method had a great *topicality* in the 20th century and has it nowadays. Practising question forms by asking learners to find out personal information about their colleagues is an example of the communicative approach, as it involves meaningful communication. Noam Chomsky in his "Insights into the nature of language" had shown that the structural theories of language prevalent at the time could not explain the creativity and variety evident in real communication [1]. In addition, British applied linguists such as Christopher Candlin and Henry Widdowson saw a necessity for students to develop communicative skills and functional competence in addition to mastering language structures. For Noam Chomsky, the focus of linguistic theory was to characterize the abstract abilities speakers possess that enable them to produce grammatically correct sentences in a language [1]. Dell Hymes held that such a view of linguistic theory was sterile, that linguistic theory needed to be seen as part of a more general theory incorporating communication and culture. Hymes's theory of communicative competence was a definition of what a speaker needs to know in order to be communicatively competent in a speech community. In Dell Hymes's view, a person who acquires communicative competence acquires both knowledge and ability for language use with respect to whether something is formally possible, whether something is feasible in virtue of the means of implementation available, whether something is appropriate in relation to a context in which it is used and evaluated, whether something is in fact done. This

theory of what knowing a language entails offers a much more comprehensive view than Noam Chomsky's view of competence, which deals primarily with abstract grammatical knowledge. [6]

In the United States, the linguist and anthropologist Dell Hymes developed the concept of communicative competence. Communicative competence redefined what it meant to “know” a language; in addition to speakers having mastery over the structural elements of language, according to communicative competence they must also be able to use those structural elements appropriately in different social situations.

An influential development in the history of communicative language teaching was the work of the Council of Europe in creating new language syllabuses. Among the studies used by the council when designing the course was one by the British linguist, D. A. Wilkins, that defined language using “notions” and “functions”, rather than more traditional categories of grammar and vocabulary. Notional categories include concepts such as time, location, frequency, and quantity, and functional categories include communicative acts such as offers, complaints, denials, and requests. To fulfil this goal, educators developed materials that allowed learners to choose what they wanted to communicate freely in such a way that learners could choose how to progress through the course themselves. Ralph Waldo Emerson once said, “our own experience instructs us that the secret of education lies in respecting the pupil. It is not for you to choose what he should know, what he shall do.”[3] The materials were used in teacher training courses and workshops to encourage teachers to change using a communicative syllabus.

At the study’s conclusion the students who were taught communicatively fared no worse on grammatical tests than the students that had been taught with traditional methods. However they performed significantly better in tests of communicative ability. [4]

In the mid-1990s the Dogma 95 manifesto influenced language teaching through the Dogme language teaching movement, which proposed that published materials can stifle the communicative approach. Scott Thornbury, teacher and educator from the University of New York, writes in his article that “the language focus should emerge from, and not determine, the communicative needs of the learners.”[2] As such the aim of the Dogme, approach to language teaching is to focus on real conversations about real subjects so that communication is the engine of learning.

Classroom activities used in communicative language teaching include role-play, interviews information gap, games, language exchanges, surveys, pair-work, learning by teaching. However, not all courses that utilize the Communicative Language approach will restrict their activities solely to these. Often, the communicative approach is deemed a success if the teacher understands the student. But, if the teacher is from the same region as the student, the teacher will understand errors resulting from the influence of their first language. Native speakers of the target language may still

have difficulty understanding them. This observation may call for new thinking on and adaptation of the communicative approach. The adapted communicative approach should be a simulation where the teacher pretends to understand only what any regular speaker of the target language would and reacts accordingly.[4]

In conclusion, Communicative Language Teaching is best considered an approach rather than a method. Thus although a reasonable degree of theoretical consistency can be discerned at the levels of language and learning theory, at the levels of design and procedure there is much greater room for individual interpretation and variation than most methods permit. It could be that one version among the various proposals for syllabus models, exercise types and classroom activities may gain wider approval in the future, giving communicative language teaching a status similar to other teaching methods. The adoption of a communicative approach raises important issues for teacher training, materials development, testing and evaluation.

Literature

1. Chomsky, Noam. - Aspects of the theory of syntax., Cambridge: 1965.
2. Luke, Meddings . -"Throw away your textbooks"., p. 24-30.
3. Amber, Simmons. "Motivating Students through Power and Choice". English Journal 100, p. 65–69.
4. Swan, Michael. - In the English Language Teaching Journal 39.,1985. - p. 2-12.
5. Вак, S. - The end of CLT: a context approach to language teaching., 2003., p. 278-287
6. Hattum, Ton van. - The Communicative Approach Rethought., 2006., p. 33-35.

УДК 372.881.111.1(043)

Хачик Юлія

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Іноземна мова як навчальний предмет на відміну від більшості навчальних дисциплін має специфічні особливості. Важливою особливістю навчання є те, що іноземна мова є одночасно і метою, і засобом навчання. Вивчення іноземної мови здійснюється в процесі спілкування нею [1, с. 42].

І.А. Зимня виділяє «безпредметність» як одну зі специфічних особливостей іноземної мови як навчального предмета. Мова є засобом формування, формою існування і вираження думки про об'єктивну дійсність. Мова як навчальна дисципліна - безпредметна. Вона тільки носій цієї інформації, форма її існування в індивідуальній і суспільній свідомості.

Наступною особливістю іноземної мови як навчального предмета є різноманітність форм спілкування на заняттях. Для навчальної односторонньої парадигми характерно

широке використання так званих фронтальних форм роботи. Вона відповідає навчанню як передачі знань, навичок і вмінь.

Слід сказати ще про одну особливість іноземної мови. Згідно сучасним уявленням, метою і результатом навчання іноземних мов є вторинна мовна особистість як показник здатності людини брати повноцінну участь в міжкультурній комунікації [1, с. 45].

Відомо, що іноземну мову слід вивчати в дошкільному віці дитини. Під початковим етапом розуміють період вивчення іноземної мови, що дозволяє закласти основи комунікативної компетенції, необхідні і достатні для їх подальшого розвитку та вдосконалення в курсі вивчення цього предмета. Навчання англійської мови дітей дошкільного віку викликано прагненням використати можливості віку, оскільки саме цей вік є найбільш сприятливим для оволодіння мовою. Звернемося до праць, які містять переконливі дані про те, що дитина засвоює іноземну мову легше, ніж доросла людина. Цікаві в цьому плані є дослідження Л.С. Виготського, Ш. О. Амонашвілі, Дж. Брунера, В. Пенфілда та інших учених. Узагальнюючи погляди цих дослідників, можна стверджувати, що розквіт людських здібностей до засвоєння нерідної мови безпосередньо пов'язаний із чинниками фізіологічного характеру. Він припадає на період від 4 до 9 років, або від 5 до 10 заданими різними учених. На цей період уже визначилась функціональна локалізація мозку. Дитина досить добре засвоїла рідну мову [4, с. 26]

Неможливо організувати навчання іноземної мови, не беручи уваги вікових, фізіологічних, психічних та індивідуально-психологічних характеристик учнів початкових класів, не враховуючи природи навичок і вмінь іншомовного спілкування, досвіду дітей у рідній мові, не вирішуючи провідних психологічних завдань початкової школи [4, с. 26]. Тож, розглянемо головні особливості дітей 6 років:

- Шестилітки відрізняються особливою чуйністю до мовних явищ, у них з'являється інтерес до осмислення свого мовного досвіду. Вони легко і міцно запам'ятовують невеликий за обсягом мовний матеріал і добре його відтворюють. На жаль, з віком ці сприятливі фактори втрачають свою силу. Як відомо з психології, у дітей в такому віці відбувається поступова зміна провідної діяльності, перехід від ігрової діяльності до навчальної. При цьому гра зберігає свою провідну роль. Гра в навчанні іноземної мови органічно пов'язана з навчальною діяльністю. І важливо пам'ятати про те, що гра не тільки джерело дитячої радості, вона є основним способом вирішення навчальних завдань.
- Шестилітки допитливі. При сприйнятті матеріалу вони звертають увагу на яскраву подачу його, емоційне забарвлення. Проте їх увага нестійка: вони вміють зосередитися лише на кілька хвилин.

- Діти цього віку також імпульсивні, вони не вміють керувати своєю поведінкою. Вони швидко втомлюються, тому рекомендовано часто переключати їх від одного виду діяльності до іншого.
- Вони дуже товариські і люблять перебувати в групі однолітків. З різних видів спілкування дитини з дорослим переважає особистісне спілкування. Спілкуючись з дорослими, діти краще пізнають себе, оскільки вони прагнуть отримати оцінку собі.
- Організуючи спілкування з дітьми, важливо пам'ятати про те, що вони не відносять особисто до себе зауваження і вказівки вчителя, якщо ці вказівки носять загальний характер. Шестирічний учень реагуватиме, тільки якщо вчитель звернеться до нього персонально [2, с. 5-7].

Серед шестирічних дітей спостерігаються досить значні індивідуальні відмінності в психічному розвитку. Це визначається різним досвідом їхнього життя і діяльності в сім'ї та дитячому садку. По різному відбувається і процес звикання дітей до школи. Одні діти поведуться впевнено, інші відчують стан тривоги, треті примхливі і т.д. Успішність реалізації навчального процесу зумовлена передусім мотивацією учіння, тобто системою спонукальних причин, а також добором змісту та застосуванням ефективних навчальних стратегій [2, с. 7].

Тож, підсумовуючи все вищесказане, можна зробити висновок, що іноземна мова відрізняється від інших дисциплін та має свої особливості. Іноземну мову слід вивчати на початковому етапі початкової школи тому що, саме в цей період життя, дитина здатна найкраще оволодіти нею. Дуже важливим у навчальному процесі є те, що вчитель повинен враховувати вікові, індивідуальні та психічні особливості учнів, так як кожен учень розвивається по різному.

Література

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Негневицкая Е.И. Книга для учителя к учебному пособию по английскому языку для 1 класса общеобразоват. учреждений / Е. И. Негневицкая, З.Н. Никитенко. – М.: Просвещение, 1994. - 171 с.
3. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2005. – 208 с.

TO THE PROBLEM OF DYSLEXIA AND DYSLEXIC STUDENTS IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

First of all, I want to explain what dyslexia is? Dyslexia is a life-long condition. With proper help people with dyslexia can learn to read and/or write well. Early identification and treatment is the key to helping dyslexics achieve success in school and in whole life. Most people with dyslexia need help from a teacher, a tutor, or a therapist specially trained using a multisensory, structured language approach. It is important for these individuals to be taught by a method that involves several senses (hearing, seeing, touching) at the same time. Many individuals with dyslexia need one-to-one help so that they can move forward at their own pace. For students with dyslexia, it is helpful if their outside academic therapists work closely with classroom teachers. [1]

Schools can implement academic modifications to help dyslexic students succeed. For example, a student with dyslexia can be given extra time to complete tasks, or help with taking notes, or appropriate work assignments. Teachers can give taped tests or allow dyslexic students to use alternative means of assessment. Students can benefit from listening to books-on-tape and from writing on computers. To many experts, dyslexia seems to be a very elusive condition. Some are still arguing over its nature, origin and symptoms, since dyslexia has many faces. Dyslexia manifests itself by significant difficulties in the acquisition and use of writing, reading, speaking, listening, reasoning and mathematical abilities.[1] Dyslexia is a problem that many students face and have great difficulty coping with in a school environment. However, with the help and support of the teacher, dyslexic students can become successful learners. The role of teachers is to make educational adjustments to facilitate learning and create successful class environment. Educators ought to bear in mind that acquiring a great amount of knowledge about a dyslexic learner is the factor that may play an essential role in a child's later success. Therefore, teachers ought to collect as much information about a dyslexic, his family, friends and environment as possible. Whenever a dyslexic child is positively sure that the teacher recognizes and is aware of the nature of the learner's difficulties and helps him/her to overcome them, it may increase the dyslexic's motivation as well as make him/her willing to learn. Continuing with the teacher's role in working with dyslexic learners, it ought to be remembered that the curriculum needs to be designed in an appropriate way to suit the dyslexic's needs, and textbooks and materials selected with the dyslexic in mind. When choosing a suitable course book for a dyslexic student, it ought to be remembered that the book is well structured and clear. Moreover, schematic layout should be provided so that the student knows what to expect from a particular unit. When choosing the course book, the teacher should pay attention to the size of the font - the bigger the letters, the easier for a dyslexic to perform reading

tasks. Certainly, as far as the content of the book is concerned, it should not be overloaded with new lexical items and grammatical structures. It is advisable for a teacher to choose a course book accompanied with a workbook with plenty of exercises for a dyslexic learner's individual practice.[2] There exists much evidence illustrating that many strategies, teaching techniques and approaches incorporated by teachers into the teaching process may help dyslexic learners overcome their difficulties. One of such techniques is the multi-sensory approach. Multi-sensory means making use of all the senses in the learning process. This kind of teaching is based on a combination of aural, visual, tactile and kinesthetic aspects to improve and facilitate learning. Multi-sensory teaching emphasizes direct teaching of all new material, maintaining student-teacher interaction and suggests that the content ought to be mastered in such a way that a student gives an automatic response. It has been observed that children taught in multi-sensory programs have made remarkable progress particularly in decoding skills. Furthermore, multi-sensory teaching and learning may be provided not only for dyslexic learners; it is a technique for the whole classes.

To summarize it up, we can conclude that one of the most significant factors enabling a dyslexic child to overcome his/her learning difficulties is the implementation of a wide variety of methods and approaches as well as the teacher's guidance and support. Having a dyslexic learner in class involves introducing certain changes in order to facilitate the learning process and make the learner feel safe and comfortable. Teachers need to be made aware of the fact that dyslexia is a serious learning difficulty which commonly exists, but can be successfully dealt with and diminished.

Literature:

1. Hansen, E.G., Mislevy R. J., Steinberg, L.S., Lee, M. J. And Forer, D. C. (2005) Accessibility of tests for individuals with disabilities within a validity framework. System 33,
2. Kormos, J., & Smith, A. M. (2012). Teaching languages to learners with specific learning difficulties. Chapter 8.
3. Moorhead, Joanna (2005-09-07). "Is dyslexia just a myth?". London: Guardian Unlimited.

УДК 372.881.111.1(043)=111

Пирог Олександра

WAYS OF MOTIVATION AT THE LESSONS OF ENGLISH

The present article is an attempt to follow the ways of encouraging students in the process of learning the language. The main goal of foreign language teaching in schools is the development of communicative competence, the development of the child's personality, their ability to participate in intercultural communication in a foreign language and their future ability to excel. However, the quality to achieve this goal depends primarily on the motivation and needs of the individual. This

motivation is a purposeful activity to achieve the goal. When students begin their studies, no teacher can complain about the lack of interest in this subject, but with coming years is getting much weaker, and by their 8th form it almost disappears in 86% of pupils. The reason may be seen in the following. You can't oblige a person to learn anything, but you may interest him in the learning process. Therefore, the problem is lack of motivation at all stages of learning foreign languages.

Motivation is defined as theoretical construct, which is used to explain people's behaviour and to represent the reasons for their actions, desires and needs. Motives are hypothetical constructions. They explain why people do what they do. Motivation is used at the lessons as a form of learning organization firmly taken its place in the school as the main organizational form of teaching. A good lesson is not a simple matter. Art of conducting lessons depends on a teacher and his understanding and implementation of social and pedagogical requirements. Motivation activates a goal-oriented behaviour. Motivation is intrinsic and extrinsic. Intrinsic motivation comes from rewards inherent to a task or activity itself, for instance, the enjoyment of a puzzle solving or the love for playing. Extrinsic motivation comes from outside of the performer. [2]

Effectiveness of mastering a foreign language depends both on pupils and on a teacher. The maximum effect is achieved in harmony of these two components. Every teacher wants to make his lesson interesting and fun, to ensure developing cognitive interest of pupils and their creative activity. Teacher's goal is to begin creating an environment in which students are motivated to perform at a high level by sharing power with them and giving the students responsibility and control over their educational experience. [1]

Now we intend to dwell upon some ways of stimulating pupils to learn English. First comes a game. A game is the most powerful motivating force that meets the needs of students in the novelty of the material studied and variety of the exercises. Game in the form of a role play gives to both sides of the teaching process wide opportunities to enhance it. Role play motivates speech activity, because learners find themselves in a situation where they need to be updated to say anything, to ask, to find out, to prove something, to share something with someone. The game allows timid, insecure students to speak and thus overcome the barrier of uncertainty. In role play each gets a role and should be an active partner in speech communication. The next one to be considered is music. Music is one of the most powerful ways to influence the feelings and emotions of students. Music and song can provide invaluable help in learning English. Songs are means of longer lasting learning and expansion vocabulary, which includes new words and expressions. Songs contribute to improving pronunciation skills. Using new information technologies in teaching English is one of the most important aspects of improving and optimizing the learning process. They allow to

216

diversify the forms of work and make the lesson interesting and memorable for pupils. The modern teacher must effectively apply information and communication technologies in the educational process. The introduction of gambling technologies not only solves the problem of student motivation, but also is an effective instrument to fix knowledge on vocabulary and grammar. Group board game "Lexical designer" - one of the examples how to use a new technology of gambling in learning English. Meetings and discussions with native speakers are another stimulus that increases pupils' interest in learning English. During these discussions, schoolchildren have an opportunity to practise their skills with native speakers, to develop listening skills and to appreciate their own level of English.

In conclusion, it is worth underlining that pupils without learning motivation simply don't exist. Motivation is a source of activity and orientation for the person on the objects and phenomena of reality, with the result that arises activity. It is important to understand that not all students will excel in learning a new language. However, with appropriate methods and motivation on the both parts, the process could be made simpler, much more enjoyable and effective.

Literature

1. Amber, Simmons. "Motivating Students through Power and Choice". English Journal 100, p. 65–69.
2. International Journal of Research in IT & Management "Motivation and work motivation: concepts, theories & researches" October 20, 2014.
4. Constructivist teaching methods [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/Constructivist_teaching_methods.

УДК 373.5.03(043)

Скідан Раїса

THE ROLE OF SCHOOL IN THE DEVELOPMENT OF A CHILD'S PERSONALITY

It is no secret for anybody that the school plays an important role in the formation and development of the child's personality. In the years of schooling a child spends there most of his time, that's why it can be assumed, that in the walls of the school have created the conditions for the development of his personality. *The actuality* of this article is that the topic of child development and influence on him various factors, such as school, remains relevant at all times. *The purpose* of the article - is to investigate the problem, to process information available on the subject and to make my own conclusions about the problem. French philosopher, sociologist and educator Emile Durkheim defines the main purpose of education as transmitting the values of the dominant culture. Further he states that the content of education is significantly different due to the different culture of each nation. [1, c.352]

Start of school is one of the most difficult and important moments in the children's lives from socio-psychological and physiological points of view. It's not just the new conditions of life and human activity but it is new contacts, new relationships, new responsibilities. The whole life of the child changes, everything is subject to studying, school, school matters and concerns. This is a very busy period, primarily because the school from the first day puts before the students a number of challenges, not directly related to their experience. It requires the maximum mobilization of intellectual and physical strength. Adaptation of the child to the school does not occur immediately. Not a day, not a week is required in order to adapt to the school for real. It's quite a long process involving a significant voltage of all body systems. Education is, evidently, part of the process of personality formation. By means of this process, society transmits knowledge and skills from one person to another. During education, the student imposes certain cultural values, learning process aims at socialization of personality.

Such personality traits are formed in the process of education in the walls of the school: responsible and a sense of inner freedom, self-esteem, and respect for others; conscientiousness; willingness to socially necessary labor and the desire for it; a solid, are not subject to revision ideals; kindness and severity; initiative and discipline; and ability to understand other people and demanding of themselves and others; the ability to reflect, to weigh and will; willingness to act, courage, willingness to take some risk and caution, avoiding unnecessary risk, helps to promote the younger generation. [2]

As school is part of human life it contains both positive and negative points. School education starts from the first days of kids' stay in the school walls. The first teacher in primary school and the class teacher in middle and high school have a special place in shaping the personal qualities of a little man. It depends on the teachers how comfortable the child feels among his peers, if he could find a place in a new surrounding. Teachers need to monitor not only the degree of development of the wards of teaching material, carefully observe the successes and failures of each child, but also to monitor the characteristics of the development of relations between children by example to educate them exclusively positive qualities of character. The role of teachers in shaping the personality of the child cannot be overemphasized. From year to year the role of educational institutions in the education of the younger generation is increasing and consequently demands on teachers become higher. Children spend in school walls most of time, so it is natural that this environment has a key influence on their upbringing and the behaviour. [3]

Making a **conclusion** we can understand that the school occupies a significant part of human life and plays a large and important role in the formation and development of the child's personality. During the whole schooling a child acquires various skills and abilities, which he uses throughout

life. Besides, character is formed in the school. There a child communicates with peers and adults, expresses his opinion, gets his vision of the world, his attitude to different things. As child spends at school most of the time, he gets different habits, style of communication, the manner of putting his thoughts, behaviour. We understand that the impact of the school on the formation of the child's personality is no less great or than the influence of the parents, and therefore to go against them is quite impractical because you can easily lose authority in the eyes of a child. Only by working together, we can form in the child the necessary qualities to install love to knowledge, teach socially adapted people and find a common language with the world.

Literature

1. Дюркгейм, Э.В. Социология. Ее предмет, метод и назначение / Э. В. Дюркгейм // Социология. — 1995. — с. 352
2. Школа как ведущий фактор социализации [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65625a2bc68a4d43a88521216c27_0.html
3. School Influences on Children's [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bbk.ac.uk/psychology/our-staff/academic/edward-melhuish/documents/EPPE-REVISTA2012.pdf>

УДК 372.881.111.1=111(043)

Іванова Альона

МЕТОДИ РОБОТИ З ІНОЗЕМНИМ ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Питання використання художнього твору досить широко розглядаються в методиці навчання іноземних мов, але можливості його використання ще далеко не вичерпані. Розкриття цих можливостей дозволило б вдосконалити методику роботи над художнім текстом при навчанні монологічного мовлення.

Проблемою формування вмінь монологічного мовлення при роботі з художніми текстами займалися такі вчені, як Булигіна М.В., Вишневський О.І., Гераскевич Н.В., Димент О.Л. та інші.

Перш за все потрібно поділити вправи за доречністю їх використання у процесі роботи з текстом. Тут можна виділити завдання, що передують читанню та такі, що виконуються у процесі та після читання тексту.

Завдання, які передують читанню тексту, часто використовують ілюстрації і заголовки. Можна запропонувати учням передбачити зміст тексту та його жанр, використовуючи ілюстрації і заголовки; попросити знайти на малюнках людей, які виглядають сумно або весело; припустити, ким вони один одному доводяться; назвати прикметники, що описують

цих людей, охарактеризувати кожний малюнок одним реченням. Можна також пофантазувати з приводу того, що говорять персонажі на малюнках [1, с.5].

Дуже цікавими є ланцюжкові історії, використовують структуру тексту: прочитавши вголос перше речення тексту, можна попросити кожного учня додати по черзі по одному реченню, щоб продовжити історію, потім прочитати текст і порівняти його з версією класу. Це завдання може виявитись важким для деяких учнів, отже кожен може сказати “nein”, якщо буде не в змозі продовжити історію.

При виконанні передтекстових завдань слід пам'ятати, що не має значення, чи вірні передбачення учнів, чи ні. Мета таких вправ зацікавити учнів. Якщо вони мотивовані, можна сміливо запропонувати дітям прочитати текст і перевірити, наскільки влучними є їх ідеї.

Після читання доцільно запропонувати учням пофантазувати з приводу того, що могли б мати в кишенях головні герої тексту, в сумці, у шухлядах і попросити пояснити свою думку; обговорити, які актори могли б зіграти певних персонажів і чому; доповнити образи героїв, розкрити риси їх характеру, що не були прописані у творі; уявити себе додатковим персонажем, як би тоді розвивалися події; обрати певні події в тексті і додати їм додаткового опису; підібрати прислів'я, приказку або пісню до тексту; спрогнозувати, що станеться з героями через п'ять років; порадити головному герою, що робити в певній ситуації [2, с.21].

Також цікаво влаштувати прес-конференцію головним героям. Нехай один учень обере певного персонажа, а клас відгадає, ким він є, за допомогою запитань. Можна влаштувати дискусію з приводу подій, описаних в тексті; спрямувати рефлексію на особисте життя учнів.

Дуже цікавими є графічні репрезентації тексту. Учні малюють графіки, таблиці, ілюстрації. Потім, спираючись на них, переказують текст [3, с.50]. До банальних запитань після тексту можна додати запитання аналітичного характеру, спрямовані на власний досвід учня, написати їх на окремих папірцях, зробити з них на столі квіточку та посадити учнів за стіл. Учні кладуть посередині квітки ручку, розкручують її і по черзі відповідають на те запитання, куди показала ручка.

Цікаво, що сучасний етап розвитку вітчизняної методики характеризується підвищеним інтересом до проблеми використання методу проектів, зокрема, в навчанні говоріння іноземною мовою. Проектна діяльність забезпечує можливість самовизначення учнів, що особливо важливо для особистості, яка формується. Вона реалізується на основі таких принципів: особистісної орієнтації, який дозволяє максимально реалізовувати індивідуальні особливості учнів через такі форми організації роботи, як робота в парах і малих групах; доступності і посиленості, який реалізується за рахунок вибору пізнавального змісту навчання з урахуванням вікових особливостей і пізнавальних інтересів учнів.

Після презентації проекту за певним художнім твором чи його фрагментом передбачається загальна дискусія, яку вчитель повинен ретельно продумати, а для цього заздалегідь ознайомитися з результатами виконання проекту. Окрім того, вчителю доцільно під час презентації проекту учнями проаналізувати їхні висловлювання, простежити за тим, як вони засвоїли лексику, чи правильно вживають граматичні структури, а також оцінити усі відповіді. Необхідно з'ясувати в учнів, чи виправдалися їхні очікування у зв'язку з виконанням проекту, і разом знайти шляхи вдосконалення цього виду діяльності. Важливо, щоб учні побачили позитивний досвід у процесі презентації.

З вище сказаного можна зробити висновок, що мовлення учнів добре розвивається, якщо в навчальному процесі наявний безпосередній мовленнєвий мотив: бажання повідомити про побачене, почуте, прочитане, висловити особисту думку, враження, відповісти на запитання співрозмовника за прочитаним матеріалом. Для систематизації роботи з формування вмінь монологічного висловлювання необхідний методично правильно підібраний комплекс текстів та вправ до них, використання і поєднання нетрадиційних і традиційних форм організації навчальної діяльності, безперервність і послідовність у викладі матеріалу. Важливо, щоб учні усвідомили реальну можливість користуватися мовою як засобом спілкування.

Література

1. Булыгина М. В. Обучение чтению и пониманию иноязычных текстов (на материале немецких текстов культурологического содержания) : учеб. Пособие / М. В. Булыгина. – Шадринск : Кредо, 2002. – 76 с.
2. Вишневський О. І. Довідник учителя іноземної мови / О. І. Вишневський – К. : Радян. Шк., 1982. – 18 с.
3. Димент О. Л. Творчі вправи при роботі над усною мовою / О. Л. Димент // Іноземні мови. – 1993. – №1. – С. 50-52.

УДК 372.881.1:81'243(043)

Щукіна Анна

ПЕДАГОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ

Здійснення моніторингу є єдино можливим способом перевірки того, який рівень професійної підготовки мають випускники старшої школи; наскільки зміст навчання відповідає сучасним вимогам суспільства та рівню міжнародних стандартів у галузі мовної освіти; які тенденції спостерігаються в зміні якості підготовки фахівців; які чинники

впливають на якість навчання та освіченість молоді; які зміни доцільно внести до освітніх стандартів і вимог щодо рівня мовної компетентності випускника.

Ми визначаємо моніторинг способом системної організації дослідження мовної підготовки випускників загальноосвітнього навчального закладу, що зумовлюється стандартизацією, технологічністю та використанням спеціалізованого інструментарію.

Педагогічний моніторинг *сформованості іншомовної комунікативної компетенції (ІКК)* - це діагностика, оцінка й прогнозування стану та перспектив розвитку педагогічного процесу для забезпечення мовної освіти учнів у закладах середньої освіти. Педагогічний моніторинг виконує такі функції, як інформаційно-прогностичну, проєктивну, оцінну, коректувальну. В навчально-виховному процесі застосовують початкову, поточну, рубіжну (тематичну), узагальнюючу види діагностики.

Педагогічна діагностика полягає в зборі інформації про суб'єкти діагностики (ІКК); в порівнянні даної інформації з попередньою, можливо, з описом іншого ідентичного суб'єкта, або, при необхідності, з описом стандарту цього суб'єкту (у даному випадку – це шкали рівнів володіння мовою згідно з Рекомендаціями Ради Європи на рівнях досвідченого, незалежного або елементарного користувачів); в аналізі стану мовної підготовки учнів з метою визначення причин їхніх успіхів або невдач у вивченні іноземних мов; в розкритті структури та змісту ІКК з наступним поясненням змін, що відбуваються в суб'єктові діагностики; в доведенні до відома учнів і вчителів результатів; в перевірці впливу різних діагностичних методів на суб'єкти діагностики. Особливістю моніторингового спостереження, а також вимогою до нього є об'єктивність інформації та адекватна експертна оцінка результатів, що досягається за умови визначення кількісних та якісних параметрів.

Одним з очікуваних результатів опанування практичного курсу англійської мови у закладі освіти є розвиток іншомовної комунікативної компетенції учнів, компонентами якої слід вважати мовну, мовленнєву (лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну), соціолінгвістичну та прагматичну компетенції.

На рівні закладу освіти педагогічний моніторинг проводиться у чотири етапи. На першому етапі визначаються *об'єкти* моніторингу (приміром, зміст мовної освіти, рівень мовленнєвої компетенції учнів згідно із Загальноєвропейськими стандартами мовної освіти і Державними стандартами базової і повної загальної середньої освіти), головна мета як прогнозування подальших шляхів удосконалення процесу навчання ІМ, зміст діяльності суб'єктів управління навчально-виховним процесом з іноземної мови щодо діагностування стану та визначення прогнозного розвитку педагогічного процесу; конкретизується вид

діагностики, процедура та термін проведення дослідження; відбирається необхідний інструментарій.

На другому етапі проводяться педагогічні дослідження за визначеним змістом та стандартизованою процедурою, за результатами якої відбувається систематизація та узагальнення основних експериментальних даних у теоретичному та прикладному аспектах; обговорюються результати проведеного дослідження на засіданні педагогічної ради або методичному семінарі вчителів іноземної мови.

На третьому етапі за наслідками проведеного дослідження вносяться корективи у навчально-виховний процес з іноземної мови, технологію навчання ІМ згідно з рівнем навчання (академічний, стандарту або профільним). На четвертому етапі визначається рівень сформованості у студентів іншомовної комунікативної компетенції за визначеними критеріями та розробленою дескриптивною шкалою. Критеріями сформованості ІКК можна визначити мовні знання, мовленнєві вміння та здатність користувача їх реалізовувати в певних сферах (суспільній, особистій, освітній та професійній).

Наукове видання

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС
СТУДІЇ МАГІСТРАНТІВ І СТУДЕНТІВ МДУ**

**Збірник тез доповідей учасників
Декади студентської науки - 2015**

Технічний редактор: Ромашенко В. Є.