

АЗИМУТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Основан в 2012 г.

№ 2 (7)

2014

Ежеквартальный
научный журнал

Учредитель – Некоммерческое партнерство «Институт направленного образования»

Главный редактор

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Заместители главного редактора

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент

Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор

Ахметова Дания Загриевна, доктор педагогических наук, профессор

Бех Иван Дмитриевич, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор

Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, профессор

Бибик Надежда Михайловна, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор

Вашуленко Николай Самойлович, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор

Гнатыхина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор

Гринёва Марина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор

Гуриненко Инна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент

Довгая Татьяна Яковлевна, кандидат педагогических наук, доцент

Ивлева Надежда Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент

Исламулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор

Лазарев Николай Евстафьевич, кандидат педагогических наук, профессор

Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор

Луцан Надежда Ивановна, доктор педагогических наук, профессор

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор

Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор

Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор

Пометун Елена Ивановна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор

Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор

Рего Анна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор

Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент

Савченко Елена Павловна, доктор педагогических наук, профессор

Савченко Лариса Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент

Сергейко Светлана Антоновна, кандидат педагогических наук, доцент

Сичко Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент

Смолюк Иван Александрович, доктор педагогических наук, профессор

Сущенко Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор

Чепиль Мария Мироновна, доктор педагогических наук, профессор

Штефан Людмила Андреевна, доктор педагогических наук, профессор

Ответственный секретарь

Полтарецкий Денис Александрович

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования».

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ ФС77-55684 от 21.10.2013 г.

Компьютерная верстка:
А.А. Коростелёв

Технический редактор:
А.А. Коростелёв

Адрес редакции: 445009,
Россия, Самарская область,
г. Тольятти,
улица Комсомольская, 84А

Тел.: (8482) 69-46-47

E-mail: kaa1612@yandex.ru

Сайт: <http://napravo.ru>

Подписано в печать 30.06.2014.
Формат 60x84 1/8.
Печать оперативная.
Усл. п. л. 12,4.
Тираж 500 экз. Заказ 2-17-12.

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук (Тольяттинский государственный университет, Россия)

Заместители главного редактора

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент (Уманский государственный педагогический университет, Украина)

Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент (Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)

Редакционная коллегия:

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент (Бакинский государственный университет, Азербайджан)

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор (Саратовский государственный университет, Россия)

Ахметова Дания Загриевна, доктор педагогических наук, профессор (Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

Бех Иван Дмитриевич, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Институт проблем воспитания НАПН Украины, Киев, Украина)

Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, профессор (Российско-Армянский (Славянский) государственный университет, Ереван, Армения)

Бибик Надежда Михайловна, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Института педагогики НАПН Украины, Киев, Украина)

Ващуленко Николай Самойлович, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, Заслуженный деятель науки и техники Украины, доктор педагогических наук, профессор (Глуховский национальный педагогический университет, Украина)

Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор (Челябинский государственный педагогический университет, Россия)

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор (Саратовский государственный университет, Россия)

Гринёва Марина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор (Полтавский национальный педагогический университет, Украина)

Гуриненко Инна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент (Академия пожарной безопасности имени Героев Чернобыля, Черкассы, Украина)

Довгая Татьяна Яковлевна, кандидат педагогических наук, доцент (Кировоградский государственный педагогический университет, Украина)

Ивлева Надежда Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахская Академия спорта и туризма, Алма Аты, Казахстан)

Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор (Университет Туран, Алматы, Казахстан)

Лазарев Николай Евстафьевич, кандидат педагогических наук, профессор (Сумской государственный педагогический университет, Украина)

Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор (Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия)

Луцан Надежда Ивановна, доктор педагогических наук, профессор (Прикарпатский национальный университет, Ивано-Франковск, Украина)

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор (Кемеровский государственный университет, Россия)

Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор (Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Хабаровск, Россия)

Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Уманский государственный университет, Украина)

Пометун Елена Ивановна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Института педагогики НАПН Украины, Киев, Украина)

Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор (Северо-Казахстанский государственный университет, Петропавловск, Казахстан)

Рего Анна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор (Закарпатский институт последипломного педагогического образования, Ужгород, Украина)

Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент (Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск, Россия)

Савченко Елена Павловна, доктор педагогических наук, профессор (Черкасский национальный университет, Украина)

Савченко Лариса Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент (Криворожский национальный университет, Украина)

Сергейко Светлана Антоновна, кандидат педагогических наук, доцент (Гродненский государственный университет, Белоруссия)

Сичко Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент (Николаевский национальный университет, Украина)

Смолюк Иван Александрович, доктор педагогических наук, профессор (Восточноевропейский национальный университет, Луцк, Украина)

Сущенко Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор (Классический приватный университет, Запорожье, Украина)

Чепиль Мария Мироновна, доктор педагогических наук, профессор (Дрогобыцкий государственный педагогический университет, Украина)

Штефан Людмила Андреевна, доктор педагогических наук, профессор (Харьковский национальный педагогический университет, Украина)

СОДЕРЖАНИЕ

КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ НАДДНЕПРЯНСКОЙ УКРАИНЫ (XIX–НАЧАЛО XX ВЕКА) Бабий Ирина Николаевна.....	7
В. А. СУХОМЛИНСКИЙ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНОМ ПОДХОДЕ К УЧЕНИКАМ С ПОНИЖЕННОЙ СПОСОБНОСТЬЮ К ОБУЧЕНИЮ В КОНТЕКСТЕ НЫНЕШНЕГО ПОНИМАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ Березовская Лариса Дмитриевна.....	10
ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ В БОЛГАРИИ: СИСТЕМА РАБОТЫ И ПОДДЕРЖКИ Бочарова Елена Анатольевна.....	14
СУЩНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ГРАЖДАНСКОЙ ЗАЩИТЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ Бузько Валентин Иванович.....	17
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ НА КАЧЕСТВО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ФИНЛЯНДИИ Бутова Вера Александровна.....	20
СТРАТЕГИАЛЬНЫЙ ПОДХОД ПРИ СОЗДАНИИ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ГЕРОЕВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА Винничук Ирина Петровна.....	22
ИСТОРИОГРАФИЯ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ И СЛОВЕСНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ Голубничая Людмила Александровна.....	25
ВЛИЯНИЕ МИГРАЦИОННОГО ПОТОКА НА РАЗВИТИЕ СРЕДНЕГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АВСТРИИ Деничева Ольга Игоревна.....	29
УРОВНИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Дубровина Ирина Владимировна.....	32
МОНИТОРИНГ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ: ТРУДНОСТИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ Дурманенко Оксана Леонидовна.....	35
РЕСУРСНО-СРЕДОВОЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ОБЩИНЫ Золотова Анна Дмитриевна.....	37
СОВЕТСКАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ РЕФОРМ УПРАВЛЕНИЯ ВЫСШИМИ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА Кирдан Елена Леонидовна.....	40
РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ПТУЗ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ Ковальчук Василий Иванович.....	44
У ИСТОКОВ ХАРЬКОВСКОЙ ШКОЛЫ КРАЕВЕДЕНИЯ: ИЗМАИЛ СРЕЗНЕВСКИЙ Кулиш Сергей Николаевич.....	47
ОСНОВНЫЕ ЦЕЛИ И НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ АГРАРНОГО ПРОФИЛЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Лазарев Олег Вячеславович.....	50
НАУЧНАЯ РАЗРАБОТКА ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПОДРОСТКОВ-ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО УЧЕБНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ Левочкина Ольга Викторовна.....	52
ПРОБЛЕМА ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В НАУЧНЫХ ТРУДАХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ Лемещук Марина Анатольевна.....	55
ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ ВАСИЛИЯ КАРАЗИНА (1773–1842) Майструк Ольга Николаевна.....	58
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ПОВЫШЕННОЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬЮ К УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ Медведев Олег Анатольевич.....	61
КОНТЕНТ-АНАЛИЗ ЭКСПЕРИМЕНТОВ В ОБЛАСТИ ДИДАКТИКИ И МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ ШКОЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН (НА МАТЕРИАЛАХ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ УКРАИНСКИХ УЧЕНЫХ 60–70-х гг. XX ст.) Панасенко Эллина Анатольевна.....	64
ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА ЦАРСКОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА ПО ВОПРОСУ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ НАРОДНЫХ ШКОЛ В УКРАИНЕ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX В.) Петрошук Наталия Романовна.....	68
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Семчук Светлана Ивановна.....	71
ПЕДАГОГИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА Сущенко Роман Витальевич.....	75

ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ ЛИТЕРАТУРЫ Терпелок Светлана Ивановна.....	78
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОБОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО СРЕДСТВАМ РАБОТЫ С АПЛИКАЦИЯМИ Трубина Наталья Александровна.....	81
СТРУКТУРА ПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА Хренова Виктория Валериевна.....	84
ВАСИЛИЙ ДМИТРИЕВИЧ СИПОВСКИЙ: БИОГРАФИЧЕСКИЙ ОЧЕРК Хрипун Дарья Николаевна.....	87
УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МОНИТОРИНГА Шаповалова Ольга Витальевна.....	90
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ТРЕНИНГОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ Шаповал Ольга Ивановна.....	93
Наши авторы.....	96

CONTENT

CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENT ASSOCIATIONS IN DNEIPER UKRAINE (XIX – EARLY XX CENTURY) Babiy Irina Nikolaevna.....	7
V. A. SUKHOMLYNSKYI'S VIEWS ON THE INDIVIDUAL APPROACH TO PUPILS WITH THE LOW EDUCABILITY LEVEL IN THE CONTEXT OF MODERN UNDERSTANDING OF TOLERANCE Berezovskaya Larisa Dmitrievna.....	10
GIFTED CHILDREN IN BULGARIA: SYSTEM OF WORK AND SUPPORT Bocharova Yelena Anatoliyivna.....	14
ESSENCE OF MANAGEMENT EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF CIVIL PROTECTION IN THE MODERN CONDITIONS Buz'ko Valentin Ivanovich.....	17
SOCIAL AND ECONOMIC FACTORS INFLUENCING THE FINNISH SCHOOL EDUCATION QUALITY Butova Vera Aleksandrovna.....	20
STRATEGICAL APPROACH TO CREATING CARTOON HEROES IN ART CLASSES Vinnichuk Iryna Petrivna.....	22
HISTORIOGRAPHY OF ORGANIZING FORMS AND METHODS OF TRAINING Golubnichaya Lyudmila Alexandrovna.....	25
THE INFLUENCE OF MIGRATION FLOW ON LIBERAL ARTS EDUCATION REFORMS IN AUSTRIA Denicheva Olga Igorevna.....	29
MUSIC TEACHERS' SELF-EDUCATION LEVELS IN POSTGRADUATE EDUCATION Dubrovina Irina Vladimirovna.....	32
MONITORING ORGANIZATION EDUCATIONAL WORK IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION: CHALLENGES AND WAYS TO OVERCOME THEM Durmanenko Oksana Leonidovna.....	35
RESOURCE-ENVIRONMENTAL COMPONENT OF THE SYSTEM OF PREVENTIVE MEASURES OF CHILDREN'S ADDICTIVE BEHAVIOUR UNDER THE CONDITIONS OF TERRITORIAL COMMUNITY Zolotova Hanna Dmitrievna.....	37
SOVIET HISTORIOGRAPHY OF REFORMS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS ADMINISTRATION IN RUSSIAN EMPIRE OF THE SECOND HALF OF 19TH – BEGINNING OF 20TH CENTURY Kirdan Yelena Leonidovna.....	40
THE RESULTS OF THE EXPERIMENT ON THE PEDAGOGICAL MASTERSHIP DEVELOPMENT OF MASTERS OF VOCATIONAL TRAINING IN VOCATIONAL COLLEGES DURING QUALIFICATION IMPROVEMENT Kovalchuk Vasily Ivanovich.....	44
AT THE ORIGINS OF THE KHARKIV SCHOOL OF LOCAL HISTORY: IZMAIL SREZNEVSKY Kulish Sergey Nikolaevich.....	47
THE MAIN GOALS AND PURPOSES OF TRAINING FUTURE AGRARIAN EXPERTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS Lazarev Oleg Viacheslavovich.....	50
SCIENCE TECHNOLOGY DEVELOPMENT SOCIAL-PEDAGOGICAL REHABILITATION JUVENILE OFFENDERS UNDER SPECIAL EDUCATIONAL ESTABSHMENTS Levochkina Olga Viktorovna.....	52
THE PROBLEM OF SOCIALIZING CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN SCIENTIFIC WORKS OF RESEARCHERS OF Lemeschuk Marina Anatoliyevna.....	55
GENERAL PEDAGOGICAL VIEWS VASIL KARAZIN (1773–1842) Maistruk Olga Nikolaevna.....	58
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ADAPTATION CHILDREN WITH ENHANCED EMOTIONAL SENSITIVITY TO THE EDUCATIONAL MEDIUM SCHOOLS Medvedev Oleg Anatoliyovich.....	61
THE CONTENT ANALYSIS OF EXPERIMENTS IN DIDACTICS AND METODOLOGY OF SCHOOL DISCIPLINES TEACHING (ON THE MATERIALS OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCHES OF THE UKRAINIAN SCIENTISTS of the 60–70s of the 20th century) Panasenko Ellina Anatoliyevna.....	64
STATE POLICY OF TSARISM TO IMPROVE THE TRAINING OF TEACHERS OF PUBLIC SCHOOLS IN UKRAINE (AT THE END OF XIX CENTURY – AT THE BEGINNING OF XX CENTURY) Petroshchuk Natalia Romanivna.....	68
ACTUAL ISSUES OF COMPUTER COMPETENCE SPECIALISTS OF PRESCHOOL EDUCATION Semchuk Svetlana Ivanovna.....	71
PEDAGOGICAL ORIENTATION OF THE PROCESS OF FORMATION OF MANAGERIAL CULTURE OF FUTURE ENGINEERS OF RAILWAY TRANSPORT Suschenko Roman Vitalyevich.....	75
BASIC FACTORS FORMATION IN THE FUTURE TEACHER ELEMENTARY SCHOOL PATRIOT VALUES THROUGH LITERATURE Terpelyuk Svetlana Ivanovna.....	78

THEORETICAL SUBSTANTIATION OF THE DEVELOPMENT OF WORK SKILLS OF JUNIOR PUPILS BY MEANS OF WORK WITH APPLICATIONS Trubina Natalia Aleksandrovna.....	81
SUBJECT COMPETENCE STRUCTURE OF PROFILE SCHOOL TECHNOLOGIES TEACHER AS A SCIENTIFIC PROBLEM Khrenova Victoria Valerievna.....	84
VASILY DMITRIEVICH SIPOVSKY: BIOGRAPHICAL SKETCHES Hripun Daria Mykolaivna.....	87
QUALITY MANAGEMENT IN THE CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL MONITORING Shapovalova Olga Vitalievna.....	90
APPLICATION OF THE USING PROFESSIONAL TECHNOLOGY TRAINING LEARNING OF FUTURE FIRE SAFETY SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS Shapoval Olga Ivanovna.....	93
Our authors.....	96

УДК 37.017:172.15

КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ НАДНЕПРЯНСКОЙ УКРАИНЫ (XIX – НАЧАЛО XX ВЕКА)

© 2014

И. Н. Бабий, соискатель

Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)

Аннотация: Статья посвящена истории молодежных объединений в университетах Надднепрянской Украины; отражен культурно-образовательный аспект деятельности студенческих организаций XIX – начала XX века; определена их роль в формировании активной гражданской позиции молодого поколения; прослежено влияние политических процессов на развитие студенческого самоуправления; очерчены особенности работы отдельных объединений, а также роль в культурно-образовательном развитии общества. Автором сделан вывод, что студенческие организации всегда играли ведущую роль в решении материальных проблем и удовлетворении общих культурно-образовательных интересов.

Ключевые слова: студенчество, студенческие организации, культурно-образовательная деятельность, материальное положение студентов, самообразовательные и научные кружки, кассы взаимопомощи, библиотечные объединения, землячества.

Постановка наукової проблеми та її значення. Молодіжні об'єднання, зокрема студентські, засади їх виникнення, ідеології, проблеми, що їх згуртовували і ними розв'язувалися, не раз потрапляли у поле зору дослідників. Такі об'єднання, безумовно, мають свою історію, традиції, досвід. Що стосується студентських об'єднань Російської імперії, то, як свідчать джерела, тут вони з'явилися у другій половині XVIII століття і мали освітній та навчальний характер. Студентські об'єднання, що набули поширення у XIX – на початку XX століття, досліджувалися швидше з погляду їх участі у політичних рухах.

Як відомо, культурно-освітня робота є важливою складовою студентського самоврядування як форми організації життєдіяльності студентського колективу. Організації студентів мають безпосередній вплив на духовний та культурний розвиток своїх членів і відіграють значну роль у формуванні самосвідомості молодого покоління.

Всебічне дослідження проблеми культурно-освітньої діяльності студентських об'єднань другої половини XIX – початку XX століття має на сьогодні не лише науково-пізнавальне, а й практичне значення.

Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми. Протягом останнього десятиліття з'явилася ряд досліджень, присвячених різним аспектам порушеної і нами проблеми. Це свідчить про зростання наукового і суспільного інтересу до історії молодіжних об'єднань.

Глибокий аналіз молодіжного студентського руху XIX – початку XX століття та розгляд діяльності окремих молодіжних організацій України здійснено М. Григор'євою, Н. Гончаровою, О. Кін та ін.

Питання студентського руху в другій половині XIX століття були предметом дослідження Н. Коляди, М. Кругляк, В. Мокляка, В. Молоткіної, С. Посохова, Т. Стоян та ін.

Формулювання мети та завдань статті. Виходячи з актуальності, автор ставить перед собою мету висвітлити культурно-освітній аспект діяльності студентських організацій означеного періоду, визначити роль молодіжних організацій у формуванні активної громадянської позиції молодого покоління.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування основних результатів дослідження. Згідно з довідково-енциклопедичними джерелами, студентство – це особлива соціальна група, що формується з представників різних соціальних прошарків суспільства і характеризується особливими умовами життя, праці, побуту, особливою суспільною поведінкою і психологією, для якої набуття знань і підготовка себе для майбутньої роботи у суспільному виробництві, науці і культурі є головним і здебільшого єдиним заняттям [1, с. 54].

У даному разі під студентськими культурно-освітніми організаціями другої половини XIX – початку XX століття розуміємо об'єднання молоді, увага

якої зосереджувалася на реалізації духовних потреб та задоволенні освітніх, наукових, культурних інтересів. Слід зазначити, що такі об'єднання значною мірою сприяли розвитку університетської науки і позитивно впливали на естетичний та моральний розвиток студентства: пробуджували потяг до знань, сприяли розвитку талановитої молоді, ознайомлювали з досягненнями європейської науки.

Незважаючи на різне соціальне походження та матеріальне становище, студентство пов'язане спільним видом діяльності й утворює окрему соціально-професійну групу. Водночас спільна діяльність обумовлює певну єдність інтересів, групову самосвідомість, форму специфічну субкультуру і стиль життя, основу чого становить загалом вікова однорідність. Наявність великої кількості об'єднаних чинників (подібні завдання у досягненні освітньої мети, характер діяльності, спосіб життя) сприяє виробленню у студентів згуртованості, надає широкі можливості та підсилює інтенсивність спілкування [2, с. 192].

Як соціальна група студентство університетів Наддніпрянської України другої половини XIX – початку XX століття формувалося з представників усіх станів суспільства, втілюючи у своєму русі прагнення багатьох прошарків населення. Для вирішення власних матеріальних проблем та задоволення спільних культурно-освітніх інтересів університетська молодь прагнула до об'єднання для досягнення чітко визначених цілей [3, с. 15].

Основними формами об'єднань студентів були земляцтва, каси взаємодопомоги, самоосвітні та наукові гуртки, бібліотеки, завдяки яким студенти задовольняли свої матеріальні та культурно-освітні потреби.

Існування десятків студентських організацій та формувань загалом зводилося до двох типів, тобто земляцтва, що створювалися за рахунок студентів щодо належності, до місця походження чи завершення середньої освіти та загальноуніверситетські формування.

Діяльність перших студентських об'єднань реалізовувалася насамперед у літературній галузі. І це не дивно. Адже провідна роль у суспільному русі, в духовному і моральному розвитку суспільства, культурі цього часу головним чином належала журналам, критиці та художній літературі [4, с. 6].

Перші гуртки, що виникли на початку XIX століття були неформальними об'єднаннями. Єдиною легальною формою, у якій могли організуватися молоді українці були аматорські драматичні гуртки, на їх основі часто зароджувалися таємні об'єднання, дії яких уже набували певного політичного забарвлення. Аматорські гуртки скеровані були на постійну самоосвітню діяльність, що виховувала національний світогляд. На сходках читалися нелегальні брошури та публікації, проводилися дискусії на різні теми [5, с. 19].

У літературних джерелах читаємо: «І. І. Срезневський

та його чотири товариша, вступили на етико-політичний факультет і влилися у тісний гурток й стали підтримувати один одного в любові до літератури, прагненні вивчити Україну» [3, с. 10].

Одним із перших наукових студентських гуртків Наддніпрянської України стало створене у 1812 р. «Товариство наук», діяльність якого розгорнулася у Харківському університеті. Словесне студентське об'єднання виникло з метою задовольнити прагнення молоді вивчати літературу. Товариство складалося з двох відділень: словесного і природничого. У його роботі брали участь студенти і вільні слухачі університету. На засіданнях словесного відділення вони читали свої твори і переклади творів зарубіжної літератури. Ці твори студентів і вільних слухачів Харківського університету з'явилися в 1817 р. у друкованому вигляді. Тематика цих творів була переважно філософською: розвиток моральних почуттів, любов до вітчизни, роздуми про правду і брехню, добро і зло тощо [6, с. 18].

На початку 1819 р. в харківському університеті виникло «Товариство студентів-любителів вітчизняної словесності», яке влаштовувало щотижневі зібрання під керівництвом професорів та студента А. Склабовського. Головував на зібраннях декан словесного факультету Г. Успенський. До керівництва також входили інспектор студентів та професор філософії А. Дудрович [7, с. 184]. Товариство нараховувало лише вісім членів. Та не зважаючи на це, воно випустило перший том своїх творів, куди увійшли проза, вірші та морально-повчальні статті і переклади [6, с. 18].

Подібні студентські об'єднання виникали і в інших університетах Наддніпрянської України. Вони проводили значну просвітницьку та культурно-виховну роботу, стали осередками наукового і товариського життя молоді.

У 40-і роки XIX століття науково-літературна діяльність студентів була спрямована на написання дослідницьких та наукових праць, для читання кращих праць влаштовувалися літературні вечори.

Період з середини 50-х – 70-ті роки XIX століття характеризується переходом від переважно літературної до наукової творчості. В університетах посилюється практична підготовка студентів, спостерігається більш часте використання елементів наукового дослідження в навчальному процесі [8, с. 23].

Втім, зазначимо, що влада негативно ставилась не тільки до земляцтв, а до будь-яких студентських угруповань, вбачаючи в них загрозу суспільству.

Через урядову заборону на створення студентських організацій у другій половині XIX ст. наукова діяльність студентів не мала організованого характеру та знаходила свій вияв у формах роботи, встановлених університетами, та участю у неформальних гуртках, що створювалися навколо деяких найбільш популярних університетських викладачів, таких як Д. Каченовський, Ф. Шведов та ін. [9, с. 11]. Доречно наголосити, що професори університетів були не лише високоосвіченими людьми, але і яскравими вченими, харизматичними особистостями, які суттєво впливали на формування світогляду своїх слухачів.

Прогресивна частина української професури, співчуваючи тяжкому становищу студентства, виступала за свободу об'єднання студентів у гуртки та земляцтва. Вона вбачала в них не тільки форму взаємної матеріальної підтримки, а й бажану для адміністрації громадську організацію [9, с. 12].

У кінці XIX – на початку XX століття уряд не лише дозволив відкриття студентських наукових гуртків, а й певною мірою вітав їх створення, що можна вважати вимушеним кроком, оскільки в країні ширився й поглиблювався молодіжний рух, активізації якого сприяли соціально-економічні й політичні обставини.

На початку XX ст. розпочався новий етап в історії студентської науки, позначений виникненням офіційних

студентських наукових гуртків. Урядовий дозвіл створення цих організацій був обумовлений підвищенням суспільної оцінки наукової діяльності, змінами у ставленні до студентів в університетському середовищі, і, крім того, він став відповіддю на академічні вимоги та студентський рух за корпоративні права. Легалізована діяльність молодіжних організацій сприяла появі власних, затверджених навчальним керівником статутів, фіксованого членства тощо [10, с. 58].

Метою освітніх гуртків стало створення власних бібліотек, ознайомлення його членів з науково-дослідною діяльністю, самоосвіта й самовиховання, вироблення та розвиток почуття обов'язку та відповідальності.

Гуртки, як правило, об'єднували студентів усіх курсів певного факультету, що не виключало створення і загальноуніверситетських. До їх керівництва залучалися через обране бюро студенти, на чолі якого ставав призначений факультетом професор. Наукові гуртки, крім засідань, де зачитувалися і обговорювалися реферати, могли організовувати екскурсії, засновувати бібліотеки. З дозволу адміністрації вони могли мати і власні кошти за рахунок членських внесків [7, с. 183].

У цей період плідно діяв історико-етнографічний гурток при університеті святого Володимира у Києві. Заняття гуртка передбачали читання доповідей на теми, обрані самими гуртківцями або керівником. Об'єднання також активно видавало свої збірки з публікаціями наукових робіт студентів [11, с. 1].

Протягом XIX – початку XX століття в університетах Наддніпрянської України активно створювалися та функціонували бібліотечні об'єднання. Оскільки вони були студентськими організаціями, то їхня діяльність регламентувалася нормативно-правовими документами, які стосувалися усіх студентських об'єднань. Не на кожному етапі розвитку університетів досліджуваного періоду бібліотечні об'єднання підтримувалися владою, що змушувало деяких з них діяти підпільно. Проте, безперечно, користь від діяльності бібліотечних об'єднань була великою: вони забезпечували студентів необхідною літературою для навчання та роботи в наукових гуртках, давали змогу довідатися про досягнення у галузі науки і техніки в інших країнах [12, с. 116].

Велике значення у житті студентів різних вишів України відігравали студентські ідалі, в яких вони нерідко знаходили собі притулок. Ідалі як своєрідні організаційні осередки слугували також місцем неформальних зборів та сходок студентів, переховування нелегальної літератури, конспіративних зустрічей членів студентських гуртків [4, с. 7].

Також, починаючи з другої половини XIX ст., активно діяли студентські об'єднання, створені за територіальною ознакою. Під назвою «земляцтво» ці утворення почали виникати у 60-ті роки XIX століття; їх розквіт припав на 70-ті – 80-ті роки XIX століття [12, с. 179].

Передумовою поширення земляцтв було їх безпосереднє призначення – надання матеріальної допомоги (збір коштів для незаможних студентів, організація студентських ідалень, винаймання дешевого спільного помешкання), а також створення умов для самоосвіти – влаштування бібліотек та читалень. Справа полягала в тому, що студенти не допускались до користування бібліотеками вишів. А самі умови, коли постійно не вистачало необхідних навчальних посібників та підручників, спонукали студентів до об'єднання для колективного вивчення окремих дисциплін та обміну книжками [4, с. 6].

Оскільки метою земляцтв була самоосвіта то, ще з середини XIX століття в їх структурі поступово виникали самоосвітні гуртки, в яких студенти займалися реферуванням, колективним читанням та обговоренням найбільш цікавих для них наукових праць, статей, а також їх рецензуванням. При таких об'єднаннях функціонували бібліотеки. Саме вони пізніше й ста-

ли фундаментом для створення наукових об'єднань університетської молоді на початку ХХ ст.

Земляцькі організації спонукали молодь, поряд з турботами про свій матеріальний статок, до занять культурницькою роботою. Головною статтею прибутків земляцтва були благодійні заходи розважального характеру – спектаклі, концерти із залученням професійних акторів, а також аматорські, змішані, концерти-бали, танцювальні вечори, лекції, що в сукупності мало назву «вечори», оскільки всі означені заходи проходили увечері.

Особливу увагу земляцтва віддавали бідним і хворим однокурсникам. Без такої солідарності і матеріальної підтримки студенти, особливо вихідці із села, могли б зовсім занепасти духом і навіть загинути у великому місті без рідних і близьких [12, с. 182].

Офіційна влада не схвалювала створення та розвиток земляцьких організацій. Адміністрація всіх рівнів боялася цих гуманістичних об'єднань. Департамент поліції міста Києва, наприклад, у земляцтвах вбачав політичну небезпеку і вимагав їх ліквідації [9, с. 23].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Будучи найактивнішою молодіжною соціальною групою студентство завжди виявляло особливу здатність організовувати свій вільний час. Позанавчальна діяльність молоді важлива для її соціалізації, формування життєвих пріоритетів, світогляду. Студентські організації завжди відігравали провідну роль у вирішенні матеріальних проблем та задоволенні спільних культурно-освітніх інтересів.

З цією метою студенти об'єднувалися в земляцтва, каси взаємодопомоги, самоосвітні та наукові гуртки, бібліотеки, тощо.

Нинішні молодіжні об'єднання суттєво відрізняються від своїх попередників, але безперечно можна сподіватися, що майбутнє молодіжного руху значною мірою залежить від того, як буде використано досвід попередніх поколінь, які проводили активну просвітницьку, громадсько-політичну, культурно-освітню, культурно-виховну діяльність.

Наше дослідження засвідчує, що глибокого наукового аналізу потребують основні напрями культурно-просвітницької діяльності студентських організацій Наддніпрянської України другої половини ХІХ – по-

чатку ХХ століття, їх роль у процесі формування української інтелектуальної еліти та вплив на зростання національної свідомості молодого покоління.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Власенко А. С. Некоторые вопросы воспитания советского студенчества на современном этапе: Уч. зап. моск. обл. инст. М., 1971. С. 54.
2. Кін О. М. Передумови розвитку ідей студентського самоврядування в історії вітчизняної освіти // Вісник СевНТУ: зб. наук. Праць/ Севастополь, 2011. Вип. 124. С. 192–197.
3. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905). Х., 1906. 17 с.
4. Левицька Н. Д. Академічний студентський рух в Україні в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. К. : ТОВ «Міжнародна фінансова агенція», 1998. 48 с.
5. Коллярд Ю. Спогади юнацьких днів. Львів, 1950. 215 с.
6. Мельгунов С. П. Из истории студенческих обществ в русских университетах. М. : Правда, 1904. 71 с.
7. Мокляк В. М. Студентські наукові гуртки університетів України ХІХ – поч. ХХ ст. як одна з форм студентського самоврядування // Проблеми трудової і професійної підготовки : наук.-метод. зб. Слов'янськ : СДПУ, 2011. Вип. 16. С. 182–189.
8. Посох С. И. Страницы истории студенческой науки в Харьковском университете. Х. : МНЦ «МД», 2002. 113 с.
9. Стоян Т. А. Студентство університетів підросійської України в другій половині ХІХ століття. К. : ТОВ «Міжнародна фінансова агенція», 1998. 28 с.
10. Григор'єва М. В. Культуртрегерські організації студентів в університетах Наддніпрянської України у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття // Історична панорама. 2009. Вип. 9. С. 53–64.
11. Отчет о деятельности историко-этнографического кружка за 1911–1912 уч. Год. // Сб. студ. историко-этнографического кружка при имп. ун-те Св. Владимира. К. : [б. и], 1913. Вип. 1. С. 1–3.
12. Григор'єва М. В. Загальна характеристика джерел з історії студентських земляцтв університетів України другої половини ХІХ – початку ХХ століття // Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії: зб. наук. праць. 2007. Вип. 10. С. 179–186.

КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ НАДДНІПРЯНСЬКОЇ УКРАЇНИ (ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

© 2014

І. М. Бабій, здобувач

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань (Україна)

Анотація: Стаття присвячена історії молодіжних об'єднань в університетах Наддніпрянської України; висвітлено культурно-освітній аспект діяльності студентських організацій ХІХ – початку ХХ століття; визначено їхню роль у формуванні активної громадської позиції молодого покоління; прослідковано вплив політичних процесів на розвиток студентського самоврядування; окреслено особливості роботи окремих об'єднань, а також роль у культурно-освітньому розвитку суспільства. Автором зроблено висновок, що студентські організації завжди відігравали провідну роль у вирішенні матеріальних проблем та задоволенні спільних культурно-освітніх інтересів.

Ключові слова: студентство, студентські організації, культурно-просвітницька діяльність, матеріальне становище студентів, самоосвітні та наукові гуртки, каси взаємодопомоги, бібліотечні об'єднання, земляцтва.

CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENT ASSOCIATIONS IN DNIEPER UKRAINE (XIX – EARLY XX CENTURY)

© 2014

I. N. Babiy, competitor

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine)

Annotation: The article is devoted the history of youth associations in universities of Dnieper Ukraine; lighted cultural-educational aspect of the activities of student organizations of the XIX - beginning of XX century; defined their role in the formation of active civil position of young generation; traced the impact of political processes on the development of student self-government; marked peculiarities features the work of individual associations and role in the cultural and educational development of the society. The author is concluded that student organizations have always played a leading role in solving financial problems and satisfaction of joint cultural and educational interests.

Keywords: students, student organizations, cultural and educational activities, financial situation of students, self-education and scientific groups, mutual fund, library associations, fraternities.

УДК 37.091.4: 37.042-056.31:316.647.5

**В. А. СУХОМЛИНСКИЙ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНОМ ПОДХОДЕ К УЧЕНИКАМ
С ПОНИЖЕННОЙ СПОСОБНОСТЬЮ К ОБУЧЕНИЮ В КОНТЕКСТЕ
НЫНЕШНЕГО ПОНИМАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ**

© 2014

Л. Д. Березовская, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник
лаборатории истории педагогики
Институт педагогики НАПН Украины, Киев (Украина)

Аннотация: В статье раскрыты идеи выдающегося украинского педагога В. А. Сухомлинского относительно индивидуального подхода к школьникам с пониженной способностью к обучению в контексте нынешнего понимания толерантности. Определены ученым принципы и средства работы с детьми с пониженной способностью к обучению актуализируются в условиях развития личностно ориентированной системы обучения в Украине.

Ключевые слова: В. А. Сухомлинский, ученики с пониженной способностью к обучению, индивидуальный подход, толерантность.

Постановка наукової проблеми та її значення. Нині поняття «толерантність» набуло поширення в різних сферах суспільного життя України у контексті руху за її демократичний розвиток. Частіше ця дефініція розглядається в політичному й національному вимірах, у руслі етнічних відносин між людьми, рідше – в педагогічному процесі. У перекладі з латини толерантність – це терпимість, поблажливість до когось або чогось-небудь [1, с. 675]. Водночас у Декларації принципів толерантності, прийнятій ще в 1995 р. ООН, толерантність розглядається передусім співзвучно повазі прав людини й означає «не лише терпиме ставлення до соціальної несправедливості, а й відмову від своїх або поступки чужим переконанням». Як зазначається в документі (ст. 1), толерантність – це коли кожний може вільно дотримувати своїх переконань і визнавати таке ж право за іншими; це визнання того, що люди різняться за зовнішнім виглядом, становищем, мовою, поведінкою та цінностями й мають право жити в мирі та зберігати свою індивідуальність; це, коли погляди однієї людини не можуть бути нав'язані іншим [2].

Існують різні підходи й щодо тлумачення поняття «індивідуалізація навчання». Зокрема, за визначенням естонської ученої І. Унт, індивідуалізація – це врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах незалежно від того, які особливості беруться до уваги [3, с. 8]. Порівняння суті категорій «толерантність» та «індивідуальний підхід» свідчить про їх взаємодоповнюваність, синхронність, особливо коли йдеться про дітей і підлітків із зниженою здатністю до навчання з тих чи інших об'єктивних і суб'єктивних причин.

В умовах радянського дискурсу, коли жив і творив видатний український педагог В. О. Сухомлинський, поняття «толерантність» не популяризувалося. Водночас поняття «індивідуальний підхід», тісно пов'язане з поняттям «індивідуалізація навчання», педагог розробляв у теоретичному і практичному вимірах. Безпосередньо означена проблема стала однією з провідних у спадщині педагога. Василь Олександрович, порушуючи її у багатьох працях («Людина неповторна», 1961; «Духовний світ школяра», 1961; «Розвиток індивідуальних здібностей і нахилів учнів», 1962; «Павлівська середня школа», 1969; «Найвідсталіший у класі», 1970; «Розмова з молодим директором школи», 1973 та ін.), доніс до вчительської громади як свої практичні здобутки, так і всього колективу Павлівської школи, водночас виклав власні теоретичні міркування.

Аналіз досліджень з цієї проблеми. Педагогічна спадщина видатного вченого, що й нині дає відповіді на гострі питання сучасної шкільної практики, з кожним роком набуває дедалі більшої актуальності. Ідеї Василя Олександровича щодо різних аспектів педагогічної теорії і практики продовжують науково осмислювати українські вчені (М. Антоненко, Н. Бібік, І. Бех, Л. Бондар, Н. Дічек, Л. Заліток, Н. Калініченко, В. Кузь, О. Петренко, Н. Побірченко, Г. Пуствовіт, О. Савченко,

О. Сухомлинська, Т. Філімонова та ін.), намагаючись знайти раніше не помічені раціональні зерна або ж акцентувати увагу на вже відомих у руслі інноваційних змін у галузі освіти.

Формулювання мети та завдань статті. Мета нашої статті – розкрити ідеї Василя Олександровича Сухомлинського стосовно індивідуального підходу до школярів із зниженою здатністю до навчання в контексті нинішнього розуміння толерантності.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Проблема розвитку дітей із зниженою здатністю до навчання хвилювала Василя Олександровича із самого початку його педагогічної діяльності. На основі вивчення праць зарубіжних і радянських учених, насамперед учительської практики, він дійшов думки, що «малоздібні учні – це не просто діти із слабкою пам'яттю». Павлівський учитель і директор вивчав спадковість, побут, харчування, духовне життя дітей більш як у двох тисяч сімей. У ході напруженої праці педагог визначив причини наявності таких дітей, а саме: хвороба, перенесена в ранньому дитинстві; неправильне виховання чи особливості середовища в ранньому дитинстві [4, с. 584–590].

Основною причиною відставання дітей у розвитку учений вважав неправильне виховання в ранньому дитинстві, під яким розумів комплекс таких умов: «нездорові, конфліктні відносини в сім'ї, а тим більше алкоголізм батьків»; «обмеженість, надзвичайна вбогість інтелектуального життя сім'ї»; «відсутність повноцінного материнського виховання в перші 2–3 роки життя дитини» [4, с. 587–588].

Невтомне багаторічне вивчення В. О. Сухомлинським причин неспішності і другорічництва учнів уможливило встановлення однієї з них і, можливо, найважливішої – це поганий стан здоров'я чи якесь захворювання. «... Так зване сповільнене мислення – це в багатьох випадках наслідок загального нездужання організму, нездужання, що його не відчуває й сама дитина», – писав педагог [5, с. 442]. Виявити такі захворювання та зміцнити дитячий організм як одну з важливих умов підвищення ефективності розумової праці можна лише за тісної взаємодії вчителів, батьків і лікарів. У Павлівській школі діяла система заходів зміцнення здоров'я школярів: на педагогічній раді лікар доповідав про стан здоров'я учнів; за дітьми зі слабким здоров'ям здійснювалося педагогічне спостереження; спільно із сім'єю розроблявся індивідуальний режим праці й відпочинку для цих дітей; для батьків функціонувала батьківська школа, де порушувалися проблеми здоров'я дитини, її розумового та морального розвитку [5, с. 444–445]. З огляду на це педагогічний колектив Павлівської школи дійшов думки про те, що починати вивчати дитину потрібно з дослідження її здоров'я [6, с. 126].

Вчасно помітити й виявити учнів із зниженою здатністю до навчання можна лише за допомогою індивідуального підходу, а розпочинати цей процес варто з дошкільного віку. Цінним є досвід роботи в даному на-

прямі Павлівської середньої школи. Як описував її директор, діти 4–6 років приходили до школи два-три рази на місяць, 6–7 років – щотижня на заняття з учителями. Досвідчені педагоги під час екскурсій і походів до природи вивчали розум і мислення кожної дитини. «В екскурсіях і походах до природи якраз і вивчаються *індивідуальні особливості мислення дитини*», – наголошував В. О. Сухомлинський [7, с. 169]. Спостерігаючи за цим процесом, він виявив, що вже у п'яти-шестирічному віці виділяються групи учнів з різними інтересами, «теоретики» і «мрійники». На переконання Василя Олександровича, немає жодної бездарної і нездібної дитини, потрібно вивчати здібності дитини для того, щоб вона навчалася не ніжче від своїх можливостей; у кожному класі, покоління дітей є «талановиті математика, механіки, рослинознавці, пізніше – хіміки, філологи, історики» [7, с. 170].

Учений, розмірковуючи про відстаючих, або невстигаючих учнів, пояснював їх наявність тим, що «немає *індивідуального підходу* до дітей у найважливішій, найголовнішій сфері шкільного життя – у сфері розумової праці». Він закликав провести порівняння щодо виконання семирічними дітьми фізичної праці, наприклад – запропонувати їм носити воду. Вчитель відразу помітить, що один учень може принести п'ять відер з водою і втомитися, а інший – двадцять тощо. В. О. Сухомлинський переконливо доводив, що потрібні неоднакові дитячі сили і для розумової праці. Одні учні сприймають матеріал швидко, запам'ятовують його міцно й надовго, а інші – сприймають і запам'ятовують повільно. Для одних учнів успіхом є «п'ятірка», а для інших – і «трійка» велике досягнення. Саме тому вчений наголошував, що «немає абстрактного учня, до якого можна було б прикласти механічно всі закономірності навчання й виховання». Він називав уміння вчителя правильно визначати шляхи розвитку розумових здібностей кожного учня «надзвичайно важливою складовою частиною педагогічної мудрості». На його думку, кожній дитині потрібно допомогти розкрити її сили й можливості, а отже, відчувати радість успіху в розумовій праці. «А це означає, що в навчанні має бути *індивідуалізація* – і в змісті розумової праці (в характері завдань), і в часі», – зазначав педагог [8, с. 436–437].

Невтомні творчі пошуки В. О. Сухомлинського уможливили народження непересічної ідеї про те, що кожна дитина має певні здібності, «що немає дітей нездібних, бездарних, лінивих» [6, с. 34]. У праці «Павлівська середня школа» він навіть приклад про одного учня Олексія, учасника літературного гуртка, що його організував і вів Василь Олександрович. Олексій виявив здібності до написання віршів й водночас не встигав з рідної мови. Це дуже дивувало педагога, як і той факт, що в деяких учителів учні не вчать уроки, одержують двійки тощо.

На основі власних спостережень, набутого досвіду педагог дійшов думки, що вивчення кожної дитини має бути всебічним і багатограним: кожна дитина повинна відчувати на собі вплив багатьох учителів; кожний учитель має знати середовище, в якому формувалася до школи й формується у процесі навчання особистість дитини; особливості її мислення, навколишнього середовища, розумової праці, індивідуальні риси характеру, її сили, здібності, інтереси, труднощі, радощі і прикраси. «Свій обов'язок наш колектив вбачає в тому, щоб усе, що стосується кожної дитини, – її мислення, емоції, задатки, здібності, інтереси, нахили, захоплення, знали всі педагоги», – наголошував В. О. Сухомлинський [6, с. 56].

Велику роль у навчанні малоздібних дітей відіграла створена в Павлівській школі *психологічна комісія* з досвідчених учителів і лікаря, яка готувала заняття психологічного семінару для всього вчительського колективу. Систематично порушувалася на семінарах і проблема про відхилення в розумовому розвитку дитини. Василю Олександровичу, описуючи приклад про Валентина В.,

який лише завдяки «турботливому, вдумливому підходу психологів» закінчив 8 класів, назвав напрямки роботи психологічної комісії з такими учнями: давати їм *індивідуальні завдання*, розраховані на наявні в них можливості; продовжуючи спостереження за дитиною, розвивати її розумові здібності, вчити думати, тренувати думку. Протягом трьох років Валентин виконував лише індивідуальні завдання. Важливо, що психологічна комісія давала поради щодо позакласного читання та індивідуального навчання хлопця [5, с. 457, 459].

Загалом у Павлівській школі протягом багаторічної праці під керівництвом Василя Олександровича склалася система роботи з дітьми із зниженою здатністю до навчання. Які ж особливі заходи потрібні для їхнього навчання і виховання? Насамперед це «тонкий, делікатний *індивідуальний підхід*»; запобігання появи в учнів байдужого ставлення до навчання; забезпечення навчання і виховання в масовій загальноосвітній школі; добір видів посиленої розумової праці та цікавої роботи; вивчення причин зниженої здатності до навчання. «Це діти – не виродливі, а найтендітніші, найніжніші квіти в безмежно різноманітному квітнику людства», – з ніжністю і теплом писав Василь Олександрович [9, с. 86].

Безперечно, як довів В. О. Сухомлинський, навчання таких дітей має ґрунтуватися на індивідуальному підході: «...якщо вчити їх так само, як учать усіх дітей, вони неминуче залишаться недоуками, знедоленими, нещасними людьми, які все життя переживатимуть гірку думку: я ні на що не здатний» [4, с. 588]. Василь Олександрович розробив принципи роботи з відстаючими дітьми. На його думку, вчитель на уроці має насамперед розвивати пізнавальні можливості й зміцнювати пам'ять малоздібної дитини; ставити оцінку лише тоді, коли їй удалося досягти успіху; не показувати дитині, що її виділяють у класі; терпеливо досягати поставленої мети, наприклад чекати (можливо, 2–3 уроки) самостійного розв'язання учнем задачі. «Якщо дитина знає радість пізнання, радість успіху, то бажання знати завжди супроводить її працю», – писав педагог [4, с. 589]. Серед засобів розвитку малоздібних дітей, апробованих у шкільній практиці Павлівської середньої школи, учений виділив такі: *уроки мислення для молодших школярів на природі; розв'язування задач за спеціально укладеним збірником; читання за спеціально розробленою хрестоматією; складання казок; поетична творчість; творча ручна праця*.

Особливу увагу В. О. Сухомлинський приділяв організації *читання*. Він вважав, що вчителі початкової школи, дбаючи про нормальне навчання відстаючих дітей, мають прищеплювати їм «радість думання над книжкою» під час самостійного читання [10, с. 433]. Для цього вчитель мав добирати книжки кожному учневі. Як міркував педагог, читання не лише рятує школяра від неуспішності, а й розвиває його інтелект. «Спеціально продумане, завчасно передбачене, організоване читання науково-популярної літератури слабковистагачими учнями – це одна з найбільших турбот педагога. По суті, це головне в тій справі, яка в практиці шкільного життя називається *індивідуальною роботою* з невстигаючими» [8, с. 475].

Для підлітка, котрий відставав у навчанні, вчителі добирали *спеціальні задачі*. Поступово вони ускладнювалися. В. О. Сухомлинський вважав, що робота й такого учня має бути самостійною, бо він повинен відчувати радість від подолання труднощів, оскільки «негативні інтелектуальні почуття поступово пригнічують підлітка, притупляють його чутливість до засудження несамоцінності його розумової діяльності» [11, с. 330]. Педагог-практик вбачав небезпеку не лише в тому, що учень відстає у навчанні від своїх ровесників за рівнем знань, а й передусім у тому, що він може поступово втратити інтерес до розумової діяльності, відчувати «інтелектуальну неповноцінність» і з цих причин «відставати в інтелектуальному розвитку». Він постійно застерігав

від цього вчителів.

На основі глибокого та всебічного вивчення дітей підліткового віку В. О. Сухомлинському вдалося встановити, що кожна дитина думає по-своєму (швидко, повільно). Тому потрібно дати кожному учневі «час для роздумів, для осмислення матеріалу, враховуючи те, що в класі завжди є вихованці, які повільно думають» [11, с. 330]. І це, як стверджував учений, є неодмінним правилом організації інтелектуальної праці в школі.

Для дітей зі зниженою здатністю до навчання Василь Олександрович розробив спеціальний «Задачник для неуважних», що складався з близько двохсот задач з народної педагогіки. Характерною особливістю цього задачника було те, що задачі в ньому викладалися у формі захоплюючих розповідей, більшість з яких не потребували арифметичних дій, а передусім міркування й думання. Працюючи із задачником, учень під керівництвом учителя поступово переходив від захоплюючого читання тексту задачі до її розв'язування. Учений висловив міркування про те, що чим важча дитина, тим більше їй потрібно читати, що вчить її мислити, пробуджує силу розуму [8, с. 451].

Реалізація індивідуального підходу до учнів у процесі навчання потребує «особливих методичних прийомів вивчення нового матеріалу і специфічної організації уроку». Для відстаючих у розумовій діяльності дітей учителі добирали спеціальні види роботи і *вправи*, необхідні для закріплення й розвитку знань з метою поступового осмислення теоретичного матеріалу. Спостерігаючи за навчальною діяльністю таких учнів, Василь Олександрович дійшов думки, «що з плином часу саме в цих вихованців порівняно з іншими значно швидше розвивалася критичність розуму: будь-яке явище чи подію вони оцінювали, старанно зважуючи докази, перевіряючи правильність своїх висновків» [11, с. 331].

Важливим є також судження В. О. Сухомлинського щодо такого засобу впливу на мислення слабковистаючих учнів, як *сільськогосподарська праця*. У Павлівській школі до гуртків юних рослинників, селекціонерів, біохіміків, агротехніків залучалися «найважчі учні» [8, с. 501].

Зрозуміло, що побудоване на індивідуальному підході до кожного учня навчання має безсумнівні переваги та позитивні результати, а саме: розвиток розумових здібностей школярів; встановлення взаємної доброзичливості на уроці між учителем і учнями; полегшення праці педагога через ефективну й посильну зайнятість і працю усіх школярів. «Уроки, на яких кожен учень пізнає *індивідуально*, особисту радість успіху, не вимотують, не виснажують учителя: він не знає напруженого очікування неприємності, йому не треба стежити за тими меткими, неспокійними дітьми, які знічев'я час від часу «частують» учителя витівками, – їх енергія спрямовується на таких уроках у потрібне русло», – наголошував Василь Олександрович [8, с. 439].

Безумовно, ключову роль у процесі роботи з дітьми із зниженою здатністю до навчання відіграє вчитель. Справжнім відкриттям ученого є ідея про важливість пізнання педагогом особливостей мислення дитини до початку навчання для уникнення у подальшому дратування і непорозумінь з дітьми з уповільненим мисленням. Він радив учителеві, який працюватиме з 1 класом, протягом року здійснити 20–30 мандрівок до «джерел думок – в природу», «де діти захоплюються, переживають почуття подиву перед красою і водночас мислять, аналізують» [8, с. 515].

Водночас В. О. Сухомлинський застерігав учителів від типової помилки: далеко не все стосовно відстаючих учнів варто виносити на обговорення шкільного колективу. Особливо в тому випадку, «коли він (учень. – Л. Б.) виявляє старанність, але той чи інший навчальний матеріал для нього просто непосильний», учитель повинен відрізнити лінощі та недбалість від нерозуміння

і невміння, щоб не зашкодити дитині, не завдати їй болю та образи [8, с. 625].

Особливу увагу, на переконання вченого, вчитель має приділяти так званим важким дітям. Оскільки «важка дитина – це маленька людина, у якій з різних причин є ненормальності, якісь відхилення в розумовому розвитку», саме тому потрібно шукати особливі методи і прийоми виховання. І в кожного з таких дітей «є щось своє, особливе, індивідуальне, не схоже на інших важких дітей: своя причина, свої особливості, відхилення від норми, свої шляхи виховання» [5, с. 509]. Важкі учні потребують індивідуальної допомоги на уроках і після них, додаткових пояснень, спеціально дібраних завдань. Учитель, як радив Василь Олександрович, набравшись *терпіння і віри*, має не дорікати, а підтримувати таку дитину, допомагати їй повірити у свої сили. Зокрема, на думку педагога, «дуже важливо поставити мету перед вихованцями, які почувають себе в колективі невстигаючими і ні в чому не бачать похвали собі від навколишніх» [12, с. 51].

Не можна оминати увагою описаний В. О. Сухомлинським у праці «Людина неповторна» приклад про Павлика З., який з великими труднощами закінчив 4 клас і з багатьма застереженнями був переведений до 5 класу. У долі цього хлопця надзвичайну роль відіграв учитель біології, який зумів засобом творчої праці пробудити думку школяра та посилити його інтерес до знань. І як результат Павлик З. після закінчення Павлівської середньої школи вступив до сільськогосподарського інституту, став агрономом і повернувся працювати в радгосп. Учений показав, що саме вчитель повинен «розпізнати, виявити, розкрити, виростити, виплекати в кожного учня його *неповторно індивідуальний талант* – це означає піднести особистість на високий рівень розквіту людської гідності» [13, с. 80–85]. А для цього педагог має вірити в талант і творчі сили кожного вихованця.

Завдяки копіткій тривалій щоденній учительській праці усі 107 дітей, які колись прийшли до Павлівської школи з великими затримками в розвитку, як повідомляв Василь Олександрович, стали повноцінними, освіченими людьми. «Нещасна, знедолена природою або поганим середовищем маленька людина не повинна знати про те, що вона малоздібна, що в неї – слабкий розум. Виховання такої людини повинно бути в сто раз *нижнішим, чулішим, дбайливішим*», – писав В. О. Сухомлинський [4, с. 590]. Він вважав, що робота з такими дітьми «вимагає великого *терпіння і витримки* від учителя» [5, с. 423]. На нашу думку, всі ці ознаки співзвучні з сучасним розумінням толерантності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз праць Василя Олександровича Сухомлинського, які з кожним роком набувають нового звучання і не втрачають затребуваності передусім через їх дитиноцентричне й гуманістичне спрямування, показав глибинність і багатогранність осмислення педагогом проблеми наявності учнів із зниженою здатністю до навчання. Безперечно, лише індивідуальний підхід і толерантне ставлення до кожного школяра, тобто глибока повага до його особистості, допоможуть виявити причини цього явища, розробити шляхи його подолання, засоби роботи з метою створення умов для повноцінної діяльності та самореалізації людини. «Гуманна місія школи і педагога», як стверджував учений, саме в тому й полягає, щоб «врятувати цих дітей (із зниженою здатністю до навчання. – Л. Б.), увести їх у світ суспільства, духовного життя, краси цілком повноцінними і щасливими» [9, с. 86]. Безсумнівно, толерантність має бути основою спілкування вчителя та учня, педагогічної культури школи загалом. Визначені Василем Олександровичем принципи й засоби роботи з дітьми із зниженою здатністю до навчання, де ключову роль відіграє вчитель, але в тісній співпраці із сім'єю, шкільними лікарем і психологом, актуалізуються в умовах будови особистісно орієн-

тованої системи навчання в Україні. Про це йтиметься в наших подальших публікаціях.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Сучасний словник іншомовних слів. Близько 20 тис. слів і словосполучень / Уклали: О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. К.: Довіра, 2006. 789 с.
2. Декларация принципов толерантности [Електронний ресурс]: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml – режим доступу.
3. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. 192 с.
4. Сухомлинський В. О. Найвідсталіший у класі... // Вибр. тв.: у 5 т. К.: Рад. шк., 1977. Т.5. С. 584-590.
5. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи // Вибр. тв.: у 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. Т.4. С. 393-626.
6. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа //

Вибр. тв.: у 5 т. К.: Рад. шк., 1977. Т.4. С. 7-390.

7. Этюды о В. А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы / Составление, предисловие, послесловие, комментарии, вступления к частям книги О. В. Сухомлинской. Акта-издание, 2008. 430 с.
8. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям // Вибр. тв.: у 5 т. К.: Рад. шк., 1976. Т.2. С. 417-654.
9. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Вибр. тв.: у 5 т. К.: Рад. шк., 1976. Т.1. С. 55-206.
10. Сухомлинський В. О. Вчити вчитися // Вибр. тв.: у 5 т. К.: Рад. шк., 1977. Т.5. С. 426-436.
11. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра // Вибр. тв.: у 5 т. К.: Рад. шк., 1976. Т.1. С. 209-400.
12. Сухомлинський В. О. Атеїсти з юних літ // Вибр. тв.: у 5 т. К.: Рад. шк., 1977. Т.5. С. 46-53.
13. Сухомлинський В. О. Людина неповторна // Вибр. тв.: у 5 т. К.: Рад. шк., 1977. Т.5. С. 80-96.

В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ІНДИВИДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО УЧНІВ ІЗ ЗНИЖЕНОЮ ЗДАТНІСТЮ ДО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ НИНІШНЬОГО РОЗУМІННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ

© 2014

Л. Д. Березівська, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії історії педагогіки
Інститут педагогіки НАПН України, Київ (Україна)

У статті розкрито ідеї видатного українського педагога В. О. Сухомлинського стосовно індивідуального підходу до школярів із зниженою здатністю до навчання в контексті нинішнього розуміння толерантності. Визначені вченим принципи і засоби роботи з дітьми і з зниженою здатністю до навчання актуалізуються в умовах розбудови особистісно орієнтованої системи навчання в Україні.

Ключові слова: В. О. Сухомлинський, учні із зниженою здатністю до навчання, індивідуальний підхід, толерантність.

V. A. SUKHOMLYNSKYI'S VIEWS ON THE INDIVIDUAL APPROACH TO PUPILS WITH THE LOW EDUCABILITY LEVEL IN THE CONTEXT OF MODERN UNDERSTANDING OF TOLERANCE

© 2014

L. D. Bereziv'ska, a Doctor of Pedagogical Sciences, a Professor, a chief researcher of the Laboratory of History of Pedagogy
Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv (Ukraine)

Annotation: In the article, the ideas of V. A. Sukhomlyns'kyi, an outstanding Ukrainian pedagogue, on the individual approach to the schoolchildren with the low educability level in the context of the modern understanding of tolerance were demonstrated. The principles and the means of the work with the children with the low educability level, which were defined by the scientist, are actualized under the conditions of the development of the personality-oriented education system in Ukraine.

Keywords: V. A. Sukhomlyns'kyi, schoolchildren with the low educability level, individual approach, tolerance.

Е. А. Бочарова, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
Горловский институт иностранных языков Донбасского государственного педагогического
университета, Горловка (Украина)

Аннотация: В статье рассмотрены основные направления в работе с одаренными детьми в Болгарии. Автор раскрывает особенности школьного образования в стране, рассматривает формы и методы работы, вопросы развития и поддержки способностей одаренных детей.

Ключевые слова: способности, одаренность, одаренный ученик, поддержка одаренных детей, элитная школа, формы и методы работы, педагогический консультант, образовательная политика.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Элитные школы всегда представляли и представляют для исследователей большой интерес. Этот факт связан с тем, что эти учебные заведения в будущем дают ученикам больше возможностей для самореализации на высших ступенях социальной иерархии. Во многих странах элитными считаются частные школы (Англия, Австрия, Швейцария), однако встречаются случаи, когда государственные учебные заведения приравниваются к вышеуказанным (Франция, Германия, Болгария) [1, с. 104]. Как правило, такие учебные заведения характеризуются высоким уровнем обучения, селекцией при поступлении и однородным составом учеников. Для большинства людей очевидным является тот факт, что обучение ребенка в подобном заведении гарантирует в будущем высокий социальный статус. Само понятие «элитная школа» обозначает, что в этом заведении обучается «будущая элита», то есть привилегированные группы общества. Селекция учеников является важным элементом «марки» заведения. Именно поэтому элитные школы вызывают такой интерес. Но при этом возникают вопросы: кто принадлежит к элите? по каким критериям осуществляется в них отбор? принадлежат ли к этой категории детей одаренные ученики? Особый интерес в решении этого вопроса представляет Болгария.

Первые научные разработки болгарских ученых в сфере одаренности начались еще в 60-70 гг. XX ст. Исследования человеческих способностей проводились в Центре способностей и творчества при научно-исследовательском институте имени Тодора Самодумова (г. София). Исследования касались количества одаренных учеников в различных сферах, подготовки учителей к работе с одаренными учениками и методики работы с этой категорией детей. Статистические данные свидетельствовали: количество одаренных учащихся не является стабильным показателем, способностью являются категорией динамичной; потенциал человека, который не развивается, исчезает; существует определенная группа детей, обладающая несколькими видами способностей. С 2000 г. проблему одаренности начала исследовать заведующая кафедрой Юго-западного университета имени Неофита Рыльского (г. Благоевград) Добринка Тодорина. Она занимается организацией учебно-воспитательного процесса, идентификации и развития способностей, обучения и воспитания одаренных детей. Исследовательница активно внедряет в жизнь идею интеграции одаренных учеников в общеобразовательных школах. Ею определены основные направления работы, а именно: создание благоприятной среды для развития творчества детей раннего возраста; профессиональная подготовка учителей на уровне лиценциата, магистратуры и доктората; разработка специальных учебных планов и индивидуальных программ с учетом интересов и потребностей учеников; использование новых эффективных технологий, ресурсов Интернета и дистанционного обучения; тесная работа с международными организациями, целью которых является поддержка одаренных учащихся и подготовка учителей к работе с ними [2].

Анализ последних исследований, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которые опирается автор; выделение ранее неразрешенных частей общей проблемы. В последнее время появляется все больше работ, в которых проводится сравнительный анализ поддержки одаренных детей и молодежи в разных странах, в частности, в России (М. Биржевая, Г. Тарасова, Г. Ульянова, С. Цветкова), в различных европейских странах (Л. Данилова, Л. Кокорина, Е. Лодзинская, Л. Чухно) и США (И. Бабенко, П. Тадеев, Н. Теличко). Однако анализ научно-педагогической литературы свидетельствует об отсутствии целостного и комплексного исследования поддержки одаренных детей в Болгарии, что и обусловило выбор темы статьи.

Формулирование целей статьи (постановка задания). Рассмотреть особенности работы и поддержки одаренных детей в Болгарии.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных результатов. До 1945 года элитных учебных заведений в Болгарии не существовало в виду низкого образования общества. После Второй мировой войны ситуация в корне изменилась. В стране стали появляться первые элитные учебные заведения. К их числу принадлежали языковые гимназии. Правящая на тот момент коммунистическая партия высоко ценила знания иностранных языков, считая их важным условием для формирования будущей элиты. В большинстве случаев учениками таких школ становились дети партийных деятелей. Вплоть до 1990 года лингвистические школы пользовались большой популярностью и считались престижными учебными заведениями среди болгарского населения. Поступить в них можно было только на основе результатов вступительных экзаменов. К числу элитных учебных заведений принадлежали также профильные гимназии (языковые, математические, художественные и т.д.). Особенностью болгарских элитных школ является то, что ученики при поступлении проходят жесткий конкурсный отбор и сдают большое количество вступительных экзаменов. Можно сказать, что это школы для одаренных учеников, хорошо мотивированных к обучению, которые имеют высокие оценки и достижения в различных сферах школьной деятельности [1, с. 104]. Начиная с 1991 года, Болгария является демократической парламентской республикой. До политических изменений болгарская школа оставалась, как и большинство стран центрально-восточной Европы, под влиянием коммунистической идеологии и советской педагогики. Главными проблемами, были: низкий квалификационный уровень преподавательского состава, низкий моральный облик учителей, спад интереса общества к педагогическому образованию и педагогической профессии, низкие расходы на образование. Поэтому нынешняя образовательная политика страны направлена на их преодоление. Среди большого количества проблем, с которыми сталкивается болгарская система образования на различных уровнях обучения, одной из наиболее важных является уменьшение контингента учащихся школьного возраста. В большинстве европейских стран количество учеников в возрасте от 10 до 19 лет уменьшилось на 1,3 %. Значительное сни-

жение (4 %) наблюдается в Болгарии, Эстонии, Литве и Румынии. Следующая проблема – это короткий срок обучения. Школьный возраст в Болгарии является самым низким в Европе и составляет 15,6 лет, тогда как в большинстве европейских стран – 17,2 лет. Третьей проблемой являются высокие показатели отсева учащихся, в том числе детей из малоимущих семей. Ежегодно 20 тыс. учеников, а это приблизительно 3 % оставляют учебу в школе. И последней важной проблемой являются показатели достижений болгарских учащихся в международных конкурсах и олимпиадах. Данные Комиссии по качеству знаний учащихся свидетельствуют, что болгарские школьники имеют самые низкие показатели в чтении с пониманием текста, по математике и естественным дисциплинам [3].

Целью образовательной реформы является соответствие школьной системы быстро меняющимся потребностям общества, требованиям Болонского процесса, рекомендациям Европейского Союза в сфере профессионального, экологического, технологического и информационного образования. На образовательную политику страны влияют, с одной стороны, директивы Европейского Союза, а с другой – внутренние специфические проблемы одной из бедных стран Евросоюза, связанные с демографическим кризисом, миграцией молодежи в богатые страны Запада, низкими результатами болгарских учащихся в исследованиях Европейского Агентства по оценке знаний (низкое качество работы школ и мотивация учителей). С этой целью разрабатываются и реализуются новые образовательные программы. В 2013 г. были приняты следующие программы: Национальная программа «Оптимизация сети школ», Национальная программа повышения квалификации учителей, Национальная программа «Информационные технологии и коммуникации в школе», Национальная программа «Школа – территория учащихся», Национальная программа «Модернизация профессионального образования», Национальная программа «Забота о каждом ученике», Национальная программа «Создание приятной архитектуры среды», Национальная программа «Родной язык и зарубежная культура», Национальная программа «Школа без барьеров», Национальная программа «Национальная система стандартизированной внешней оценки». Министерство образования и науки Болгарии сформулировало два приоритетных направления: первое – информатизация болгарских средних школ, второе – улучшение качества школьных показателей учеников [1, с. 107].

Следует отметить, что Закон «Об образовании» («Закон по народната просвета»), принятый в 1991 г. менялся более 20 раз. В 2012 г. в научных кругах вновь возобновились дискуссии о модернизации и принятии нового закона [4]. Болгарские школы являются отражением общественных и экономических проблем страны. Независимо от потребностей, связанных с ликвидацией общественной отсталости и выравниванием образовательных шансов, болгарское правительство пытается помочь и поддержать одаренных детей. В последние годы вопрос поддержки одаренных учащихся неоднократно рассматривался в законодательных документах и положениях. Министерство образования и науки Болгарии обязало рабочую группу включить этот вопрос в проект нового закона «О начальном и среднем образовании». В подписанном Советом министров Болгарии Распоряжении «Об условиях и организации поддержки одаренных учащихся» («Наредба за условия и реда за осъществяване на закръпа на деца с изяви дарби») с 1 января 2004 г. на основании статьи 15 Закона «Об охране ребенка» («Закон по закръпа на децата»), записано, что в особой помощи и поддержке нуждаются две категории учащихся: из группы риска и одаренные в учебе, спорте и искусстве. В статье 2 Распоряжения указывается на необходимость создания такой системы, которая способствовала бы развитию потенциала и дала финансовую

помощь. Министерство образования и науки Болгарии совместно с Министерством культуры и Министерством спорта обязаны разрабатывать ежегодные программы поддержки одаренных учащихся и представлять их для обсуждения обществу [5; 6].

«Золотые дети общества» – так 25 веков тому назад Платон назвал одаренных детей, подчеркивая их роль в развитии духовной, культурной и общественной жизни. Эти слова неоднократно цитировались в публикациях болгарских ученых. В школьной системе Болгарии для развития способностей учащихся существуют специальные художественные, спортивные, гуманитарные, математические школы. В основном, это профильные школы, среди которых – небольшое количество частных школ (1 % болгарских учащихся посещают частные школы). В них проводится конкурсный отбор, а их учениками являются детьми из семей с высоким социальным и материальным статусом. Стоит заметить, что образование в Болгарии является важным социальным механизмом. Статус семьи динамично коррелирует со школьным статусом ученика. Приоритетными направлениями в работе с одаренными учащимися являются: обучение в художественных и спортивных школах; предоставление материальной помощи; разработка специальных учебных программ; подготовка и участие учеников в конкурсах и олимпиадах [7, с. 38].

Для определения одаренного ребенка в Болгарии применяется термин «ребенок с явно выраженными талантами или способностями» («деца с изяви дарби/таланта»). Критериями выявления и идентификации одаренных учащихся являются результаты их достижений в различных сферах, потенциал способностей и школьные успехи. На практике учителями чаще всего распознаются психомоторные, художественные и интеллектуальные способности. Одаренные учащиеся зачисляются в категорию учащихся с особыми образовательными потребностями. Следует отметить, что в стране отсутствует нормативно-правовая база поддержки одаренных детей, которая бы регулировала работу с ними. В законодательной образовательной базе существует только одна запись, свидетельствующая о необходимости проведения диагностики учащихся на начальном этапе – при поступлении в школу [2]. С 2003/2004 учебного года в подготовительных классах проводится селекция учеников и проверяется их готовность к школе. Ее цель – определение уровня развития ребенка и его подготовки к школе, знаний родителей об индивидуальных особенностях; достижений в будущем; коррекция деятельности учителя в соответствии с потребностями ребенка. Болгарский педагог Д. Тодорина указывает, что в последнее время в стране резко увеличилось количество детей с проблемами и психическими расстройствами, которые нуждаются в диагностике. Исследователи приводят удручающие цифры: среди 50 болгарских детей один ребенок – аутист; 10 % населения страдает дислексией, и на фоне этих показателей – 10 % одаренных детей [2].

Необходимо отметить, что в дошкольной практике нет однозначных методов диагностики способностей детей. Чаще всего применяются стандартные методы, разработанные различными исследовательскими коллективами. Это обычные тесты, на основе которых распознаются интеллектуальный и познавательный потенциал ребенка, его эмоциональное и физическое развитие. В школах выявлением способностей учащихся занимаются педагогические консультанты (педагогический съветник). Их задача – это посредническая деятельность между учениками и школьной системой, особенно в кризисных ситуациях. Диагностика проводится по следующим направлениям: 1) начальная диагностика потенциала учащихся на разных этапах обучения (I, V, IX классы); 2) диагностика интеллектуальных способностей; 3) идентификация одаренных учащихся и учащихся со специальными образовательными запросами;

4) диагностика школьной и профессиональной ориентации. Педагогический консультант работает в школах, в которых учится не менее 500 учеников, проводит индивидуальные или групповые занятия, консультации с учениками, родителями, учителями. Однако на практике очень часто функции педагогического консультанта выполняет учитель-предметник ввиду отсутствия полной недельной занятости или за отдельную плату [8].

Наиболее распространенными формами работы с одаренными учащимися являются: кружки по интересам, подготовка и участие в предметных олимпиадах. Школы активно участвуют в проектах, целью которых является поддержка способностей учащихся. Наибольшую популярность среди учеников имеют два проекта: «Успех – Школа самореализации и подготовки к европейской перспективе» («Успех – Училище по себеутвърждаване и подготовка към европейски Хоризонт») и «Забота о каждом ученике» («С грижа по всек ученик») [9]. Проект «Успех» является частью трехлетней программы «Еще более приятная школа для молодых людей», которая финансируется из фондов Европейского Союза. Общая сумма проекта составляет 100 млн. левов. Цель проекта – организация и проведение свободного времени учащихся на территории школы, непосредственное общение учащихся в классе и подготовка ребенка к реальной жизни. Участие ребенка в проекте должно способствовать эффективной работе учителей и формированию нового типа лидеров. Кроме того, внеклассные занятия положительно влияют на мотивацию учащихся к обучению. Одними из показателей их эффективности являются уменьшение количества желающих оставить учебу и уменьшения агрессивного поведения. Планируется, что в течение трех лет в проекте примут участие 500 тыс. учеников. Проект также связан с финансированием предметных кружков, на которых учителя смогут реализовать программы обогащенного и ускоренного обучения [9]. Еще одной формой помощи одаренным учащимся является их подготовка к участию в предметных конкурсах и олимпиадах. Национальная программа «Забота о каждом ученике», утвержденная Советом Министров Болгарии в 2012 г. направлена на повышение качества знаний учащихся с учетом их индивидуальных потребностей. На реализацию программы выделено 2 млн. левов. Главными целями программы являются планирование и проведение дополнительных занятий для одаренных учащихся по различным дисциплинам, подготовка к участию в конкурсах и олимпиадах. Планы занятий утверждаются директором школы и педагогическим советом. В 2012/2013 учебном году в Болгарии были проведены олимпиады по двадцати предметам. Участники олимпиад имеют определенные льготы. Так, например, лауреаты олимпиад освобождаются от выпускного экзамена по предмету олимпиады и при поступлении в высшие учебные заведения тоже его не сдают. Ученики также получают годовую стипендию за успехи в обучении. Министерство образования и науки Болгарии организует национальные конкурсы и для учащихся профессиональных школ. Это конкурсы для молодых парикмахеров, барменов, столяров, кондите-

ров и др. В 2013/2014 учебном году Министерство науки и образования Болгарии запланировало провести 7 международных и 78 национальных конкурсов [7, с. 42].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, основными направлениями современной образовательной политики страны являются: поддержка индивидуального развития ученика, культурная интеграция, популяризация творческих способностей и таланта детей, проведения дополнительных внеклассных занятий, изучение двух иностранных языков, а также разработка новых учебных программ с учетом современных новейших технологий. Международные сравнительные исследования свидетельствуют, что в школьных системах разных стран применяются подобные методы и формы работы и поддержки одаренных учащихся. Различия связаны с культурными особенностями страны, доминирующими образовательной идеологией и традициями, финансовыми возможностями, профессиональным уровнем и мотивацией учителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Milenkova V. Rola bułgarskich szkół elitarnych w procesie społecznej reprodukcji. / V. Milenkova // Kultura i Edukacja. 2008. № (66) 2. S. 104–122.
2. Todorina D. (2009b). За надарените деца. Развитие на идеята за работа с надарените деца в педагогическата теория и практика. Благоевград: Университетско издателство «Н. Рилски» [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://pedagogy.swu.bg/wpcontent/uploads/2012/03/Studentski_sbornik_2010-2011.pdf
3. PISA International Report 2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/programmeinternationalpourlesuividesacquisdesesevespisa/pisa2006results.htm> (на английском языке).
4. Закон за народната просвета [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.erisee.org/downloads/2013/2/b/Education%20Law%202012%20BL.pdf>
5. Наредба за условията и реда за осъществяване на закрила на деца с изявиени дарби [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://mpes.government.bg/Documents/Documents/Naredbi/Naredba%20za%20UROZDID.pdf>
6. Програма на мерките за закрила на деца с изявиени дарби през 2012 година [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://www.shumen.bg/zakrila_na_deca.pdf
7. Giza T. Praca z uczniem zdolnym w Bułgarii / T. Giza // Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka / pod red. M. Jabłonowskiej. – Warszawa: Wydaw. Uniwersitas Rediviva, 2013. S. 36–48.
8. Todorina D. Технологичен модел за подготовка на бъдещите учители за работа с надарените деца. Благоевград: Университетско издателство «Н. Рилски» [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://pedagogy.swu.bg/wpcontent/uploads/2012/04/Todorina_Interact_obrazov_sreda_2010.pdf.
9. Проект Успех [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.uspeh.mon.bg> (на болгарском языке).

GIFTED CHILDREN IN BULGARIA: SYSTEM OF WORK AND SUPPORT

© 2014

E. A. Bocharova, doctor of pedagogical sciences, professor of department of pedagogy
Horlivka Institute of Foreign Languages of the State Higher Educational Establishment «Donbass State Pedagogical University», Gorlovka (Ukraine)

Annotation: The main ways of the work with gifted children in Bulgaria are considered in the article. The author reveals the peculiarities of school education in the country, as well as forms and methods of work, problems of development and support of abilities of gifted children.

Keywords: abilities, giftedness, gifted pupil, support of gifted children, elite school, forms and methods of work, pedagogical consultant, educational policy.

УДК (371:134):614

СУЩНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ГРАЖДАНСКОЙ ЗАЩИТЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ
© 2014

В. И. Бузько, соискатель

Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)

Аннотация: В статье на основе анализа научных источников, законов и нормативных документов, эмпирического материала охарактеризована сущность организации управления учебным процессом в высших учебных заведениях гражданской защиты в современных условиях. Определено, что указанная сущность заключается в тесном управленческом взаимодействии учебно-методического отдела с другими отделами (прежде всего – практического обучения), секторами, центрами, службами и частями такого образовательного учреждения.

Ключевые слова: организация управления учебным процессом в высших учебных заведениях; высшие учебные заведения гражданской защиты; учебно-методический отдел.

Постановка наукової проблеми та її значення. У сучасних умовах відповідності інноваційним вимогам Болонського процесу перед вищими навчальними закладами України постали завдання щодо удосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців.

Цілоком логічно, що результативність зазначеного залежить, передусім, від якості управлінських процесів у сфері вищої освіти. Водночас інноваційність має особливості свого впровадження у вищих навчальних закладах профільного спрямування, зокрема – цивільного захисту, специфіка організації управління навчальним процесом у яких прямопропорційно залежить від особливостей подальшої професійної діяльності фахівців окресленої галузі.

Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми. У сучасних дослідженнях схарактеризовані різні аспекти управління вищою освітою: від загальнопедагогічних проблем – до внутрішньовузівських на засадах компетентнісного підходу (В. Андрущенко, О. Глущенко, Т. Десятов, Л. Калініна, С. Клепко, К. Кравченко, Н. Кудас, В. Луговий, В. Майборода, І. Медведєв, І. Сікорська, О. Співаковський, Я. Федорова, Є. Хриков, Н. Чаловська В. Шевченко, Д. Щедролюєв та ін.).

Однак наявна різниця в управлінні навчальними процесами у вищих навчальних закладах різних профілів, зокрема вищих навчальних закладах цивільного захисту, потребує докладного наукового вивчення.

Формулювання мети та завдань статті. Мета статті – на основі аналізу наукових джерел, законодавчих та нормативних документів, емпіричного матеріалу схарактеризувати сутність організації управління навчальним процесом у вищих навчальних закладах цивільного захисту за сучасних умов.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування основних результатів дослідження. Управління навчальним процесом у вищому навчальному закладі (ВНЗ) цивільного захисту – це комплекс заходів навчального, науково-організаційного, виховного, службового, адміністративного характеру, який реалізується на етапах організації, планування, мотивації, контролю та аналізу, координації, головною кінцевою метою якого є створення інформаційно-освітнього простору для якісної професійної підготовки фахівців служби цивільного захисту. Суб'єктами управління навчальним процесом у ВНЗ цивільного захисту є адміністративні та науково-педагогічні працівники, курсанти, студенти, слухачі; об'єкти – відділи, служби, факультети, кафедри та курси. Предметом управління навчальним процесом у ВНЗ цивільного захисту визначаємо структурні рівні, на яких реалізуються етапи циклу управління: організація, планування, мотивація, контроль та аналіз, координація.

Управління навчальним процесом у ВНЗ цивільного захисту характеризується специфічними рисами, зумовленими предметом професійної діяльності працівників сфери цивільного захисту, історією створення навчальних закладів, традиціями. Зміст завдань, функцій та об'єктів управління навчальним процесом у ВНЗ цивільного захисту [1–2] відображено у табл. 1.

Таблиця 1 – Завдання, об'єкти та функції управління навчальним процесом у вищому навчальному закладі цивільного захисту

№ п/п	Завдання управління у ВНЗ ЦЗ	Об'єкти управління у ВНЗ ЦЗ	Функції управління у ВНЗ ЦЗ
1.	Організація навчального процесу	Навчально-методичний відділ	Загальний контроль та аналіз навчального процесу
2.	Організація науково-дослідної роботи	Відділ науково-дослідної роботи	Науково-організаційний супровід фундаментальних та прикладних досліджень у сфері цивільного захисту; організація науково-дослідної роботи курсантів та студентів
3.	Організація міжнародного співробітництва	Сектор міжнародного співробітництва	Організація та реалізація взаємодії із закордонними навчальними закладами, які здійснюють професійну підготовку фахівців у сфері цивільного захисту, науково-дослідними установами, громадськими об'єднаннями та організаціями у сфері цивільного захисту
4.	Організація виховного процесу	Відділ соціально-гуманітарної роботи, відділ культурно-масової роботи	Планування, реалізація та контроль за станом виконання соціальної роботи, гуманітарної підготовки, інформаційно-пропагандистського забезпечення, індивідуальної виховної роботи, культурно-просвітницької та спортивно-масової роботи; роботи з ветеранськими організаціями
5.	Організація редакційно-видавничої діяльності	Відділ редакційно-видавничої роботи	Забезпечення навчального та методичного літературою навчального процесу, благоволі-аудіальноного продукцію підрозділи, публікація наукових праць, журнали, матеріали конференцій
6.	Організація навчально-практичного процесу	Відділ практичного навчання	Надання спеціальних знань, формування практичних умінь та навичок, проведення тактико-спеціальної та фізичної підготовки перемінного та постійного особового складу
7.	Організація психологічного забезпечення	Відділ психологічної роботи	Психологічний супровід професійної діяльності постійного та перемінного особового складу
8.	Організація кадрової роботи	Відділ по роботі з персоналом	Вибір, вивчення, розстановка, навчання і закріплення на службі кадрів, контроль за створенням резерву нового прибіру та станом комплектування вакантних посад; вибір та вивчення кандидатів на навчання
9.	Організація матеріально-технічного забезпечення	Фінансова частина, продовольча служба	Забезпечення матеріальними іншностями та папірво-мастильними матеріалами навчального процесу, продуктами харчування перемінний склад
10.	Організація медичного забезпечення	Медична частина	Організація медичного забезпечення навчального процесу, надання медичної допомоги особам рядового та начальницького складу, у тому числі під час проведення аварійно-рятувальних (аварійно-вишукувальних) робіт
11.	Організація служби	Відділ організації служби	Організація та контроль за несенням служби особами рядового та начальницького складу
12.	Організація інформаційно-аналітичної роботи	Центр інформаційно-аналітичної роботи	Планування, моніторинг за виконанням керівних документів, ведення діловодства
13.	Організація взаємодії із громадськістю та засобами масової інформації	Відділ зв'язків з громадськістю та засобами масової інформації	Взаємодія з громадськістю та засобами масової інформації

Звертаємо увагу на те, що хоча управлінське завдання організації навчальним процесом у ВНЗ цивільного захисту, як видно з табл. 1, покладено лише на навчально-методичний відділ, який здійснює загальний контроль та аналіз навчального процесу, проте його функціонування здійснюється лише у контексті щільної управлінської взаємодії з іншими відділами (науково-дослідної, соціально-гуманітарної, культурно-масової, редакційно-видавничої та психологічної роботи; роботи з персоналом; організації служби, зв'язків з громадськістю та засобами масової інформації), передусім – відділом практичного навчання, який виконує функцію надання спеціальних знань, формування практичних умінь та навичок, проведення тактико-спеціальної та фізичної підготовки перемінного та постійного особового складу; секторами (міжнародного співробітництва), центрами (інформаційно-аналітичної роботи), службами (продовольча) та частинами (фінансова, медична) такого освітнього закладу.

Аналізуючи систему управління вищими навчальними закладами цивільного захисту слід відзначити, що відповідно до ст. 30 п. 2 ЗУ від 17.01.2002 № 2984-III «Про вищу освіту» [3–4], так само як і в будь-якому іншому класичному університеті, базовим структурним

підрозділом є кафедра, «що проводить навчально-виховну і методичну діяльність з однієї або кількох споріднених спеціальностей, спеціалізацій чи навчальних дисциплін і здійснює наукову, науково-дослідну та науково-технічну діяльність за певним напрямом». Відмінність між кафедрами класичних ВНЗ та ВНЗ цивільного захисту полягає у двох особливостях:

– по-перше, кафедри у ВНЗ цивільного захисту очолює начальниці кафедри (особа старшого начальницького складу), таким чином його посада не входить до переліку науково-педагогічних посад [5];

– по-друге, викладачі кафедри у ВНЗ цивільного захисту, які, як правило, за незначним винятком є особами середнього та старшого начальницького складу, поєднують науково-педагогічну діяльність із несенням служби [6].

Напрями професійної діяльності науково-педагогічного працівника ВНЗ цивільного захисту передбачають викладацьку, наукову, організаційно-методичну, службову діяльність, керівництво науково-дослідною роботою курсантів та студентів та кураторство (рис. 1).



Рис. 1 – Напрями професійної діяльності науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу цивільного захисту

На основі виділених характеристик, можемо говорити про відмінність предмету професійної діяльності науково-педагогічних працівників у класичних університетах та ВНЗ цивільного захисту. Науково-педагогічні працівники відповідно до напрямів діяльності взаємодіють із суб'єктами управління навчальним процесом у ВНЗ цивільного захисту (табл. 1), що також є нетиповим для класичних університетів, де науково-педагогічні працівники, як правило, зайняті викладацькою, науковою та виховною діяльністю лише у рамках своїх кафедр. Зважаючи на малу чисельність штатних працівників у ВНЗ цивільного захисту, у порівнянні із класичними університетами із розгалуженою системою структурних підрозділів (філіалів, факультетів, кафедр, гуртожитків тощо), створюється колектив із своєю особливою атмосферою, в якій панують свої традиції, побутові звички, продиктовані специфікою служби.

Серед недоліків в організації управління навчальним процесом у ВНЗ цивільного захисту [7–9] необхідно виокремити відсутність єдиного чітко координованого методичного забезпечення навчального процесу на всіх рівнях його організації. Відсутній методичний контроль за якістю безпосередньо, в цілому, та окремих дисциплін зокрема, спонукає науково-педагогічних працівників до самостійних творчих та наукових пошуків у межах навчальних дисциплін, що, безумовно, позитивно, оскільки відкриває можливість педагогічних ініціатив та експериментів, однак лише за умови високого професіоналізму, досвідченості, активної наукової та громадянської позиції викладача.

Проте особливо важливо встановити, дві характерні особливості щодо науково-педагогічних працівників ВНЗ цивільного захисту [6]:

– по-перше, професійно-орієнтовані дисципліни (профілактичного, тактичного циклів) та більшість дисциплін гуманітарного циклів, викладають особи старшого начальницького складу, які, як правило, ще

не досягли пенсійного віку, значно рідше – із числа вільнонайманих працівників;

– по-друге, викладачі, особливо у випадку професійно-орієнтованих дисциплін, як правило, є висококваліфікованими професіоналами з практичним досвідом роботи у сфері цивільного захисту, але без педагогічної освіти.

На основі виділених вище характеристик можемо говорити про важливість для якісного управління навчальним процесом у ВНЗ цивільного профілю узагальнених методичних рекомендацій викладання для кожної окремої навчальної дисципліни, які б орієнтували викладачів, позбавлених спеціальної педагогічної підготовки, до конкретної кінцевої мети навчального процесу спершу кожного заняття, навчальної теми, і, на сам кінець, всього навчального курсу, в цілому, й одночасно залишали простір для педагогічної творчості, враховуючи професійні знання та практичний досвід викладачів.

Варто також виділити важливу роль в організації виховного процесу та дозвілля курсантів інституту кураторства у ВНЗ цивільного захисту. Як це не парадоксально є нині, але для курсантів, які живуть у гуртожитку, поєднують навчання зі службою, дотримуються розпорядку дня, мають чітко регламентовані професійні обов'язки, важливе значення має особистий час та простір, тимчасове (добове, кількогодінне) звільнення з виходом за межі розташування навчального закладу, можливість спілкування з членами сім'ї, а також протилежною статтю, особливу цінність мають відпустки з відвідом додому.

Як бачимо, для курсантів ВНЗ цивільного захисту важливого значення набувають ті речі, які у класичному ВНЗ не прийнято брати до уваги: особистий простір, вільний час, можливість спілкування з особами безпосередньо не причетними до навчально-виховного процесу. Таким чином, важливо у випадку курсантів ВНЗ цивільного захисту, виокремлювати межу між особистим вільним часом і часом, відведеним для самостійного опрацювання навчального матеріалу (самопідготовки), адже у процесі несення добових та бойових нарядів, які вимагають мобілізації фізичних сил та морально-вольової стійкості, не завжди є можливість знайти час для виконання навчальних завдань. Значне навантаження в організації екскурсій, культурних програм, дозвілля виконують куратори навчальних взводів, які закріплені відповідним наказом ректора.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, на основі аналізу наукових джерел, законодавчих та нормативних документів, емпіричного матеріалу можна зробити висновок, що сутність організації управління навчальним процесом у вищих навчальних закладах цивільного захисту за сучасних умов полягає у щільній управлінській взаємодії навчально-методичного відділу, що здійснює загальний контроль та аналіз навчального процесу, з іншими відділами, насамперед – відділом практичного навчання, що виконує функцію надання спеціальних знань, формування практичних умінь та навичок, проведення тактико-спеціальної та фізичної підготовки перемінного та постійного особового складу; секторами, центрами, службами та частинами такого освітнього закладу.

Водночас подальшого дослідження потребує питання виокремлення організаційно-педагогічних умов ефективності управління навчальним процесом у вищих навчальних закладах цивільного захисту України.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. [Електронний ресурс] // Наказ Міністерства освіти України від «2» червня 1993 р. № 161 Міністерством юстиції України від «23» листопада 1993 р. № 173. – Режим доступу: <http://www.belani.narod.ru/dip/pologenie.htm>

2. Про затвердження Положення про організацію навчального процесу з функціонального навчання у мережі навчально-методичних установ єдиної системи цивільного захисту. [Електронний ресурс] // Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 11 серпня 2008 р. за № 734/15425. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0734-08>

3. Закон України від 17.01.2002 № 2984-III «Про вищу освіту». [Електронний ресурс] // Режим доступу : http://moz.gov.ua/ua/portal/zn_20020117_2984III.html

4. Проект Закону про вищу освіту. [Електронний ресурс] // 1187-2 від 21.01.2013. – Режим доступу : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=45512

5. Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників. [Електронний ресурс] // Постанови Кабінету Міністрів України від № 963 від 14.06.2000. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/963-2000-п>

6. Про затвердження Положення про порядок проходження служби цивільного захисту особами рядо-

вого і начальницького складу та визнання такими, що втратили чинність, деяких постанов Кабінету Міністрів України. [Електронний ресурс] // Постанова Кабінету Міністрів України № 593 від 11.07.2013. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/593-2013-п>

7. Організація навчально-виховного процесу. [Електронний ресурс] // Закон України «Про вищу освіту». – Режим доступу : http://dneprtest.dp.ua/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=46%3Azakonprovishuosvitu&catid=37%3Alaws&limitstart=7

8. Управління вищим навчальним закладом. [Електронний ресурс] // Закон України «Про вищу освіту». – Режим доступу : http://dneprtest.dp.ua/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=46%3Azakonprovishuosvitu&catid=37%3Alaws&limitstart=6

9. Навчання у сфері цивільного захисту. [Електронний ресурс] // Національна доповідь про стан техногенної та природної безпеки в Україні у 2013 році. – Режим доступу : http://www.mns.gov.ua/files/prognoz/report/2013/6_4.pdf

СУТНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ ЗА СУЧАСНИХ УМОВ

© 2014

В. І. Бузько, здобувач

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань (Україна)

Анотація: У статті на основі аналізу наукових джерел, законодавчих та нормативних документів, емпіричного матеріалу схарактеризовано сутність організації управління навчальним процесом у вищих навчальних закладах цивільного захисту за сучасних умов. Визначено, що зазначена сутність полягає у щільній управлінській взаємодії навчально-методичного відділу з іншими відділами (насамперед – відділом практичного навчання), секторами, центрами, службами та частинами такого освітнього закладу.

Ключові слова: організація управління навчальним процесом у вищих навчальних закладах; вищі навчальні заклади цивільного захисту; навчально-методичний відділ.

ESSENCE OF MANAGEMENT EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF CIVIL PROTECTION IN THE MODERN CONDITIONS

© 2014

V. I. Buz'ko, competitor student

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine)

Annotation: On the basis of analysis of scientific sources, laws and regulations, empirical data are characterized nature of the organization of educational process in higher educational institutions of civil protection in the modern conditions. Determined that the specified entity is in close interaction management teaching department with other departments (especially – Department of practical training) sector, centers, departments and units of the educational institution.

Keywords: organization of educational process in higher education; higher education institutions of civil protection; scientific department.

В. А. Бутова, аспирант лаборатории сравнительной педагогики
Институт педагогики НАПН Украины, Киев (Украина)

Аннотация: В статье рассматриваются социальные и экономические факторы, имеющие решающее влияние на высокое качество школьного образования Финляндии. Успехи финской школы связаны с особенностями национального мировоззрения, в частности, с протестантской религиозной культурой. Традиции уважения к образованию и учителям в обществе есть основой высокой результативности финской школьной системы.

Ключевые слова: финская система школьного образования, высокая результативность обучения, социальные факторы, экономические факторы, национальные особенности.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В последнее десятилетие система школьного образования Финляндии постоянно находится в центре международного внимания. Очередной всплеск интереса к ней обусловлен отличными результатами, которые финские школьники продемонстрировали в рамках «Программы по международной оценке образовательных достижений учащихся» (PISA), когда Финляндия стала одной из немногих европейских стран, вошедших в число лидеров. Социальные и экономические условия жизни финского общества представляют интерес как факторы, способствующие такому успеху. Интерес к системе школьного образования Финляндии не в последнюю очередь обусловлен желанием представителей других стран внедрить определенные элементы финской образовательной системы в своих странах. Однако любые образовательные заимствования возможны только при условии совпадения социальных и экономических особенностей в обеих странах.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблема качественного образования вообще, и школьного образования в частности, актуальна в современном мире. Успешность финского школьного образования находится в центре внимания педагогических исследователей, рассматривающих разные аспекты деятельности школьной системы страны, как в мировой педагогической науке (Б. Понт, Л. Фразинелли, А. Харгривзи др.), так и в самой Финляндии (Е. Ахо, Э. Пекконен, К. Питканен, П. Сальберг и др.), в Украине (И. Жерноклеев, К. Корсак, Е. Ляшенко и др.) и России (М. Бражник, Д. Володин, В. Загвоздкин и др.).

Формирование целей статьи. Цели статьи – изучение особенностей жизни финского общества, составляющих основу успешности функционирования школьной образовательной системы. Анализ этих особенностей позволит объяснить отличительные черты финского общества, способствующие высокой результативности обучения финских школьников.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Знания и передовые технологии всегда играли важную роль в прогрессе человечества. Но в последние годы их развитие стало одним из главных факторов стимулирования экономического роста. Ярким примером стала Финляндия: в начале XX века страна принадлежала к экономически слаборазвитым, но за несколько десятилетий финны смогли построить экономику, которая по рейтингу Всемирного банка занимает 14 место в мире. Финляндия смогла добиться такого результата только благодаря значительным вложениям в систему образования и созданию так называемой «knowledge-based есопому», то есть экономики, основанной на высоком уровне компетентности работников [1].

Сегодня мировыми лидерами в создании экономического благосостояния становятся страны, в которых преобладают так называемые «знаниесодержащие» виды экономической деятельности, требующие высокого уровня подготовки рабочих. Одним из признаков «эко-

номики знания» является рост инвестиций в образование, науку, здравоохранение [2].

Важными характеристиками финской политики являются, среди прочих, сильная социальная политика, особенно в сфере образования и постоянное внимание к будущему. Однако, если раньше речь шла только о доступности образования, равенстве возможностей всех граждан, то сейчас главное внимание сосредоточено на его качестве. Еще одной важной характеристикой финской образовательной системы стала тесная связь с потребностями производственного сектора страны.

Абсолютное большинство населения Финляндии – средний класс. Граждане страны во всех сферах жизни стремятся реализовать принцип эгалитарности, равенности. Именно человеческие ресурсы помогают Финляндии занимать лучшие места в мировых рейтингах. По количеству молодых людей с высшим образованием в возрасте 25–34 лет (35,5 %) Финляндия делит четвертое место с Великобританией.

Уже несколько лет подряд авторитетная международная организация Transparency International [3] признает Финляндию наименее коррумпированной страной в мире. В Финляндии, как и в других демократических странах, гарантией честной власти является система взаимодействия права, гражданского общества, традиций и ценностей нации. Честность власти не зависит от персоналий, поскольку Финляндия имеет анонимный тип власти, когда люди доверяют власти как общественному институту и компетентности ее представителей.

Финская система публичных и вузовских библиотек хорошо организована и основана на широком использовании ИКТ и информационных сетей. Около 97 % библиотечных операций компьютеризированы, 90 % муниципальных библиотек обеспечивают доступ к Интернету. Каталоги библиотек полностью автоматизированы. Благодаря проекту, основой которого стало создание FinElib – Финской Электронной Библиотеки в 2002 году были получены лицензии 8200 электронных журналов и 10 словарей [4].

Важную роль в вопросах доступа к государственной информации играет законодательство. Финляндия имеет давние традиции в области законодательной базы о свободе доступа к информации. Будучи долгое время (18 – начало 19 в.) частью Шведского королевства, она применяла шведский Закон 1766 года о доступе к публичной информации, один из первых в мире, «высокое повеление относительно свободы письма и печати» (His Majesty's Gracious Ordinance Relating to Freedom of Writing and of the Press), автором которого был Андерс Чиндеус [5]. Тот факт, что принцип общественного доступа к официальным документам продержался так долго, является важным для понимания существующей ситуации в Финляндии – юридической, политической и культурной [6].

Финские педагоги называют несколько причин использования ИКТ в учебном процессе: на разных уровнях (национальном, региональном, школьном) компьютеры помогают в сборе и анализе информации о состоянии дел у учителей, учеников и системе в целом;

учителя могут использовать ИКТ (особенно Интернет) для профессионального роста, общения с коллегами, родителями, администрацией. В учебном плане не существует такого предмета, как информатика, информационно-коммуникационные технологии введены во все предметы, начиная с первого класса. На каждом уроке ученики получают навыки поиска информации и постепенно становятся активными пользователями ИКТ.

Как результат всех этих процессов, сейчас Финляндия по результатам исследований ООН является одной из наиболее технологически развитых стран в мире, причем в этом аспекте в стране наблюдается постоянный прогресс. Финляндия занимала 8 место в 2007 г. по использованию населением сети Интернет и других информационных средств.

Данные рейтинга World Economic Forum за 2011–2012 гг., измеряющий уровень использования странами возможностей предоставляемых информационно - коммуникационными технологиями, выводят Финляндию на высокое третье место, уступая лишь Норвегии и Сингапuru. 91 % населения страны являются активными пользователями интернет-ресурсов [7].

Обучение в финской школе начинается с 7 лет. Разрешается начинать занятия годом раньше или позже при наличии соответствующих выводов специалистов и с разрешения родителей. Принцип обязательного образования среднего был введен в 1921 г., то есть вскоре после получения Финляндией государственной независимости. За организацию обязательного образования несут ответственность муниципалитеты.

Обучение в школе и учебные пособия являются бесплатными. Кроме того, ученики ежедневно получают бесплатный горячий обед. В 1948 году Финляндия стала первой в мире страной, где было введено бесплатное питание учащихся базовой школы (Пункт 31 Акта о базовом образовании от 1998 года). Поправка 477 к Акту о базовом образовании от 2003 года обязывает муниципалитеты обеспечить ученику здоровое развитие. Финское образование в Финляндии уделяет чрезвычайно важное внимание правильному питанию школьников как основе здоровой полноценной жизни и успешной деятельности личности [8].

Педагогическая свобода, свобода в выборе системы образования провозглашает право на учреждение государственных школ и частных воспитательных заведений. Законодательно закреплено также право на домашнее образование, когда развитием и воспитанием ребенка родители занимаются самостоятельно. В законодательстве 1991 года, которое было направлено на децентрализацию школьной системы, существует положение об интеграции бывших частных альтернативных школ в общую систему образования. Для получения финансирования альтернативные школы должны заключать соглашения с местными гражданами, на основе чего им предоставляется полное материальное обеспечение наравне с государственными школами. Финансирование образовательных учреждений включает расходы на учебники и вспомогательные средства обучения, транспортные расходы, медицинскую и стоматологическую помощь учащимся. Большое значение для школы имеет школьная библиотека, являющаяся центром получения учащимися информации.

Школа в Финляндии – это учреждение как для обучения, так и для социального общения населения. Школьные здания имеют многоцелевое использование для различных видов социальной деятельности, таких как спортивные занятия для детей и взрослых школьного микрорайона во внеурочное время, работа различных кружков. Финское государство для достижения высокой результативности школьного обучения готово финансировать в полном объеме все необходимые для школы расходы. Персонал финской школы состоит не только из администрации, классных учителей (обучающих детей всем предметам до 6 класса) и учителей-предметников,

но обязательными участниками учебного процесса является медицинский работник, социальный педагог в должности куратора, школьный психолог, социальный учитель для работы с учащимися, имеющими определенные проблемы в обучении, ассистенты учителя для работы с большими группами учащихся. Все эти педагогические работники имеют от государства достойную оплату своего труда [9].

Учителя являются важными участниками процесса развития нации. Исторически сложилось, что финны достигают личного развития путём образования, чтения, самосовершенствования. Учительская профессия ассоциируется с основными социальными ценностями финнов: социальной справедливости, заботой о других, счастьем.

Базовое образование способствует территориальному и социальному равноправию в обществе. Во время учебы учитываются индивидуальные особенности учащихся и гарантируется их гендерное равноправие. Ключевым положением является то, что школа должна научить использовать приобретенные навыки и умения при пользовании правами и при соблюдении обязанностей в повседневной, трудовой и общественной жизни. Общеобразовательная средняя школа обеспечивает учащихся способностью оценивать вопрос с разных точек зрения и возможностью вести дискуссию с обществом. Учеников учат быть ответственными и исполнительными гражданами в обществе и будущей жизни.

Корни успешности финской школы следует искать в истории религии, поскольку церковь первой взяла на себя ответственность за образование населения. Ключевыми элементами протестантской этики были исполнительность, пунктуальность, откладывание удовольствия, и первоочередность работы. С тех пор вера, которая поддерживала упорный труд, становится секуляризованной и вплетенной в моральные нормы западной культуры. Исторические корни финских успехов, и в первую очередь, в сфере образования, по нашему мнению, следует искать именно в использовании финским обществом протестантской трудовой этики уже в течение нескольких столетий.

Наибольшими ценностями базового образования в Финляндии являются права человека, равноправие, демократия, сохранение разнообразия и жизнеспособности окружающей природной и социальной среды, а также принятие и понимание поликультурности современного общества. Базовое обучение способствует коллективизации общества, формированию ответственности и уважения к правам и свободам личности. Среди образовательных ценностей в документации финских школ выделяют следующие:

- уважение к жизни, себе, другим, природе;
- стабильное развитие;
- адекватное восприятие различий;
- поликультурализм и интернационализм;
- дух инициативы, креативности и конструктивной критики;
- дух команды и сотрудничества;
- чувство ответственности и честности;
- оптимизм и вера в будущее [10; 11].

Уровень доверия родителей к учителям очень высок. Учителя всегда играли важную и уважаемую роль в финском обществе. Такое высокое уважение к профессии учителя можно увидеть и сегодня, например, в национальных обзорах и общественных оценках разных профессий и занятий. Профессия учителя остается популярным профессиональным выбором молодежи. Например, в опросе выпускников средней школы 2004 года профессия учителя была безоговорочным лидером.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, образовательный успех финской школы чрезвычайно тесно связан с особенностями национального мировоззрения, протестантской религией вообще и протестантской

трудоустройкой этикой в частности. Финские национальные особенности, как например скромность и равенство во всем создают почву для успешной работы в школе для каждого ребенка. Традиция уважения к образованию как условию жизненного успеха и глубокое уважение к учителям в финском обществе также объясняют причины высокой результативности финской образовательной системы. Перспективы дальнейших изысканий в этом направлении мы видим в разработке рекомендаций по использованию успешного финского образовательного опыта в реалиях украинской школьной системы.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Schleicher A. The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success.// Brussels: The Lisbon Council. 2006.
2. Routti, J., Ylä-Anttila, P. Finland as a knowledge economy.
3. http://www.transparency.org/policy_research/surveysindices/cpi/2010/results
4. <http://www.lib.helsinki.fi/finelib/english/index.html>
5. http://www.accessinfo.org/documents/Access_Docs/

Thinking/Get_Connected/worlds_first_foia.pdf

6. Вартанова Е. П. Финская модель на рубеже столетий: Информационное общество и СМИ Финляндии в европейской перспективе // М.: Изд - во Моск. ун-та, 1999. 287 с.

7. Корреспондент. № 23. 15.06.2012. Северное сияние. Что помогает Финляндии лидировать в мировых рейтингах // <http://korrespondent.net/business/economics/1362333-korrespondent-severnoe-siyanie-cto-pomogaet-finlyandii-lidirovat-v-mirovyh-rejtingah>

8. Kuurala, S. Rauma, A-L. Food and nutrition related values in Finnish school education and home economics secondary school / Journal of Family and Consumer Sciences Education, Vol. 26, No. 1, Spring / Summer, 2008. p.p. 29-41

9. Eurybase /The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Finland. 2007/08. p. 26.

10. The Secrets of the Finnish Educational System: Learning from the Best. Alero Ayida - Otobo . // <http://www.educationfinland.fi/blog/?p=531>

11. Finland. Summary. // [Http://education.stateuniversity.com/pages/476/Finland-SUMMARY.html](http://education.stateuniversity.com/pages/476/Finland-SUMMARY.html)

SOCIAL AND ECONOMIC FACTORS INFLUENCING THE FINNISH SCHOOL EDUCATION QUALITY

© 2014

V. A. Butova, post-graduate student

Institute of Pedagogics of National Academy of Pedagogical Sciences, Kiev (Ukraine)

Annotation: The article deals with the social and economic factors having the main influence on the high quality of the Finnish school education. The success of the Finnish school education is connected with the peculiarities of the national world view, in particular with the Protestant religious ethic. The society traditions to respect education and teachers are the grounds of Finnish school system high efficiency.

Keywords: Finnish school education system, high efficiency of teaching, social factors, economic factors, national peculiarities.

УДК 159.954.4

СТРАТЕГИАЛЬНЫЙ ПОДХОД ПРИ СОЗДАНИИ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ГЕРОЕВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

© 2014

И. П. Винничук, научный корреспондент лаборатории психологии творчества
Институт психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, Киев (Украина)

Аннотация: В статье анализируется опыт проведения психологического тренинга на уроках изобразительного искусства. Рассматривается использование младшими школьниками определенных стратегий при создании мультипликационных героев, классифицируются приемы реализации данного задания.

Ключевые слова: творческое воображение, стратегия, комбинирование, аналогизирование, реконструирование, универсальная стратегия, стратегия спонтанных или «случайных подстановок».

Постановка наукової проблеми та її значення. Для сучасних батьків, педагогів, психологів питання впливу мультиплікації на дитячу психіку досить часто залишається відкритим. Актуальними є проблеми якості мультиплікаційної продукції, її значимості для етичного та естетичного виховання, формування світогляду, розвитку пізнавальних процесів, комунікативної сфери. На жаль, нерідко трапляється так, що знайомство з екраном випереджає в часі знайомство з книгою, витісняючи при цьому спілкування з батьками. Традиційними є скарги дорослих на брак часу. Проте, якщо порівняти фізичні навантаження попередніх поколінь та автоматизовану буденність сучасності, мимоволі виникає питання: на що витрачаються вивільнені від ручної праці години? Чому малюк без телевізора нудьгує? Споживаючи готові образи, діти втрачають стимул, а в подальшому й здатність творити власні. Деградує творча уява, котра розуміється нами як різновид уяви, що характеризується спрямованістю на створення нових, цілком оригінальних образів. Зауважимо, що саме оригінальність поруч з творчістю, нестандартністю рішень, прагненням до творчих занять, винахідливістю являється характерною особливістю обдарованої дитини [1, с. 64]. Ігнорування даної проблеми може при-

вести до появи цілого покоління втрачених талантів, а, отже, й до регресу суспільства в цілому.

Звісно, ізолювання від телебачення – як супутника сучасного життя – поза межею можливостей педагога, проте використання зацікавленості ним в якості стимулу творчості – реальна знахідка в навчальному процесі.

Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми. Окреслене питання багатоаспектне, вивчення його охоплює проблему розвитку творчої уяви молодших школярів, дитячої творчості загалом, психологічного тренінгу КАРУС.

Щодо розуміння процесу уяви, то теоретичним підґрунтям нашої роботи є напрацювання Л. Балацької, Л. Виготського, А. Жатсель, Б. Зальцмана, О. Лука, З. Новлянської, Т. Рібо, І. Розета, С. Рубінштейна та ін. У нагоді став досвід О. Барташнікова, І. Барташнікової, М. Зяблицевої, К. Кожохіної, І. Шишової та ін. Праці даних авторів містять у собі як різноманіття вправ, так і ціннісні рекомендації щодо організації робочого місця, емоційного фону занять, заохочення до спільної діяльності тощо.

Формування мети та завдань статті. Ми прагнемо теоретично обґрунтувати та практично дослідити можливість застосування стратегій КАРУС як засобу роз-

витку творчої уяви під час створення мультиплікаційних персонажів. Відповідно, об'єктом дослідження є образотворча діяльність молодших школярів. Предмет дослідження – особливості застосування стратегій КАРУС під час створення мультиплікаційних героїв.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів. Новизну та винятковість в зазначену проблему дозволяє нам внести теорія стратегіального підходу до творчої діяльності, котра являється базисом нашого дослідження. Її автор, В. Моляко, розуміє стратегію як «генеральну програму дій, головний напрямок пошуку та розробки, підпорядковуючий собі всі інші дії», аббревіатура яких дала назву тренінгової системі КАРУС, специфіка котрої полягає в засвоєнні технології творчого пошуку. Це комбінування (полягає у поєднанні найрізноманітніших механізмів, деталей), аналогізування (базується на пошуці елементів схожості), реконструювання (антагоністична перебудова), універсальна стратегія (сумарність кількох стратегій), стратегія спонтанних або «випадкових» підстановок (пошук за якимись випадковими, спонтанними орієнтирами за відсутності зрозумілих логічних зв'язків) [2, с. 19-21].

Уроки потребували особливої спецпідготовки педагога, зокрема зміни «навчально-виховної позиції, що сприятлива для навчання, але блокує творчість, на ініціативно-консультативну» [3, с. 349].

Досить слухними виявилися поради О. Савченко щодо розкріпачення дитячої думки, фантазії та пропозиція створити такі умови, щоб кожна дитина «сказала своє слово, склала свою казку, свою загадку, свій вірш, передала свої образи» [4, с. 172].

За основу нашого заняття ми обрали урок «Кіт-Воркіт» за підручником Л. Любарської [5, с. 46-48]. Під час адаптації його до тренінгу КАРУС довелося дещо змінити завдання. Школярам пропонувалося спробувати себе в ролі художника-мультиплікатора: створити два різні мультиплікаційні образи kota. Учні повинні були вигадати своїм героям імена, продумати сюжет, характер тощо. Таким чином, завдання працювало на розвиток творчої уяви як в ракурсі образотворчого мистецтва, так і в царині літератури.

Варто зазначити, що на момент проведення уроку діти вже ознайомилися з усіма стратегіями КАРУС. Їх засвоювали на адаптованих до психологічного тренінгу уроках образотворчого мистецтва у 3-4 класах. Дослідження, в якому брали участь 68 школярів, відбувалося на базі ЗОШ № 1 м. Біла Церква Київської обл. протягом 2008-2010 н. р.

Після короткого повторення суті стратегій учні могли вільно обрати одну з них для виконання завдання. Школярам рекомендовано попередньо попрацювати над ескізами. Основні акценти зосереджені були на активізації творчої уяви, вигадуванні власного неповторного персонажу.

В якості прикладу роботи над образом тварин використані зображення та теоретичні узагальнення Г. Карлова. Підкреслена його теза як про необхідність знань про спосіб життя тварини, звички, про пошук базових деталей образу, так і про те, що основна робота тримається на фантазії художника [6, с. 158]. Слід зазначити, що учні завчасно отримали завдання слідкувати за своїми домашніми улюбленцями. Безпосередньо на уроці проводилася бесіда за вищезазначеними спостереженнями, у ході якої школярі робили словесні портрети тварин, описували їх характерологічні особливості, звички, поведки, пригадували літературних та мультиплікаційних героїв. Зауважимо, що отримане завдання сприяло також активізації тандему образної пам'яті та уяви. Основна різниця між цими процесами, на думку С. Рубінштейна, пов'язана з різним відношенням до дійсності: «Функція пам'яті – зберегти в можливій недоторканості результати минулого досвіду, функція уяви – їх перетворити» [7, с. 345]. Отож, водночас учні

мали як пригадати зовнішній вигляд, поведки kota, так і творчо опрацювати матеріали пам'яті. Така деталізація попередньої роботи вмотивована закономірністю, котру чітко сформулював В. Кузін: «Чим більше художник має знань, тим більше в нього є можливостей створити воістину новий художній твір» [8, с. 192].

Постає питання: чому в якості ілюстративного матеріалу до уроку подані роботи художників-аніمالістів В. Ватагіна, Г. Карлова, В. Трофімова, а не кадри з вітчизняних та зарубіжних мультфільмів? Справа в тому, що школярі й без цього мали велику спокусу наслідувати відомих героїв, а додаткове нагадування про них звужило б горизонти творчих пошуків.

Робота була складною ще й в силу тієї обставини, що даний персонаж досить часто зустрічається як в мультиплікації, так і на сторінках дитячих книг, тобто винайти щось нове, поза стереотипним баченням, продумати макет сценарію – досить непросто. Зауважимо, що яким би фантастично-казковим не був би персонаж, та в кінцевому рахунку він мав нагадувати перш за все kota, тож учні повинні зважати на так звані «попереджувальні бар'єри, що застерігають від надмірного віддалення від природи», про які говорить Г. Карлов [6, с. 150].

Отож, маючи перед собою поставлене завдання, вільний вибір стратегій КАРУСу як шлях до його реалізації, школярі почали творити.

Аналізуючи їх результати діяльності, умовно поділимо всі роботи на декілька категорій за домінуючою стратегією та виокремимо їх прийоми, також зафіксуємо групу малюнків з яскраво вираженим наслідуванням відомих кіногероїв (6 %) та групу зображень з тенденцією до максимального наближення до реальності, тобто, роботи, що, скоріше, нагадують малюнок з природи, ніж пропрацювання образу (10 %). Такі достатньо високі відсотки гіпотетично можна пояснити сучасною тенденцією, котра полягає у формуванні соціумом пасивно-споживацької культури, що провокує мінімізацію творчої активності індивіда. Діти в даному випадку обирали найпростіший з усіх можливих шляхів.

У решті робіт використання стратегій відбувалося в такому співвідношенні:

1. Аналогізування.

Останню стратегію застосувало 41 % учнів, уподібнюючи героя з тими чи іншими ознаками до людини. Серед різноманіття прийомів виокремимо такі:

- а) анатомічні: зміна форми лап, розрізу очей, прямоходіння тощо;
- б) травестійні: акцент зміщується на «одягання» тварини: від сукні, шортів до найдрібніших аксесуарів (банти, намиста);
- в) емпатійні: яскраво виражені емоції (гнів, радість, задоволення);
- г) атрибутивно-рольові: персонажі в контексті певної діяльності з відповідним антуражем (жонглювання, подорож, гра).

Детальніше зупинимося на емпатійному прийомі. Справа в тому, що при проведенні експерименту в окремих учнів спостерігалась стійка тенденція до зображення героїв з яскраво вираженими негативними емоціями (гнів, лють, злість), подекуди навіть демонізація персонажів (4 % від усього загалу). Аналіз робіт підтверджує тезу Я. Чеботової щодо можливості використання процесу образотворчої діяльності в якості діагностики емоційного стану дитини та для психологічної корекції внутрішньо-особистісних напружень [9, с. 17-18]. Під час індивідуальної бесіди з'ясувалося, що подібні зображення з певним переосмисленням запозичені з віртуального світу. Це відкриває ще один досить серйозний напрям роботи, що стосується суміжних питань психології, психотерапії, етики та естетики.

2. Комбінування (33 %).

Роботи школярів, котрі за основу свого творчого пошуку взяли стратегію комбінування, згрупуємо за скла-

довими елементами комбінування:

а) зооморфне комбінування: до основного образу kota додалися частини інших тварин (крила, хвіст павича тощо);

б) флористичне: поєднання тварини з елементами рослинного світу (наприклад, хвіст у вигляді троянди);

в) казково-фантастичне: кіт-привид, кіт-інопланетянин;

г) орнаментальне: мультиплікаційний образ створений за рахунок різноманіття візерунків, якими прикрашалася тварина. У свою чергу, останнє можна проранжувати на просте (крапочки, хвильки, зигзаги) та складне (соняхи, зірки).

3. Реконструювання.

До цієї категорії ми віднесли 4 % робіт, котрі вирізнялися незвичним колористичним вирішенням (наприклад, зелений, синій кіт).

4. Універсальну стратегію використало 6 % учнів. Це було поєднання аналогії та комбінування, комбінування та реконструювання.

Застосування стратегії спонтанних підстановок на даному занятті не виявлено.

Аналізуючи кількісні показники та порівнюючи їх з експериментальними даними інших науковців, котрі працюють над розробкою основ КАРУСу, слід відзначити, що із зростанням складності застосування конкретної стратегії знижується частота її використання. Таким чином, лідирує аналогізування, котре доступне навіть дошкільнятам. Воно є ввідним акордом до вивчення стратегій. Простотою застосування обумовлена як першочерговість засвоєння, так і кількісні переваги. Комбінування являється наступною сходинкою в еволюції творчого пошуку дитини. Навіть якщо розглядати комбінування поза стратегіальним підходом, низка вчених вводить дане поняття в характеристику процесу уяви (Л. Балацька, Л. Вигоцький, М. Зяблицева, З. Новлянська та ін.)

Л. Шрагіна при деталізації прийомів комбінування в технічній творчості вказує на їх подібність до технік уяви, які присутні в міфах, казках, науково-фантастичній літературі. Таким чином, авторка виділяє низку прийомів, зокрема: перетворення навпаки, дроблення – об'єднання, прискорення – уповільнення, збільшення – зменшення, універсалізація – спеціалізація, безперервність – квантування, динамізація – статичність, зміна властивостей, винесення – привнесення [10, с. 8-9].

У нашому випадку незначний кількісний відрив аналогізування від комбінування пояснюється цілеспрямованим вивченням останнього на попередніх заняттях. Відносно низькі відсотки реконструювання та універсальної стратегії говорять про ступінь складності останніх. Разом з тим, якщо універсальна стратегія – вияв віртуозного володіння рештою стратегій, то засвоєння реконструювання потребує особливої уваги при розробці та апробації тематичних занять.

Паралельно з роботою над візуальним образом учні працювали й над ім'ям для свого персонажа. Серед усього загалу 26 % дітей відзначилися оригінальністю назв. Таким чином, серед варіантів були як суто новаторські слова, де важко простежити шлях їх творення (наприклад, Каніль, Кас), так і назви, де чітко вирізнялося використання стратегії комбінування (Синьохвіст).

Згадаймо слова К. Текекс, яка стверджувала: «Жива уява, включення елементів гри у виконання задач, творчість, винахідництво та багата фантазія (вигадані друзі, брати чи сестри) досить характерні для обдарованих дітей» [11, с. 91-92]. Таким чином, формулюючи завдання, спрямовані на розвиток творчої уяви, ми тим самим сприяли виявленню юних талантів з художньою та літературною обдарованістю, адже кінематографія – це симбіоз мистецтв.

Отримані результати дали змогу виокремити групу учнів, роботи вирізнялися нестандартністю, оригінальністю, варіативністю рішень. Як відомо, дані

характеристики являються епітетами діяльності обдарованих дітей, котрі потребують особливої уваги з боку педагогів, психологів, батьків.

Оскільки наш експеримент проводився в рамках учбової програми, то за попередньою домовленістю з педагогами саме вони оцінювали роботи дітей. В результаті спостереження ми констатували, що в даному процесі вчителі, перш за все, беруть до уваги охайність, ступінь завершеності роботи, тобто технічні параметри. Останні, безперечно, відіграють суттєву роль в образотворчій діяльності, проте слід пам'ятати про основну мету – розвиток творчої уяви. Як альтернативу можна запропонувати використання подвійних оцінок: перша – за оригінальність, друга – за техніку виконання. Інакше важко пояснити: чому старанно перемальований кадр з мультфільму отримує більше балів, ніж недосконалий, але власноруч створений образ.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Таким чином, маючи перед собою цікаве завдання, суголосне сучасним захопленням, діти за допомогою стратегіального підходу цілком успішно виконали його. Нагадаємо, що одним з найважливіших його компонентів була націленість на творчий пошук. Зауважимо, що попереднє засвоєння стратегій не передбачало конкретизації прийомів щодо даного заняття. Отож, обираючи для роботи певну стратегію, учні в пошуках варіантів її реалізації здійснювали власне відкриття. Надзвичайно важливим, на наш погляд, виявився етап узагальнення, що включав в себе демонстрацію та обговорення робіт. Особисто для себе учні могли створити для себе «базу даних» прийомів з подальшим їх використанням.

Перспективи досліджень полягають в розробці та апробації подібних завдань, використанні їх в груповій роботі, створенні так звані «бази» стратегіальних прийомів та в якості діагностичного інструментарію для виявлення обдарованих дітей.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Кульчицкая Е. И., Моляко В. А. Сирень одаренности в саду творчества. Житомир: Вид.-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 316 с.
2. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / За загальною редакцією В. О. Моляко. К.: «Освіта України», 2008. 702 с.
3. Воронюк І. В. Спеціальна психологічна підготовка вчителів до управління творчою діяльністю учнів початкових класів // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України «Актуальні проблеми психології» у 12 томах. [За ред. В. О. Моляко]. 2010. Т. 12. Вип. 10. С. 348-357.
4. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти. К.: СПД «Цудзиневич Т. І.», 2007. 204 с.
5. Любарська Л. М. Образотворче мистецтво: Підруч. для 4кл. К.: Форум, 2004. 160 с.
6. Карлов Г. Н. Изображение птиц и зверей. Книга для учителя. М.: «Просвещение», 1976. 192 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1989. 488 с.
8. Кузин В. С. Психология. Учебник. М.: «Высшая школа», 1974. 280 с.
9. Чеботова Я. В. Формування уяви в процесі образотворчої діяльності: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. психол. наук. Х., 1995. 20 с.
10. Шрагіна Л. Управління творчою уявою // Психолог. 2012. Квітень 7 (487). С. 8-10.
11. Одаренные дети : Пер. с англ. / [общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого; предисл. В. М. Слущкого]. М.: Прогресс, 1991. 376 с.

**СТРАТЕГІАЛЬНИЙ ПІДХІД ПРИ СТВОРЕННІ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНИХ ГЕРОІВ
НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

© 2014

І. П. Віннічук, науковий кореспондент лабораторії психології творчості
Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, Київ (Україна)

Анотація: У статті аналізується досвід проведення психологічного тренінгу на уроках образотворчого мистецтва. Розглядається використання молодшими школярами певних стратегій при створенні мультиплікаційних героїв, класифікуються прийоми реалізації даного завдання.

Ключові слова: творча уява, стратегія, комбінування, аналогізування, реконструювання, універсальна стратегія, стратегія спонтанних або «випадкових» підстановок.

STRATEGICAL APPROACH TO CREATING CARTOON HEROES IN ART CLASSES

© 2014

I. P. Vinnichuk, scientific correspondent of the laboratory of psychology of creativity
G. S. Kostyuk Psychology Institute, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv (Ukraine)

Annotation: The article analyzes the experience of conducting psychological trainings in art classes. It examines the use by junior students of strategies in creating cartoon heroes and classifies the techniques of carrying out this task.

Keywords: creative imagination, strategy, combining, analogizing, remodeling, universal strategy, strategy of random or spontaneous reference points.

УДК 378.014

**ИСТОРИОГРАФИЯ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ И СЛОВЕСНЫХ
МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ**

© 2014

Л. А. Голубничая, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков № 3
Национальный юридический университет имени Ярослава Мудрого, Харьков (Украина)

Аннотация: В статье рассматривается историография форм организации и методов обучения как дидактических категорий на материале учебных пособий и учебников по дидактике и педагогике отечественных авторов второй половины XX – начала XXI в. Освещены особенности реализации организационных форм и методов обучения в высших учебных заведениях в отличие от средней школы.

Ключевые слова: дидактика, дидактика высшей школы, дидактическая категория, формы организации обучения, метод обучения, лекция, беседа, дискуссия.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Дидактика – это составляющая педагогической науки, которая занимается всесторонним изучением особенностей целенаправленного и систематического процесса образования и обучения нового поколения. Она решает четко определенный круг вопросов, следовательно, оперирует при этом определенными понятиями, на которых строится и которые образуют целостную систему теории образования и обучения. Некоторые главные и наиболее значительные из них называют дидактическими категориями. Вопрос о сущности, образования и познавательную ценность категорий занимает важное место в науке и в определенной степени свидетельствует о теоретическом уровне ее развития, справедливо отмечают ученые [1, с. 95; 2, с. 81].

Актуальность научной рефлексии организационных форм и методов обучения как таких, которые относятся к основным дидактическим понятиям, вызвана тем фактом, что последнее не может происходить вне любой организационной формы, оно «всегда предполагает необходимость прямого или опосредованного общения, в котором воплощается процесс обучения – взаимодействия учителя и учащихся» [3, с. 231]. Методы же обучения помогают получить ответ на важный для каждого преподавателя вопрос: как нужно эффективно обучать с учетом целей, задач, специфики учебного предмета и др.

Анализ последних исследований и публикаций. Анализ последних исследований показывает, что в последние десятилетия вопросы современной дидактики становились предметом исследований широкого круга отечественных ученых. В частности, проблемы дидактики высшей школы рассматривали А. Алексюк, А. Бондарь, Я. Бурлака, Ф. Науменко; методы обучения изучали А. Алексюк, С. Бондарь, Б. Коротяев; организационные формы обучения исследовали Ю. Малеванный, В. Онищук, В. Чепелев и др.

Однако сегодня не существует детальной рефлексии историографии форм и методов обучения как дидактической категории в сравнении в высшей и средней школах. Далеко не все ученые одинаково понимают дидактические категории и не всегда относят к ним одни и те же понятия.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью статьи является историографическое исследование организационных форм и словесных методов обучения как дидактической категории.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Сам термин «категория» философский словарь определяет как «пределно общее понятие, которое отражает фундаментальные, наиболее существенные связи и отношения объективной действительности». Каждая конкретная наука вырабатывает и использует свой собственный набор категорий [4, с. 481].

Важно указать, что в дидактической науке как высшей, так и средней школы не существует единого взгляда на ее основные понятия. Анализ монографий, научных трудов, а также учебников и учебных пособий по педагогике и дидактике второй половины XX – начала XXI века позволил выделить, по крайней мере, три подхода в определении дидактических категорий: «чисто дидактический», «смешанный» и «общепедагогический». Так, часть исследователей второй половины XX века, а также и некоторые ученые начала XXI века (И. Богданова, Н. Волкова, И. Малафеев, Н. Фицула, В. Чайка и др.) к базовым дидактическим категориям обычно относят не только «чисто дидактические», но и

более общие понятия, которые объединены признаком образования. Например, образование, обучение, знания и подобные им. Значительно меньшая часть ученых (А. Коржуев, В. Попков) ограничивают круг дидактических категорий только общими понятиями.

Несмотря на существование различных точек зрения на дидактические категории, не только все представители «чисто дидактического», но и подавляющее большинство сторонников «смешанного» подхода считают организационные формы и методы обучения основными понятиями дидактики.

Исходя из принципа преемственности научного знания, ученые справедливо утверждают, что «более «молодая» дидактика высшей школы должна в определенной мере «подражать» дидактике общего среднего образования, так как среднее и высшее профессиональное образование следуют в большинстве случаев одно за другим, и первое служит основой, фундаментом второго» [5, с. 51]. «Результаты исследований в области дидактики средней общеобразовательной школы в определенной степени могут быть использованы при разработке проблем вузовской дидактики» [6, с. 18]. В связи с вышесказанным, рассмотрим историографию одной из категорий дидактики высшей школы – организационных форм и методов обучения в сравнении с дидактикой общего среднего образования.

Отметим, что дидактика высшей школы, в отличие от средней, обычно рассматривает методы обучения и его организационные формы вместе. Определяя понятие «организационные формы обучения», В. Лозовая подчеркивает, что оно трудно поддается толкованию. Существующие работы по общей дидактике, на взгляд автора, не содержат четкой детерминации вышеназванного понятия. Поэтому ученый считает нужным выяснить его существенные признаки, на основе которых можно строить такое определение. Итак, основываясь на следующих признаках понятия «организационные формы обучения» (характер общения субъектов обучения, распределение учебно-организационных функций, последовательность звеньев учебной работы, режим во времени и пространстве), В. Лозовая определяет формы обучения как «целенаправленную организацию общения в процессе взаимодействия учителя и учащихся, которая характеризуется распределением учебно-организационных функций, подбором и последовательностью звеньев учебной работы, режимом – временным и пространственным» [3, с. 23–232].

А. Алексюк, исследуя формы организации обучения, предлагает разделять их на общие (индивидуальное обучение, парное обучение, групповое обучение, коллективное обучение) и специальные (урок, лекция, семинар, домашнее задание, факультатив, кружок, лабораторная работа, практическая работа и практикум, экскурсия, учебная конференция, дополнительное занятие, консультация, зачет, экзамен и др.) [1, с. 170].

Взгляды других дидактов (И. Богдановой, Н. Фицулы, В. Чайки) несколько отличаются от указанных выше [7; 8; 9]. Так, среди общих форм они выделяют три следующие:

– индивидуальную форму организации учебной деятельности, которая характеризуется высоким уровнем самостоятельности и возможностями регулирования темпа учебной деятельности, предполагает постановку перед конкретным учеником или студентом специально подобранной в соответствии с уровнем его подготовки и учебных возможностей задачи;

– фронтальную форму организации учебной деятельности, которая предполагает совместную деятельность класса или студенческой группы для реализации учебных задач;

– групповую форму организации учебной деятельности, которая заключается в разделении учащихся или студентов на группы для решения одинаковых или различных задач.

Нельзя не указать также, что существуют и другие подходы к определению общих форм организации учебной работы. Например, Н. Волкова считает, в свою очередь, «общепринятыми формами организации учебной работы» коллективную и индивидуальную, под которой понимает репетиторство и консультирование [10, с. 324–325]. Отдельно ученый выделяет формы работы на уроке. Среди них: индивидуальная, фронтальная, коллективная, групповая [10, с. 336].

Не будем останавливаться на специальных формах организации обучения, присущих только средней школе, которые описывают указанные ученые, ведь они существенно отличаются от форм обучения в высшей школе. Высшая школа – это школа профессиональной подготовки, поэтому организация учебного процесса в ней направлена на получение студентами научных знаний, оптимальное овладение умениями и на творческий характер их деятельности. Такими формами работы со студентами считаются лекции, семинары, практикумы, лабораторные занятия, учебно-производственная практика и т. д.

Так, несмотря на длительные споры о месте лекции в системе форм и методов учебной работы в высшей школе, она была и остается наиболее распространенной формой обучения и одним из главных методов дидактики высшей школы (от 40 % до 60 % [5, с. 108]), о чем напоминают все без исключения исследователи вузовской дидактики. В. Лозовая определяет лекцию как последовательное изложение проблемы или важного вопроса программы [3, с. 217]. Лекция представляет собой сокращенный и достаточно большой по объему фрагмент научного знания, значительно больший, чем фрагмент, соответствующий школьному уроку, – указывает исследователь дидактики высшей школы И. Фейгенберг [11, с. 33–36]. Ее содержание непосредственно сообщается в готовом виде для запоминания, что вызывает некоторые негативные отзывы оппонентов этого метода обучения. Объективно лекция не способствует усвоению усвоенного, ведь в большинстве случаев она монологична, имеет довольно слабые возможности оперативного контроля со стороны преподавателя за усвоением учебного материала, ограниченные возможности реализации индивидуального подхода и т. д. Но именно она «должна предоставить студенту путеводную нить, чтобы не захлебнуться в потоке информации, помочь ему получить ориентиры, отделить самое полезное и необходимое», – справедливо утверждает В. Загвязинский [12, с. 59].

Итак, лекция – это введение слушателей в процесс научной работы, приобщение их к научному творчеству, форма живого, непосредственного контакта со знаниями, чувств, интуиции, уверенности преподавателя с внутренним миром студентов, которая призвана пробуждать в них вкус к знаниям, инициировать вопросы и желание найти ответы в книгах, в беседах с компетентными людьми, учить находить необходимую информацию и оперировать ею, – указывают ученые [12, с. 60; 5, с. 108; 11, с. 33–36].

Подобно месту лекции в учебном процессе высших учебных заведений, все ее исследователи указывают на необходимость правильного подхода к организации данной формы и метода обучения, потому что именно он более, чем другие, способствует самовыражению педагога, дает ему возможность стать «обладателем душ» молодого поколения и служит оптимизации учебной деятельности студентов.

Итак, указанные ученые единогласно напоминают, что лекция в высшем учебном заведении, как и в школе, должна состоять из трех частей:

– введения, где называется тема, формулируются задачи, предоставляется краткая характеристика проблемы, отмечается литература, устанавливаются связи с предварительными знаниями. Введение должно быть ярким и способствовать созданию положительного эмоционального настроения, вызвать познавательный интерес

и желание углубить свои знания;

- изложения лекции, предусматривающего изложение сути проблемы, которая представлена к изучению;
- окончания, т.е. формулирования выводов, которые должны быть емкими и одновременно максимально короткими.

В. Загвязинский и Л. Гриценко углубляют изучение лекции в высшей школе предложением различать данный феномен по дидактическому назначению. Так, они выделяют вводные лекции (формируют познавательный интерес, помогают ориентироваться в литературе, способствуют самостоятельной работе студентов), тематические лекции (содержат факты, их анализ, выводы, доказательства конкретных научных положений), заключительные лекции (например, по теме, разделу, курсу, которые направлены на новый уровень систематизации, обобщения, углубления материала), обзорные лекции (по проблеме, подобно заключительным лекциям способствуют обобщению и систематизации материала), лекции-консультации (дают ответы на вопросы студентов по важным проблемам курса).

Учитывая вышеизложенное, В. Загвязинский, Л. Гриценко и И. Конфедератов отмечают и характеризуют основные функции, которые выполняет лекция в высшей школе:

- информативная функция, которая заключается в высокой информативной насыщенности лекции, ведь в ней обычно сокращенно излагаются главные научные факты, положения, выводы;

- ориентирующая функция реализуется путем представления студентам обзора источников, сравнения и анализа научных направлений, теорий, концепций, взглядов, выделение основных, направления внимания студентов на выдающиеся положения, пробуждение интереса студентов к экспериментированию, познанию;

- методологическая функция осуществляется благодаря анализу научных теорий, рассмотрению современных научных проблем, демонстрации методов исследования, их сравнение, выяснения научных принципов, подходов и т. д.;

- развивающая функция вытекает в целом из содержания и методики работы над ним: это и постановка познавательных задач и их решение при участии аудитории, и осознание значения и смысла изучаемых фактов и положений, и возбуждение определенного эмоционально-оценочного отношения к предмету изучения, и формирование логического мышления, познавательного интереса – все это развивает личность студента.

В. Загвязинский, Л. Гриценко, А. Коржув и В. Попков разделяют лекции по их месту в системе учебного процесса на такие, которые предшествуют самостоятельной работе студентов и лекции, которые читают по истечении определенного этапа их самостоятельной работы. Указанные ученые единогласно настаивают на необходимости тщательного отбора лекционного материала. Преподаватель должен оставить «место» для самостоятельной работы студента, не выкладывать весь курс обучения, а предоставить студенту только важнейший в структурном и смысловом аспектах учебный материал, который поможет ему понять, какими конкретно особенностями, дополнениями и т. п. необходимо овладеть в процессе самостоятельной работы на практических, лабораторных, семинарских занятиях, при работе с литературой.

Другие организационные формы обучения студентов (семинары, практикумы, лабораторные занятия, учебно-производственная практика, самостоятельная работа и т. д.) являются очень специфическими и особенности их применения значительно различаются в высших учебных заведениях различного профиля, поэтому обобщить их довольно сложно, но все они связаны между собой, а также с целями, методами и средствами обучения. Эффективность применения той или иной формы обучения определяется оптимизацией учебного процесса,

творческим потенциалом преподавателя, усилением целенаправленности деятельности как преподавателя, так и студентов, интенсификацией учебного процесса, повышением мотивации обучения, развитием активности и самостоятельности студентов и т. п. Специфической формой организации учебной деятельности студентов, которую исследует В. Ситаров, является научно-исследовательская работа, выполняемая при написании рефератов, курсовых, дипломных проектов, выпускных квалификационных работ. Она направляет на профессионально-ориентированное научное творчество, с нее начинается профессиональное становление студентов как будущих специалистов. Современное высшее учебное заведение постепенно превращается в центр научной мысли. Анализ социологической литературы свидетельствует, что более 70 % новой научной информации выходит из дверей высших учебных заведений [13, с. 348].

Отметим, что в высшей школе, по сравнению с общим средним образованием, изменяется соотношение информативного и самостоятельного, исследовательского пути получения знаний. Сравнительно высокий уровень самостоятельности и познавательной активности студентов, их устойчивый интерес к выбранной профессии определяют выбор методов обучения в высшей школе. Поэтому рассмотрим на материале учебников по педагогике и дидактике средней школы только те методы учебно-воспитательной работы общеобразовательной школы, что применяются и для обучения студентов. Так, изучая методы обучения, В. Лозовая присоединяется к общепризнанной их детерминации как «упорядоченных способов взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленных на достижение цели образования» [14, с. 7]. Среди представленных в дидактической литературе классификаций методов обучения (по источнику знаний, по уровням познавательной деятельности, на бинарной основе и др.), которые нашли отражение в публикациях и учебных пособиях по дидактике и педагогике характеризуем методы по источнику знаний, а именно: словесные.

Известно, что к словесным методам обучения кроме лекции, упомянутой выше, относится и беседа. Она является диалогическим методом: учитель, задавая вопросы, побуждает учащихся воспроизводить знания, которые были приобретены ранее, или делать самостоятельные выводы, обобщения на основе усвоенного фактического материала. Беседа способствует развитию активности, самостоятельности и формированию убеждений. Подчеркнем, что высшая школа использует данный метод обучения на семинарских и практических занятиях, зачетах и коллоквиумах.

Рассматривая беседу как словесный метод обучения, В. Лозовая предлагает в зависимости от дидактических целей выделять четыре вида названного феномена:

- вступительную беседу, целью которой является подготовить учащихся к последующей работе, например, лабораторной работе, экскурсии и т. д.;

- излагающую беседу, которая основывается на материале текстов, обработанных документов, подготовленных таблиц, статистических данных и др.;

- беседу-повторение, которая используется для закрепления, обобщения материала;

- контрольную беседу, что применяется при проверке уровня усвоения учащимися знаний [3, с. 219].

Отметим, что ученые [3; 5; 9; 10] обращают внимание и на распределение бесед по характеру деятельности ее участников (эвристическая и катехизическая) и по форме проведения (фронтальная или индивидуальная), а также на требования к проведению беседы, которые являются вполне актуальными и для высшей школы.

В. Лозовая [3] подчеркивает также ценность таких словесных методов обучения, как дискуссия (спор, обсуждение любого вопроса) и диспут (публичный спор на научную или общественно важную тематику), так как они учат обмениваться мнениями, самостоятельно

мыслить, уважать позицию оппонента, критически анализировать, предоставлять тщательную аргументацию выдвинутых положений.

Достаточно распространенным и важным методом обучения как в средней, так и в высшей школе является работа с книгой, то есть самостоятельная работа учащихся или студентов над печатным текстом или электронным носителем информации как источником знаний. В. Лозовая доказывает, что она, во-первых, дает возможность учащимся самостоятельно закреплять и углублять знания, во-вторых, побуждает их к овладению методами самообразования. Автор определяет следующие виды самостоятельной работы с печатными материалами:

– самостоятельное изучение отдельных вопросов программы;

– подготовка к ответам на поставленные вопросы, что предполагает прочтение текста, выделение основной мысли и ее обоснование, отделение определенных фактов, положений и установление логической взаимосвязи между ними и поставленными вопросами;

– чтение текста с целью закрепления приобретенных знаний, что требует сравнения фактов, группировки материала по определенным признакам и т. д.;

– рассмотрение и анализ таблиц, рисунков и др.;

– записи по самостоятельно прочитанному материалу: конспектирование, аннотирование, составление тезисов, планов и проч.;

– подготовка сообщений, рефератов, докладов, рецензий, что требует от студентов не только умение работать с литературой, но и навыков ее подбора;

– самоконтроль, заключающийся в использовании самостоятельно проработанной информации и ее соотношение с источником [3, с. 221–222].

Добавим, что все перечисленные виды деятельности являются возможными для использования как в средней, так и в высшей школах.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, проведенный историографический обзор позволяет сделать выводы о том, что: организационные формы и методы обучения действительно можно считать одними из базовых понятий дидактики; они являются важной и актуальной дидактической категорией; формы организации обучения и его методы являются предметом исследования широкого круга ученых; результатами исследований ученых стали: определение и признаки организационных форм и методов обучения, их классификация,

содержание и условия их реализации.

Перспективами дальнейшей научной разведки можно считать изучение наглядных методов обучения, особенностей реализации организационных форм и методов в зависимости от специфики учебных заведений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогіка: навч. посіб. / за ред. А. М. Алексюка. К., 1985. 296 с.
2. Педагогіка: підручник / за ред. М. Д. Ярмаченка. К., 1986. 544 с.
3. Лозовая В. И., Камышанченко Е. Н., Москаленко П. Г., Троцко А. В. Педагогіка: учебное пособие для студентов педагогических вузов / В. И. Лозовая, Е. Н. Камышанченко, П. Г. Москаленко, А. В. Троцко. Белгород: Изд-во Белгородского госуниверситета, 1997. 284 с.
4. Новейший философский словарь. [3-е изд., испр.]. Мн.: Книжный дом, 2003. 1280 с.
5. Попков В. А., Коржуев А. В. Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – [2-е изд., испр. и доп.]. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 192 с.
6. Бурлака Я. І. Основні напрямки досліджень проблем вдосконалення форм і методів навчання / Я. І. Бурлака // Питання дидактики вищої школи: Збірник статей. К., 1976. С.17–26.
7. Педагогіка: навчальний посібник. – Харків: ТОВ «Одіссей», 2003. 352 с.
8. Фицула М. М. Педагогіка / М. М. Фицула. [3-те вид., перероб. і допов.]. Т.: Навч. кн.: Богдан, 2008. 232 с.
9. Чайка В. М. Основы дидактики: навчальний посібник / В. М. Чайка. К.: Академвидав, 2011. 240 с.
10. Волкова Н. П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. К., 2002. 576 с.
11. Фейгенберг И. Лекция, отвечающая требованиям времени / И. Фейгенберг // Вестник высшей школы. М., 1989. № 1. С. 33–36.
12. Загвязинский В. И., Гриценко Л. И. Основы дидактики высшей школы: учебное пособие. Тюмень, 1978. 91 с.
13. Ситаров В. А. Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 368 с.
14. Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. М., 1980. 224 с.

HISTORIOGRAPHY OF ORGANIZING FORMS AND METHODS OF TRAINING

© 2014

L. A. Golubnichaya, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the department of «Foreign languages № 3»
Yaroslav the Wise National Law University, Kharkiv (Ukraine)

Annotation: The article deals with historiography of organizing forms and methods of training. It is based on the material of the textbooks on didactics and pedagogy by native authors of the second part of the XX-th – the beginning of the XXI-st centuries. The research shows the special features of organizing forms and methods of training in higher school in contrast with secondary one.

Keywords: didactics, higher school didactics, didactic category, organizing forms of training, method of teaching, lecture, conversation, discussion.

УДК 371(436)

**ВЛИЯНИЕ МИГРАЦИОННОГО ПОТОКА НА РАЗВИТИЕ СРЕДНЕГО
ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АВСТРИИ**

© 2014

О. И. Деничева, преподаватель кафедры иностранных языков, соискатель кафедры педагогики
Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, Житомир (Украина)

Аннотация: Проанализировано влияние миграционного потока на реформирование гуманитарного образования Австрии; доказана необходимость введения в учебный процесс родных языков мигрантов и важность воспитания гендерного равенства и религиозной толерантности среди учеников средних учебных заведений.

Ключевые слова: миграционный поток, гуманитарное образование, билингвальное обучение, развитие, влияние, реформационные процессы, трудовая и семейная миграции, религиозные конфессии.

Постановка проблемы. Развитие системы гуманитарного образования Австрии осуществляется под влиянием основных тенденций формирования европейского общества (информатизации, глобализации, гуманизации). Консолидация мирового пространства направляет реформационные процессы на поиск новых путей реализации современной европейской образовательной политики в средних учебных заведениях Австрии. Важное значение на этом этапе приобретает проблема стремительного миграционного потока со стороны европейских стран (Словения, Сербия, Венгрия, Чехия) и государств постсоветского пространства (Россия, Украина, Казахстан др.).

Анализ последних исследований. Проблему миграции населения изучали такие европейские ученые, как Г. Биффл [1], А. Кралер [2], Б. Перчиниг [3]. Различные аспекты развития миграционного потока и его влияние на систему гуманитарного образования стали предметом исследования: М. Гоисауф, П. Мозер, М. Шварц-Велцл [4], С. Хорнберг, Й. П. Вебер и др. [5].

В трудах австрийских ученых (Г. Биффла, А. Кралера, Б. Перчинига) указано, что после Второй мировой войны значительная часть населения Австрии иммигрировала в страны Западной Европы, что привело к образованию отдельных иностранных регионов на национальных территориях. Австрия была разделена в послевоенный период (1945-1955 гг.) на оккупационные зоны стран-союзников (США, Великобритании, Франции, СССР). Каждое государство влияло на развитие отдельных подчиненных регионов и направляло развитие государственной политики в русле ее денацификации [1; 2; 3, с. 11]. Как отмечает А. Кралер, иммиграционный процесс в Австрии начался в 50-е годы с переселенцев из Югославии. В 1956 г. кризисное положение в Венгрии также привело к эмиграции, в том числе, в Австрию. Позже аналогичная политическая и экономическая нестабильность в Чехословакии стала результатом массового притока беженцев в Австрию [2, с. 5].

Цель статьи состоит в анализе влияния миграционного потока на реформы в системе среднего гуманитарного образования Австрии.

Изложение основного материала. Интенсивность миграционного потока наблюдается с 60-х годов, что обусловлено присоединением Австрии к Ассоциации свободной торговли в 1960 г. Это позволило установление партнерских отношений с предприятиями других стран и спровоцировало возникновение положительных и отрицательных изменений в социальной, экономической, культурной и образовательной сфере жизни страны. К положительным переменам относим: создание дополнительных рабочих мест, расширение инфраструктуры, развитие малого и среднего бизнеса. К отрицательным – дефицит опытных работников, активный прирост населения (для которых немецкий язык не являлся родным).

Проанализируем сущность понятия «миграция». В Большой советской энциклопедии этот термин трактуется как перемещение населения, связанное с переменой места жительства: «Миграция» (от лат. *Migratio* – перемещение) это переселение отдельных лиц или их групп с целью постоянного, длительного, временного про-

живания в странах с иными правовыми и социальными условиями существования. Различают внутреннюю (в пределах одной страны) и внешнюю миграцию (межконтинентальные и внутриконтинентальные перемещения) [5, с. 208–209].

Ученые М. Гоисауф, П. Мозер, М. Шварц-Велцл считают, что в Австрии существует два основных вида «миграции»: трудовая и семейная. Трудовая миграция предполагает временное место жительства в стране. Семейная – позволяет воссоединение семьи, что довольно часто подразумевает въезд лиц из стран третьего мира. Отметим, что семейная миграция составляет основу постоянного миграционного потока в Австрии [4, с. 8].

Г. Биффл, изучая особенности существования трудовой миграции в Австрии, обозначил ее как потребность государства в постоянном притоке идей. Трудовая миграция является юридически определенной в странах ЕС. Интересно, что здесь используется механизм управления трудовой миграцией с целью поиска вакансий для своих граждан в других странах (США, Германия, Великобритания, Франция). Ученый различает пять категорий работников (мигрантов): высококвалифицированные; квалифицированные; низкоквалифицированные; исследователи; сезонные рабочие. Известно, что представителями этих категорий есть люди с разным уровнем образования, профессиональными навыками, опытом работы, религиозными убеждениями и культурными традициями [1, с. 22–24].

Возвращаясь к исторической периодизации иммиграции в Австрию, отметим, что развитие ее экономики в 60–70-х годах XX века способствовало росту трудовой и семейной миграции. Переселенцы создавали отдельные ячейки с собственной культурой, религией и традициями. По мнению большинства австрийских политиков и педагогов (в частности, Э. Геррер, К. Шмид, Г. Херберт) образование таких отдельных групп определило необходимость реформирования гуманитарного образования в Австрии указанного периода.

Значительное влияние на развитие миграционного потока в Австрии осуществило создание в Европе межнациональных организаций, таких как Европейское экономическое сообщество (1957 г.) и Европейский Союз (1993 г.). Это сделало возможным свободное территориальное перемещение населения, которое сопровождалось постоянной и временной переменой места жительства.

Обратим внимание на то, что Австрия является государством, в котором процент иммигрантов составляет 62 % от общего европейского населения. Согласно статистике иностранцы в Австрии составляют 11,9 % от общей численности населения. Большинство из них ведут свое происхождение из стран Европейского Союза: Венгрия, Украина, Германия, Румыния, Россия, Сербия, Босния и Герцеговина, Турция [6].

Согласно теории С. Хорнберга и Й. Вебера, проживание различных этнических групп в пределах одного государства образует поликультурную среду, что формирует неоднородное культурное пространство и влияет на политику реформирования системы гуманитарного

образования. В подобном обществе наблюдается взаимодействие «автохтонов и аллохтонов» [7, с. 28–30], т.е. объяснить, кто это. Их взаимодействие может привести к появлению новой модели жизни: изменению ценностных ориентиров, правил поведения, «смещению» культурных традиций, возникновению противоречивых ситуаций на религиозной основе. Учитывая «поликультурность» австрийской нации, политика образовательных реформ в стране направлена на преодоление межрасовых, языковых и культурных кризисных явлений.

Учитывая стремительный поток мигрантов из стран ЕС и третьего мира, австрийское правительство в 1975 г. приняло «Закон о занятости рабочих групп» (*Ausländerbeschäftigungsgesetz*) и в 1976 г. – «Закон об Этнических группах» (*Volksgruppenesetz*), в которых официально признано этнические группы: словенцев, хорватов, венгров, чехов, словаков и румын. Негативным результатом закона стал быстрый рост количества аллохтонов в Австрии. В 2005 г. вышли поправки к закону, которые ограничили въезд иностранцев и продолжительность их проживания в стране [2, с. 6]. После легализации и юридического определения местных этнических групп, в средних учебных заведениях Австрии, в частности в гуманитарных гимназиях, возникла потребность в разграничении учащихся по уровню знания немецкого языка и, соответственно, в увеличении количества часов на его изучение.

Формирование многоязычного общества в пределах Австрии требовало тщательного исследования ряда проблем, среди которых: язык общения и язык обучения, в том числе профессионального; культура речи и многообразие культурных обычаев; толерантное отношение к религиозным конфессиям; социальное равенство автохтонов и аллохтонов. Разработанные в результате реформы были направлены на введение новых учебных планов и программ, внедрение гуманитарных проектов и образовательных стандартов. Среди них:

- создание учебного плана «Курикулум-2000» (*Lehrplan-2000*), который изменил количество иностранных языков на низшей и высшей ступенях гимназий различного типа;

- введение второго иностранного языка обучения (для детей, чей родной язык является сербским, хорватским, словенским) на низшей ступени гимназий страны, что привело к внедрению коррекционного курса немецкого языка;

- внедрение пилотного проекта «Политическое образование и Новейшая история» (*Politische Bildung und Zeitgeschichte*) для повышения заинтересованности учащихся в изучении политической и исторической жизни Австрии;

- введение образовательных стандартов (*Bildungsstandards*) в 4 и 8 классах учебных заведений разного типа (в основной школе, гимназиях) в форме экзаменов по немецкому и английскому языкам, а также математике.

Указанные выше трансформации предоставили возможность для детей иммигрантов получить качественное образование на родном языке и право выбирать язык обучения. Параллельно с этим, начиная с начальной школы, изучение немецкого языка осуществляется с первого класса, что значительно облегчает выбор родителями гимназии гуманитарного направления. В этой связи особенное значение приобретают гимназии, где есть билингвальные классы обучения.

Билингвальное обучение в Австрии осуществляется на всех уровнях системы среднего образования (на начальном и среднем). Его важным аспектом является толерантное отношение к религиозному разнообразию детей мигрантов. В процессе обучения поощряется формирование гендерного равенства мигрантов и коренного населения. С этой целью, в Австрии, ввели проект «Венская билингвальная школа», который направил свою деятельность на развитие: ключевых компетент-

ностей учащихся, их творческого мышления, используя для этого несколько разных подходов в системе обучения (например, индивидуальный, компетентностный, личностно-ориентированный и др.). В проекте отмечается, что для воспитания религиозно и культурно осведомленного индивида в условиях многоязычного общества необходимо приобретение определенных языковых и культурных навыков на родном языке в рамках формирования межличностной коммуникативной и интерактивной компетентностей, когнитивной гибкости, что облегчает процесс познания иноязычного общества [8, с. 13–14]. После окончания средней школы с билингвальным направлением или гимназии, где есть отдельные билингвальные классы, ученики сдают экзамены и получают аттестат, а также возможность поступать в высшие учебные заведения. Подчеркнем, что существуют условия для зачисления в школу или гимназию с билингвальным обучением: собеседование, наличие базовых знаний по иностранному языку.

В свою очередь, со стороны педагогического состава среднего образования поощряется применение принципа толерантного отношения к ученикам разных национальностей в пределах класса.

Существующей ситуации предшествовало экспериментальное (пилотное) обучение. Поликультурное образование и воспитание осуществлялись в нескольких классах на территории одного среднего учебного заведения (например, в гимназии *Gymnasium* или в Основной школе *Hauptschule*). Процесс обучения происходил следующим образом: администрация учебного заведения распределяла детей, в соответствии с религиозными убеждениями и родным языком семьи, в классы с соответствующим языком инструкций (словенским, хорватским, венгерским, чешским, словацким, румынским др.) [9, с. 16]. Обучение в таких классах осуществлялось с учетом религиозной специфики каждой этнической группы (католицизма, протестантизма, ислама др.) и социальных реалиях (семейная или трудовая миграция), а также различных культурных традициях.

В ходе разработки и апробации образовательных реформ, австрийское правительство в составе двух политически значимых партий: Социал-демократической, *SPÖ*, и Австрийской народной, *ÖVP*, задумалось о целесообразности внедрения инноваций в систему среднего гуманитарного образования. Большое значение в процессе переговоров придавалось вопросу социального и гендерного равенства детей мигрантов; равных возможностей получения среднего и высшего образования; трудоустройства. На этом этапе реформирования системы образования в Австрии внимание привлекает организация нового типа среднего учебного заведения – Новой средней школы (*Neue Mittelschule*) в 2008/2009 гг. Ее деятельность была направлена на развитие языка и культуры населения. Последовали такие нововведения: организация факультативов по изучению родного немецкого языка; увеличение количества часов на изучение немецкого языка и иностранных языков (языков иммигрантов); проведение мероприятий по поощрению изучения иностранных языков с 6-ти лет; сотрудничество с учителями-филологами из стран европейского региона (Франции, Италии, Испании) [10, с. 2].

Важно то, что основе создания Новой средней школы (*Neue Mittelschule*) находились демократические принципы развития общества: свобода выбора, толерантность, что скорректировало характер реформ других сегментов школьного образования. Отличительной чертой Новой средней школы является и то, что учебно-воспитательный процесс не предполагает дифференциацию. Учащиеся делятся на группы в соответствии с их личными интересами. Параллельно, развитие индивидуальных способностей личности в таком среднееобразовательном заведении начинается с раннего детства. Мы наблюдаем двухсторонний процесс формирования личности. Концепция школы способствует внедрению основных

принципов гендерного и социального равенства всех детей, в то же время поощряя и углубляя их индивидуальное развитие. Примером использования индивидуального подхода в школах данного типа является проведение индивидуальных консультаций. Однако главным ее преимуществом среди других средних учебных заведений, считается организация продленного дня после занятий. Учащимся предлагается заниматься в спортивных и музыкальных кружках, посещать факультативы, отдыхать [11, с. 7–9].

В подтверждение эффективности проведенных реформ Новая средняя школа (*Neue Mittelschule*) создала конкуренцию другим типам средних учебных заведений: большая часть населения стали выбирать именно ее по ряду причин: возможность учиться на родном языке, перспективы поступления в ВУЗ, отсутствие завышенных требований. Следуя примеру Новой средней школы гимназии различного типа в Австрии (частные, государственные) улучшили методику преподавания (ввели использование Интернет-технологий, онлайн-ресурсов, веб-журналов на занятиях по литературе); организуют культурные проекты с целью ознакомления с религиозными убеждениями детей иммигрантов. С девятого класса в гимназиях происходит дополнительное распределение учащихся на уроках немецкого языка и математики. Тщательное внимание уделяется профессиональной ориентации в старших классах [10; 11].

Выводы и перспективы. Из вышесказанного можно сделать вывод, что на реформирование среднего гуманитарного образования в современной Австрии оказал влияние миграционный поток из стран ЕС и постсоветского пространства.

Формирование многоязычного населения внутри страны побуждает Министерство образования, искусства и культуры Австрии на проведение реформ в сфере среднего гуманитарного образования. Основными трансформациями в этой системе являются: изменения в учебных планах и программах, введение в учебный процесс новых иностранных языков и, в частности, языков мигрантов (словенского, хорватского, сербского), а также внедрение гуманитарных программ с целью повышения толерантного отношения к многообразию культур в учебно-воспитательном процессе. Перспективой дальнейшего исследования проблемы влияния сформировавшегося иноязычного пространства Австрии на систему среднего гуманитарного образования можно считать: реформирование отдельных сегментов системы гумани-

тарного образования (например, введение факультативов с целью повышения уровня знаний немецкого языка, истории).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Biffi G. Deckung des Arbeitskräftebedarfs durch Migration in Österreich: Internationale Organisation für Migration. Wien. 2011. 89 s.
2. Kraler A. Immigrant and Immigration Policy Making in Austria [Электронный ресурс] Режим доступа. URL: https://inex.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/ag_divpol/Kraler_forthcoming_Migrationspolitik_Österreich.pdf
3. Perchinig B. Migration Studies in Austria Research at the Margins? / Kommission für Migrations- und Integrationsforschung Commission for Migration and Integration Research: Österreichische Akademie der Wissenschaften, Wien. 2010. № 4. 15 s.
4. Goisaufl M., Moser P., Schwarz-Wölzl M. Gender and Migration in Austria: a brief overview [Электронный ресурс] Режим доступа. URL: https://www.zsi.at/object/publication/1446/attach/CountryreportAustria_EN.pdf
5. Большая советская энциклопедия // Под ред. А.М. Прохоров — 3-е изд. М.: Советская энциклопедия, 1969 1978. Т.16. с. 208
6. Statistik Austria Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Wien 2012. [Электронный ресурс] Режим доступа. URL: www.statistik.at/web_en/statistics/population/migration/index.html
7. Hornberg S., Weber, P. J. Multikulturalität und Mehrsprachigkeit im ‚realen‘ Europa und im ‚virtuellen‘ Raum // Tertium comparationis. 2000. № 6(1). S. 26-39.
8. Perspektiven bilingualer Bildung in Europa – am Beispiel der First Vienna Bilingual School Wendstattgasse auf Grundlage eines Evaluierungsberichtes erstellt von Carol Morgan, University of Bath / Franz Schimek. Wien. s.45 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://first-vbs.schulweb.at/folder/24/evaluierungsbericht_carol-morgan.pdf
9. Austrian Education News // Die österreichische EU-Präsidentschaft 2006. Bildungspolitische Prioritäten, Wien. 2009. № 60. 24 s.
10. Lehrpläne-Neue Mittelschule: Bundesgesetz vom 30 mai 2012 für die Republik Österreich. BGBl. II. Nr. 185.
11. Die Bildungsreform für Österreich Das Gesamtkonzept in der Umsetzung / Claudia Schmieß : Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien. 2012. 60s.

THE INFLUENCE OF MIGRATION FLOW ON LIBERAL ARTS EDUCATION REFORMS IN AUSTRIA

© 2014

O. I. Denicheva, a teacher of Foreign languages department, an applicant of the Department of Pedagogy
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr (Ukraine)

Annotation: The influence of migration flow on Liberal Arts education reforms in Austria is analyzed; the need of migrants' native languages implementation in educational process is determined; the importance of gender equality and religious tolerance among the students of modern schools is highlighted.

Keywords: migration flow, Liberal arts education, bilingual education, development, influence, reformation processes, labor and family migration, religious confession.

И. В. Дубровина, аспирант кафедры «Хореографии и художественной культуры»
Уманский государственный университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)

Аннотация. В статье сделан анализ понятия «уровни самообразования» как научной проблемы. Рассмотрены различные подходы к определению уровней самообразования педагогов-музыкантов. Предложена классификация уровней самообразования учителей музыкального искусства в системе последиplomного образования.

Ключевые слова: уровни самообразования, самостоятельное познание, творческий учитель, гносеология, само-совершенствование, квалификация.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Развитие последиplomного педагогического образования предусматривает модернизацию содержания, методик и технологий саморазвития учителя с целью достижения им высокого уровня квалификации, постоянного личностно-профессионального роста. Стремительное обновление профессиональных знаний, компетентная ориентация в потоке информации глобализованного пространства, необходимость владения современными инновационными технологиями – эти факторы доказывают необходимость реализации потребности в постоянном самообразовании. Поэтому, характеризуя особенности профессионального педагогического самообразования, необходимо учитывать его личностно-профессиональную мотивацию, влияние на структуру интегральных качеств индивидуальности учителя, успешность профессиональной деятельности.

А. Василенко считает, что «личность совершенствуется, вкладывает себя в определенную деятельность, при этом усложняются структуры интегральных характеристик личности и деятельности» [1, с. 84]. Поэтому, на наш взгляд, с одной стороны индивидуальное (персональное) самообразование является процессом профессионального совершенствования педагога, способом оптимальной самореализации учителя, а с другой – прямопропорционально соотносится с уровнем его профессионального образования.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывался автор. Классификация уровней самообразовательной деятельности учителя широко представлена в научных работах А. Авдеева, М. Башкирова, Л. Колесник, Б. Райского, Е. Серебряник, М. Слостенина, Г. Серикова, Е. Таран и др. В педагогической литературе определение уровней самообразования педагога является необходимым условием осознанной, целенаправленной профессиональной деятельности, способом проектирования перспектив его индивидуальной программы.

Формулирование целей статьи. Основные научные взгляды на определение уровней самообразования педагогов раскрывают противоречия между объективным действием закономерностей, принципов, идей, приемов и субъективностью самообразования. Рассмотрение различных концептуальных подходов самообразовательной деятельности (системного, деятельностного, компетентностного, индивидуально-ориентированного) доказывает необходимость определения уровней самообразования учителей музыки, которые до сих пор не были объектом научного исследования и поэтому, как актуальная научная проблема, требуют детального теоретического анализа.

Цель статьи – осуществить анализ понятий «самообразование», «уровни самообразовательной деятельности» учителей музыки, составить характеристику уровней самообразования педагогов-музыкантов на современном этапе развития системы последиplomного образования.

Изложение основного материала исследова-

ния с полным обоснованием научных результатов. Самообразование – активная, целенаправленная познавательная деятельность человека, связанная с поиском и усвоением знаний в сфере, которая его интересует; процесс сознательного развития индивидуальностью своих психических, физических, творческих сил, моральных качеств, интеллектуальных и социальных способностей с целью «самопознания» и «соотнесения» себя соответственно образу «успешного профессионала» и его составляющими. Движущей силой самообразования выступает осознание разногласий между образом профессионала «Я – идеальный» и «Я – реальный» [2, с. 109].

Рассматривая основные подходы к определению понятия «самообразование» относительно его содержания и толкования, присоединяемся к мнению исследователей А. Громцевой, И. Колбаско, М. Кузьмина, Л. Рибалки, В. Синельникова, Н. Солдатенко, которые понимают под самообразованием деятельность, в основе которой происходит осознание человеком ее необходимости, привычки и потребности постоянно пополнять знания и применять их в личностно-профессиональной деятельности. Обобщая многоаспектное определение понятия «самообразование» в педагогической науке, трактуем его как непрерывную деятельность, направленную на формирование личностных и профессиональных качеств, совершенствование профессиональных художественно-педагогических умений педагога, способствующих саморазвитию его творческой индивидуальности. Анализируя проблему самообразования учителя, мы обратили внимание на ее уровневый характер и различия в психофизиологических возможностях, уровнях знаний о содержании, теории и методологии овладения самообразованием, различной направленности личностно-профессиональной потребности учителя к самообразованию, неоднородной сформированности иерархии мотивов самообразовательной деятельности каждого специалиста, различный уровень развития самообразовательных умений педагогов-музыкантов. Логическим продолжением научных исследований считаем рассмотрение категории «уровень» в научных психолого-педагогических источниках.

Ученые под термином «уровень» понимают соотношение «высоких» и «низких» ступеней развития структуры каких-либо объектов или процессов [3]. Раскрытию вопроса о типологии уровней самообразовательной деятельности посвящены научные труды А. Авдеева, М. Башкирова, Л. Колесник, Б. Райского, Е. Серебряник, М. Слостенина, Г. Серикова, Е. Таран и др.

На наш взгляд, уровень самообразования учителя музыки отражает его жизненную потребность в совершенствовании и характеризуется развитием следующих интегральных качеств индивидуальности: *самопознания, самоконтроля, самоорганизации, саморегуляции*. Для характеристики самообразовательной деятельности педагогов-музыкантов и управления процессами реализации его структуры, в первую очередь, необходимо определить типологию уровней самообразовательной деятельности.

А. Громцева выделяет три уровня самообразовательной деятельности: *стихийный, целеустремленный, уро-*

вень самостоятельного познания, – в зависимости от степени развития организационного, мотивационного, личностного, волевого, энергетического компонентов самообразовательной деятельности [4].

М. Башкиров, подчеркивая осознанный характер самообразования, определяет четыре уровня осуществления самообразования. На первом уровне, по мнению ученого, человек не осознает значение самообразования; на втором уровне, понимая значение самообразовательной деятельности как ценностной составляющей профессионализма, не осуществляет полную реализацию; на третьем уровне, индивидуальность ставит перед собой задачу расширения своих учебно-познавательных возможностей; на четвертом уровне индивид осознанно вырабатывает у себя прочную потребность в самообразовании, выступающей чертой его личности [2].

Мы поддерживаем позицию В. Сластенина, относительно связи самообразовательной деятельности с решением профессионально-педагогических задач, ее практико-ориентированного направления в профессиональном образовании взрослых [5].

Н. Яковлева выделяет три уровня самообразовательной деятельности: профессионально-ознакомительный, профессионально-исследовательский и профессионально-творческий, которые выступают функциональными ступенями творческого решения образовательных проблем учителя, проводя логическую взаимосвязь между названиями уровней деятельности и понятием «профессионализм» современного педагога [6].

При определении уровней самообразования педагогов-музыкантов мы учитывали тот факт, что самообразование учителей музыки в системе последилового педагогического образования может осуществляться при любом индивидуальном уровне развития умений самообразования, знаний о сущности самообразования, самостоятельности, но качественные характеристики, представляющие уровень содержания самообразования и его результатов, будут разными. Более того, каждый уровень самообразования представляет определенное качество творческо-поисковой деятельности: каждый последующий уровень включает в себя в определенных пропорциях все черты предыдущего и одновременно отражает неповторимую индивидуальность педагога.

Итак, обобщая указанные выше педагогические взгляды, мы обозначаем четыре уровня самообразовательной деятельности учителей музыки: низкий (репродуктивный), который осуществляется бессистемно, преимущественно под влиянием внешних факторов; ему присущ периодический характер и недостаточная осознанность значимости самообразования как фактора развития творческого потенциала учителя музыки; средний (частично-поисковый), основанный на осмыслении индивидуальностью многогранности феномена самообразования, учете влияния как внешних, так и внутренних механизмов развития самообразования, самонализе собственной педагогической деятельности, ее результатов и потребности в лично-профессиональном саморазвитии; достаточный (самостоятельно-инициативный), который формируется на основе способности профессионала синтезировать и анализировать полученные профессиональные знания, умения и способности к построению собственной программы индивидуального самообразования и самореализации в профессии; высокий (творческий, научно-исследовательский) отображает позицию учителя в направлении формирования индивидуального стиля педагогической деятельности, его самоактуализации, способствует реализации личностно-профессионального развития. Для раскрытия проблемы уровней самообразования учителей музыки необходимо осуществить их детальную характеристику, опираясь на индивидуально-типологический подход в системе последилового образования.

Следовательно, *низкий (репродуктивный) уровень* самообразования педагогов-музыкантов характеризуется

репродуктивной активностью методико-ориентированного вхождения в работу над индивидуальной методической темой самообразования. Для учителя этого уровня характерна потребность в постоянном андрагогическом сопровождении, помощи и поддержке со стороны андрагогов в выборе методической темы, осуществлении поиска необходимой дополнительной информации, составлении библиографии, обобщении и систематизации накопленного опыта. Самообразование таких педагогов можно охарактеризовать как спонтанную, репродуктивную деятельность, осуществляемую стихийно и бессистемно под влиянием внешних факторов.

Поэтому при отсутствии должным образом развитой самостоятельной познавательной культуры у специалистов низкого уровня отдельные операции самообразования выполняются неосознанно. Низкому уровню самообразовательной деятельности учителя присуща следующая характеристика: частая смена темы самообразования, колебание в ее распределении, отсутствие мотивации к обогащению и распространению собственного опыта, потребность в постоянном андрагогическом сопровождении и поддержке при построении траектории индивидуальной программы самообразования. Учителя низкого уровня самообразования испытывают трудность в осуществлении педагогической рефлексии результатов собственной деятельности; не принимают самообразование как ценностную составляющую профессионального совершенствования. Личное отношение к самообразованию у данной категории педагогов-музыкантов остается неустойчивым (от нейтрального до негативного), что приводит к пониманию содержания самообразования как способа разрешения значительных трудностей профессии.

Средний (частично-поисковый) уровень учителей музыки, как показатель продуктивности самообразования, характеризуется частично-поисковой активностью методико-ориентированного вхождения в работу над индивидуально-методической темой самообразования. Такой учитель, владея методами и приемами самообразования, владеет его содержанием лишь по отдельным направлениям; он мобильный, готов самостоятельно и осознанно осуществлять научно-поисковую деятельность, производить систематизацию информации по теме лично-профессионального самообразования, но, ограничиваясь только теоретическими знаниями основных принципов и технологий, испытывает трудности в отдельных вопросах практической реализации программы индивидуальной самообразовательной деятельности, осуществлении педагогической рефлексии, а также перспективного планирования карьерного роста.

К ведущим факторам, стимулирующим самообразование учителей музыки среднего уровня, засчитываем мотивацию самосовершенствования и самоутверждения, потребность в преодолении профессиональных трудностей. Средний уровень самообразования предполагает частичную самостоятельность учителя в выполнении всех необходимых профессионально-поисковых действий самообразования при частичной консультативной помощи андрагогов. Такой учитель предъявляет высокие требования к себе и, осуществляя педагогическую рефлексию, не всегда доволен достигнутым результатом работы (например, выбором темы самообразования); недостаточно готов к обобщению и внедрению передового педагогического опыта.

Достаточный (профессионально-поисковый) уровень педагога-музыканта, как показатель продуктивности самообразования, характеризуется достаточно высокой активностью методико-ориентированного вхождения в работу над индивидуальной методической темой самообразования, которая направлена на использование возможности самовыражения и получения адекватной самооценки собственного педагогического опыта. Достаточный уровень самообразования проявляется в осознанном выборе учителем темы самообразователь-

ной деятельности, постановке цели и выборе средств, педагогических технологий решения поставленных дидактических задач. Такой педагог-музыкант, проектируя направление и стратегии самообразования, практически не испытывает трудностей в самообразовании (иногда они могут носить эпизодический характер). Показателем достаточного уровня самообразования учителя музыки выступает его проектно-поисковый характер и технологичность в реализации необходимых вопросов педагогической практики. Учитель музыки достаточного уровня самообразования владеет стратегиями организации системы работы по специальности и самообразования в целом, готов представить на коллективное обсуждение собственный педагогический опыт, испытывает моральное удовольствие от возможности преобразования и обогащения собственного творческого потенциала, владеет технологиями самоанализа передового педагогического опыта, открыт к сотрудничеству с коллегами. К ведущим факторам активизации самообразования достаточного уровня мы относим мотив самосовершенствования и возможность осуществления творчества в профессиональной деятельности.

Высокий (творческий, научно-исследовательский) уровень педагогов-музыкантов, как показатель продуктивности самообразования, отличается тем, что работа над индивидуальной методической темой самообразования осуществляется как непрерывный процесс активности творческого, научно-исследовательского характера. Этот процесс формируется на основе самоанализа педагогического опыта и осознанного самопланирования, самопроектирования программы самообразовательной деятельности. Высокий (творческий, научно-исследовательский) уровень самообразования указывает на то, что педагог-музыкант на высоком уровне, мастерски владеет стратегиями моделирования собственной самообразовательной деятельности как средства самоактуализации личностно-профессиональных потребностей. Этот процесс характеризуется положительной направленностью на постоянное самообразование и предполагает готовность к осуществлению самообразовательных действий в соответствии с концептуальными составляющими собственной педагогической позиции. Активизация самообразования данного уровня строится на мотивации, которая направлена на повышение качества профессио-

нальной деятельности (возможность творчества в профессиональной деятельности, стремление к профессионально-личностному самосовершенствованию в научно-исследовательском направлении).

Высокий уровень самообразовательной деятельности учителей музыки указывает на готовность и способность учителя к реализации инновационных знаний, умений и опыта для достижения целей самообразования, ориентированных на постоянное профессиональное самосовершенствование.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, при определении уровней самообразования учителей музыки в системе последиplomного образования необходимо учитывать, что достижение достаточного и высокого уровней самообразования педагогов-музыкантов характеризуется наличием сформированного педагогического мировоззрения, устойчивых жизненных и образовательных перспектив, ярко выраженного художественно-эстетического самосознания.

Перспективы дальнейших научных исследований требует алгоритм построения индивидуальной программы самообразования учителя музыки как условие его профессионального совершенствования в системе последиplomного педагогического образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Василенко А. Ю. Самоактуализация личности как фактор профессиональной вовлеченности субъекта // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. с. 83–87.
2. *Енциклопедія освіти* Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремінь. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. *Философский словарь* / под. ред. И. Фролова. Изд. 5. М.: Политиздат, 1987. 590 с.
4. Громцева А. Формирование у школьников готовности к самообразованию: Учеб. пособие по спецкурсу [для студентов пед. институтов]. М.: Просвещение, 1983. 144 с.
5. Сластенин В. Доминанта деятельности // Народное образование, 1998. №9. С. 41–42.
6. Яковлева Н. Подготовка студентов к творческо-воспитательной деятельности Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1991. 126 с.

THE LEVELS OF SELF-EDUCATION OF MUSIC TEACHER'S IN POSTGRADUATE EDUCATION

© 2014

*I. V. Dubrovina, a postgraduate Department of «Choreography and artistic culture»
Pavlo Tychina Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine)*

Annotation: The article analyzes the concept of «level music teacher's» as a scientific problem. Various approaches to determine the levels of self-education of teachers of music. The classification of the levels for self-education of music teacher's in postgraduate education.

Keywords: levels of self-education, self-knowledge, creative teacher, epistemology, self-improvement, qualification.

УДК 378.14

МОНИТОРИНГ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВЫСШИХ
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ: ТРУДНОСТИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

© 2014

О. Л. Дурманенко, асистент кафедри педагогіки, аспірант
Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки, Луцк (Украина)

Аннотация: В статье анализируется эффективность организации воспитательной работы, которая имеет своей целью достижение прогнозируемого результата оптимальным путем с учетом затраченных усилий и времени, и зависит от определенной цели, содержания, форм организации и условий функционирования. Эффективность (качество) организации воспитательной работы в высшем учебном заведении отражает степень соответствия результата поставленной цели.

Ключевые слова: мониторинг, педагогический мониторинг, мониторинг организации воспитательной работы.

Постановка наукової проблеми та її значення. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що проблемі моніторингу організації виховної роботи присвячена незначно кількість наукових досліджень. А відтак, потребує конкретизація самого поняття моніторингу організації виховної роботи як педагогічної категорії; невизначеними на сьогодні залишаються структура цього поняття та процедура його проведення; необґрунтованим є змістово-процесуальний інструментарій реалізації моніторингу організації виховної роботи у вищих навчальних закладах. Практика діяльності вищих навчальних закладів свідчить про те, що незначна кількість суб'єктів педагогічного процесу у вищому навчальному закладі вміють ефективно здійснювати моніторинг організації виховної роботи, аналізувати його результати, вносити корективи в організацію виховної роботи та оновлювати її; більшості з них властиве поверхнєве уявлення про моніторинг як діагностику рівня виховної роботи у вищому навчальному закладі, пасивність у реалізації цього процесу, відсутність умінь аналізувати результати та прогнозувати й моделювати нові виховні системи. Очевидно, що це негативно відображається на досягненнях викладачів і студентів як у процесі навчання, так і в професійній діяльності.

Аналіз досліджень проблеми. У психолого-педагогічній літературі чимало праць вітчизняних та зарубіжних фахівців присвячені загальним питанням використання моніторингу в педагогічних дослідженнях (В. Беспалько, Н. Вербицька, В. Гузєєв, Н. Дерзкова, Г. Єльнікова, С. Заїка, В. Кальней, В. Лізинський, О. Локшина, О. Майоров, О. Орлова, С. Подмазін, В. Хлебніков, С. Шишов та ін.).

Специфіку виховної роботи вищого навчального закладу розкривають дослідження Л. Байкової, О. Божко, Л. Белової, О. Білик, В. Волкової, О. Гречаник, Л. Зуєвої, В. Караковського, О. Кондратюк, С. Полякова, Г. Троцько, М. Удовенко та інших учених.

У наукових доробках М. Аузіної, О. Вороніна, Г. Голуб, Е. Зеєра, В. Зубко, К. Кайданова, В. Копелева, Г. Пальм, І. Підласого, Л. Рибалко, С. Савченко, Г. Цехмістрової, В. Циби та інших учених висвітлюється сутність, особливості та компоненти освітнього моніторингу, аналізуються засоби його здійснення. У свою чергу, питання про концептуальні основи моніторингу виховання порушують у своїх наукових працях О. Бикова та А. Денисенко. Педагогічний моніторинг як складову управління виховним процесом досліджує О. Коберник. Моніторинг діяльності суб'єктів та об'єктів освітнього процесу досліджують Г. Єльнікова і П. Матвієнко. Загальні питання педагогічного моніторингу розглядає С. Подмазін.

Відсутність системних наукових досліджень із проблеми моніторингу організації виховної роботи у вищих навчальних закладах загострює *суперечності* між: потребою отримання та узагальнення даних про якість виховної роботи та відсутністю цілеспрямованого моніторингу стану її організації у ВНЗ; між наявним змістово-процесуальним інструментарієм проведен-

ня моніторингу виховної роботи і компетентністю фахівців, покликаних організувати цю роботу; між необхідністю отримання інформації щодо результативності організації виховної роботи у вищому навчальному закладі та нерозробленістю методичного забезпечення її моніторингу.

Отже, недостатня теоретична і практична розробленість проблеми, необхідність повнішої реалізації потенційних можливостей моніторингу організації виховної роботи у вищих навчальних закладах зумовили вибір проблематики нашої статті, *метою* якої є аналіз труднощів у проведенні моніторингу організації виховної роботи у вищих навчальних закладах і окреслення основних шляхів їх подолання.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Для з'ясування реального стану досліджуваної проблеми і водночас виявлення труднощів у проведенні моніторингу організації виховної роботи нами було проведено експериментальне дослідження [1, с. 20]. Нами доведено, що великий потенціал для формування належного (достатнього) рівня моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі закладено в мотивації майбутньої професійної діяльності, оскільки *навички та вміння проведення моніторингу ми розглядаємо як одну із важливих складових професійної підготовки та особистісного становлення майбутнього фахівця*. Отже, велику увагу необхідно приділяти розвитку мотиваційного структурного компоненту моніторингової діяльності.

Дослідження доводить, що мотиви проведення моніторингу організації виховної роботи доцільно розглядати у двох площинах: *як засіб реалізації цього процесу та як його мету і результат*. Це означає, що, здійснюючи моніторинг організації виховної роботи у вищому навчальному закладі, ми маємо спиратися на провідні для студентства і викладачів цінності та мотиви і переконливо доводити прямолінійну залежність їх реалізації від досвіду ефективної педагогічної взаємодії. З іншого боку, у ході моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі доцільно акцентувати увагу на формуванні соціально та професійно значущих смислів і мотивів, на необхідності особистісного зростання суб'єктів виховної роботи як її результату.

Аналіз результатів дослідження показує, що суб'єкти моніторингової діяльності працюють над удосконаленням об'єктивної самооцінки, формуванням своєї організаторських здібностей. Водночас доведено необхідність зосередження уваги на розвитку регулятивних, комунікативних умінь, необхідності створення таких ситуацій у виховному процесі, які б забезпечували набуття досвіду міжособистісної взаємодії, зростання рівня самоактуалізації.

У ході експериментального дослідження було також з'ясовано, що суб'єкти моніторингової діяльності зазнають труднощів у виборі методів проведення моніторингу, його інструментарію, у визначенні мети та завдань. Рівень моніторингових знань та умінь ще недостатній для якісного проведення моніторингу

організації виховної роботи. Зазвичай суб'єкти виховної роботи не вміють аналізувати її результати, корегувати та моделювати оновлену структуру виховної роботи.

Узагальнюючи та аналізуючи одержані кількісні та якісні результати експериментального дослідження, ми визначили наступні найбільш поширені *труднощі та помилки* у проведенні моніторингу організації виховної роботи у вищих навчальних закладах.

1. Суб'єкти моніторингової діяльності (як викладачі, так і студенти) недостатньо володіють моніторинговими знаннями, уміннями та навичками його проведення; не вміють чітко визначити змістові та процесуальні критерії та показники, обрати дієві методи його реалізації та ін.

2. Часто суб'єкти моніторингової діяльності, маючи належні моніторингові знання й теоретично усвідомлюючи процедуру проведення моніторингу, не можуть ці знання застосувати на практиці; не мають належного матеріально-технічного та методичного забезпечення.

3. Зазвичай результати моніторингу відображаються лише у звіті, не аналізуються; не вносяться корективи в організацію виховної роботи і не проектується модифікована система організації виховної роботи.

Отже, висновки, сформульовані нами за результатами дослідження, дають можливість не тільки аналізувати реальний стан поставленої проблеми, але й визначити та обґрунтувати педагогічні умови моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі, модель їх реалізації.

Насамперед, *уточнимо* сутність, особливості моніторингу як засобу оптимізації стану організації виховної роботи у вищих навчальних закладах, який сприяє самоактуалізації, особистісному та професійному зростанню суб'єктів моніторингу організації виховної роботи. Конкретизуємо також поняття «*моніторинг організації виховної роботи у вищому навчальному закладі*» як процес постійного науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного спостереження та самоспостереження за станом, розвитком організації виховної роботи у вищому навчальному закладі з метою оптимального вибору виховних цілей, завдань і засобів їх вирішення задля досягнення ефективного результату.

Педагогічними умовами моніторингу організації виховної роботи у вищих навчальних закладах нами визначено: компетентність суб'єктів моніторингової діяльності (викладачів і студентів) для належної реалізації моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі; забезпечення суб'єктів моніторингової діяльності змістово-процесуальним інструментарієм та інформаційно-методичним оснащенням; системний аналіз суб'єктами моніторингової діяльності результатів моніторингу, їх оцінка та коригування організації виховної роботи задля її оптимізації.

Під компетентністю суб'єктів моніторингової діяльності ми розуміємо глибину їх обізнаність з теоретичними основами моніторингу та виховної роботи, здатність якісно проводити моніторингову діяльність, аналізувати її результати та здійснювати їх коригування з метою виведення організації виховної роботи на якісно новий рівень.

Модель реалізації визначених нами педагогічних умов моніторингу подано на рис. 1. Дана модель є системою організації та проведення моніторингу, включення в яку викладачів і студентів (тобто суб'єктів моніторингової діяльності, вони ж є і суб'єктами виховної роботи) забезпечує його ефективність; у моделі відображені основні етапи проведення моніторингу, методологічні підходи до його реалізації у вищих навчальних закладах, зміст, форми, методи та педагогічні умови його ефективності, а також результат – достатній рівень моніторингу організації виховної роботи у ВНЗ.

Для ефективності нами розроблено систему критеріїв та показників дослідження моніторингу організації виховної роботи у вищих навчальних закла-

дах: *мотиваційний* (усвідомлене визначення суб'єктами виховної роботи мотивів здійснення моніторингу її організації), *пізнавальний* (наявність моніторингової компетенції у суб'єктів педагогічного процесу), *практичний* (наявність практичних умінь проведення моніторингу організації виховної роботи з дотриманням вимог до нього), *результативний* (аналіз результатів моніторингу та їх оцінювання), *коригувальний* (коригування організації виховної роботи задля зростання її ефективності).

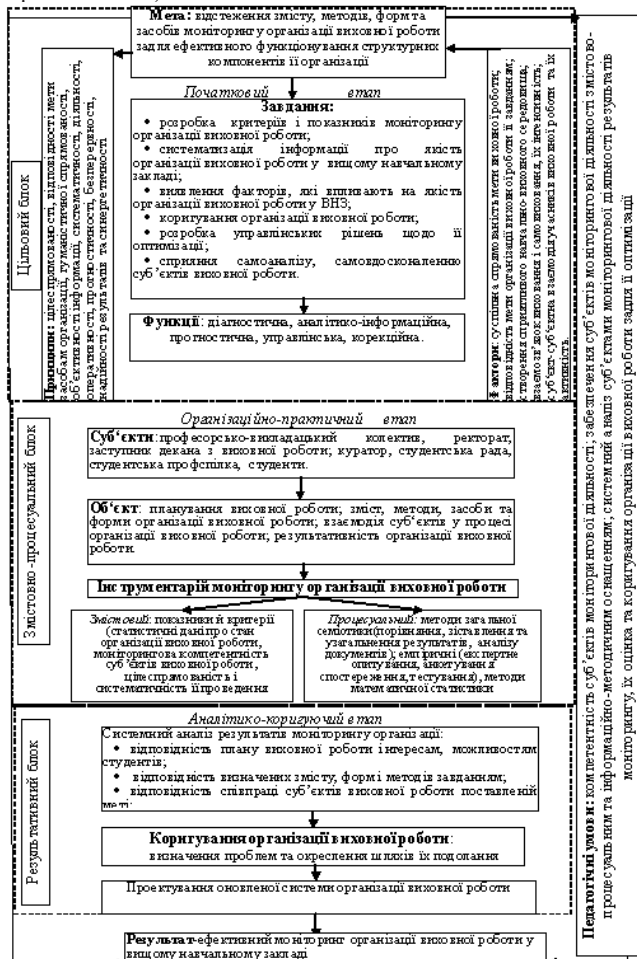


Рис. 1. Модель реалізації педагогічних умов моніторингу організації виховної роботи у ВНЗ

Мету моніторингу організації виховної роботи ми вбачаємо у якісному відстеженні ефективності застосовуваних педагогічних засобів задля чіткого функціонування усіх структурних компонентів організації виховного процесу у вищому навчальному закладі з метою особистісного зростання студентів та студентського колективу в процесі виховної роботи.

Протягом усього навчального року створюється певна база даних з організації виховної роботи, яка збирається за блоками і класифікується за певною системою. Створення такої бази є необхідною умовою для аналізу організації виховної роботи, який у свою чергу може бути підставою для постановки нових цілей [2, с. 16].

Основне завдання моніторингу організації виховної роботи полягає в тому, щоб сприяти самоаналізу, самооцінці її суб'єктами власної діяльності й діяльності, спільної з громадськістю [3, с. 6].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Якість сучасної освіти визначена пріоритетним напрямом державної освітньої політики, а науковий супровід, моніторинг та оцінка ефективності освітніх реформ названі обов'язковими елементами модернізації професійної підготовки спеціалістів у вищих навчаль-

них закладах України [4]. А відтак важливим і актуальним є на сьогоднішній день опрацювання нових стратегій діяльності педагогічних колективів вищих навчальних закладів щодо забезпечення прогнозування якості організації навчально-виховного процесу, впровадження системи моніторингу задля мобілізації зусиль педагогів і студентів на його оптимізацію. Інформація, отримана у ході моніторингу, дасть змогу своєчасно виявляти негативні чинники, запобігати їх виникненню, організувати й вдосконалювати виховний процес, прогнозувати умови, за яких молодь мала б змогу здобувати висококваліфіковану вищу освіту.

Нами визначені такі умови задля оптимізації моніторингу організації виховної роботи у вищих навчальних закладах: моніторингова компетентність суб'єктів педагогічного процесу у ВНЗ; їх забезпечення моніторинговим інструментарієм та інформаційно-методичним його оснащенням; системний аналіз викладачами і студентами ВНЗ результатів моніторингу, їх оцінка; коригування організації виховної роботи з метою проектування нових змісту, форм і методів її організації

та успішної реалізації.

Подальшого наукового дослідження потребують розробка діагностики рівня проведення моніторингу, обґрунтування механізмів і процедури проведення моніторингу якості організації та результативності виховної роботи у вищих навчальних закладах.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Дурманенко О. Моніторинг організації виховної роботи в університеті: дослідно-експериментальна програма. Луцьк: Вежа-Друк, 2011. 84 с.
2. Лукіна Т. О. Моніторинг як механізм інформаційного забезпечення управління якістю освіти / Тестування і моніторинг в освіті / Гол. ред. Раков С. А. Харків: Факт, 2005.
3. Барна М. Шкільний моніторинг як засіб якісних змін в освіті // Управління освітою. 2001. № 3. С. 6–7.
4. Про Національну доктрину розвитку освіти / Указ Президента України [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher>.

МОНИТОРИНГ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: ТРУДНОЦІ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

© 2014

О. Л. Дурманенко, асистент кафедри педагогіки, аспірант
 Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк (Україна)

Анотація: У статті аналізується ефективність організації виховної роботи, яка передбачає досягнення прогнозованого результату оптимальним шляхом з урахуванням витрачених зусиль та часу і залежить від визначення мети, змісту, форм організації, умов функціонування. Ефективність (якість) організації виховної роботи у вищому навчальному закладі відображає ступінь відповідності результату поставленій меті.

Ключові слова: моніторинг, педагогічний моніторинг, моніторинг організації виховної роботи.

MONITORING ORGANIZATION EDUCATIONAL WORK IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION: CHALLENGES AND WAYS TO OVERCOME THEM

© 2014

O. L. Durmanenko, assistant, pedagogy, graduate student
 Eastern European National University Ukrainian, Luck (Ukraine)

Annotation: In the article analyzes the effectiveness of educational work that involves achieving results that best by considering the effort and time and depends on the definition of objectives, content, forms of organization, operating conditions. Effectiveness (quality) of the educational work in higher education reflects the degree of conformity to the objective results.

Keywords: monitoring, pedagogical monitoring, monitoring the organization of educational work.

УДК 37.013.42

РЕСУРСНО-СРЕДОВОЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ОБЩИНЫ

© 2014

А. Д. Золотова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики
 Луганский национальный университет имени Тараса Шевченка, Луганск (Украина)

Аннотация: В основу ресурсно-средового компонента положен механизм активизации личностного ресурса ребенка и ресурса общины. Ресурсы общины предлагается рассматривать отдельно на макро-, мезо- и микроуровнях, учитывая что активизация личностного потенциала происходит с помощью процессов интериоризации и экстериоризации.

Ключевые слова: социально-педагогическая профилактика, аддиктивное поведение детей, территориальная община, технология, системный подход, химические зависимости, нехимические зависимости.

Постановка проблеми у загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Аддиктивна поведінка дітей – це надзвичайно актуальна проблема сучасності. Ми стаємо свідками поширення тютюнопаління, вживання алкоголю і наркотиків у дитячому середовищі. Крім хімічних адикцій, у повсякденне життя потрапляють усе нові явища і процеси, від яких може сформуватися залежність. Науковці називають їх «нехімічні адикції». Йдеться про такі види адиктивної поведінки, як залежність від азартних та комп'ютерних ігор, Інтернету, гаджет-пристроїв, спорту, їжі, релігійного вірування, фанатизму тощо. Аддиктивна поведінка – це вид девіантної поведінки, для

якого притаманне прагнення до відходу від реальності шляхом штучної зміни свого психічного стану завдяки прийому різноманітних хімічних речовин чи постійної фіксації уваги на певних видах діяльності з метою розвитку та підтримання інтенсивних емоцій [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Учені багатьох галузей вивчають проблеми поширення аддиктивної поведінки. Серед фахівців педагогічної науки потрібно відмітити учених, які розглядають питання попередження вказаного явища. Це такі дослідники, як Т. Андреева,

О. Безпалько, Ю. Белоусов, С. Болтівець, Н. Завацька, Н. Заверико, Д. Колесов, К. Красовський, Н. Максимова, Т. Мартинюк, О. Мурашкевич, М. Окаринський, В. Оржеховська, О. Пилипенко, Н. Пихтіна, В. Поліщук, І. П'ятницька, О. Сердюк, І. Сидорук, І. Топчій, О. Тютюнник, О. Удалова, Т. Федорченко, Л. Фортова, І. Шишова та ін. Проблеми попередження сучасних нехімічних видів адиктивної поведінки відображені в працях Н. Дмитрієвої, О. Єгорова, А. Єлізарова, А. Запорожця, В. Качалова, Ц. Короленка, В. Лоскутової та ін. Водночас можливості системного підходу до профілактики адиктивної поведінки дітей в умовах територіальної громади вивчені недостатньо. Це дозволило окреслити тему статті: «Ресурсно-середовищний компонент системи профілактики адиктивної поведінки дітей в умовах територіальної громади».

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розкрити сутність ресурсно-середовищного компоненту системи профілактики адиктивної поведінки дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз досліджень, використання системного підходу в педагогічній науці приводить до висновку, що комплексна природа профілактики адиктивної поведінки дітей повинна аналізуватися з позицій системного підходу, який виступає одним із провідних орієнтирів сучасних соціально-педагогічних досліджень. Усі міри профілактичної діяльності потрібно об'єднати в систему, де кожний окремий захід є її елементом, кожна дія узгоджується з іншою, напрямки і види роботи не протирічають, а впливають один на одного. Адаптація будь-якої діяльності або об'єкта профілактичного процесу впливає не тільки на особистість, а і на всю систему в цілому.

Насамперед, потрібно указати, що при побудові системи профілактики адиктивної поведінки дітей в умовах територіальної громади у вказаному випадку використовується традиційна структура, яка була розроблена для системних досліджень у галузі соціальної педагогіки. Компонентами цієї системи є мета, об'єкт, суб'єкт, зміст, технології [2].

Перед тим, як перейти до розкриття ресурсно-середовищного компоненту системи профілактики адиктивної поведінки дітей в умовах територіальної громади, потрібно наголосити на тому, що у цьому випадку не йдеться мова про нове трактування традиційної структури соціально-педагогічної системи. Пропонується урізноманітнити погляди на досліджувану проблему у рамках класичного підходу до системних досліджень у соціально-педагогічній галузі. Соціально-педагогічне дослідження іншої проблематики не має бути побудованим саме за запропонованою структурою, як і рівною мірою не виключає наявність ресурсно-середовищного компоненту у разі його прийнятності і доцільності для досягнення мети. При цьому ми спираємося на думку, що при характеристиці системи не можна випускати з уваги певну умовність будь-якої класифікації схеми [3, с. 29].

При включенні у систему профілактики ресурсно-середовищного компоненту ми спиралася на територіальний підхід, адже дослідники виявили, що він є найбільш ефективним із економічної точки зору для створення соціальної інфраструктури. Оскільки при такому підході у соціальних інститутах громади працюють професійні соціальні педагоги, які максимально наближені до сім'ї та конкретної людини, – цей підхід ще й максимально реалізує принцип гуманізму професійної діяльності. При такому підході заклади освіти та соціальної допомоги працюють як відкрита соціально-педагогічна система, яка спрямовує свої дії на задоволення потреб та інтересів різних категорій населення, які мешкають на території громади. Територіальний підхід дає можливість об'єднати зусил-

ля різних соціальних інститутів громади для вирішення конкретної проблеми (у нашому випадку – проблеми попередження адиктивної поведінки дітей), розмежувати їх функції діяльності, встановити єдиний підхід до вирішення проблеми, налагодити обмін досвідом, а це, водночас, полегшує доступ до соціальних послуг усім, хто цього потребує [4, с. 50].

Наявність в системі такого компоненту, як запропонований у цій статті ресурсно-середовищний, передбачає врахування і ефективне використання регіональних особливостей і потенціалу. Зовнішні макро-, мезо- та мікрофактори повинні спрямувати на розвиток ресурсів громади, її соціальних інститутів, сім'ї, особистості, на підвищення їх адаптаційного потенціалу. Пропонуємо розглянути ресурсно-середовищний компонент за допомогою такої схеми (рис. 1).



Рис. 1. Ресурсно-середовищний компонент системи профілактики адиктивної поведінки дітей в умовах територіальної громади

Йдучи шляхом доповнення системи профілактики адиктивної поведінки новим компонентом, ми виходили із думки про те, що і громада, і особистість мають такий ресурсний потенціал, активізація якого допоможе нам досягти поставленої мети. В основу цього компоненту покладено механізм активізації особистісного ресурсу дитини, який здійснюється шляхом спеціально організованого профілактичного процесу, облаштування середовища життєдіяльності членів громади у відповідності з їх соціально-культурними потребами та інтересами, що сприяє підвищенню особистісного і адаптаційного потенціалу [4].

Соціально-педагогічна діяльність повинна сприяти найбільш ефективному виявленню і застосуванню внутрішніх ресурсів особистості і забезпеченню її зовнішніми ресурсами. Сама людина розглядається як комплекс ресурсів, і нормальний процес соціалізації – це відповідь на гармонію між внутрішніми ресурсами індивіда і зовнішніми соціальними обставинами [5, с. 11–12].

У центрі цієї профілактичної стратегії – розвиток особистісного потенціалу дитини, її внутрішніх ресурсів і навчання адекватному використанню зовнішніх ресурсів соціального середовища. Саме таким чином можна залучитися до загальнолюдських цінностей, серед яких – продуктивна поведінка і відмова від адикцій.

При цьому під внутрішніми ресурсами особистості мається на увазі відповідальність, самостійність, здатність до критичного мислення, ціннісні орієнтації, ставлення до світу, до людей, здатність до рефлексії, здатність до саморозвитку.

Ресурси громади ми пропонуємо розглядати окремо на макро-, мезо- і мікрорівнях. Отже, під макроресурсами громади розуміємо соціально-педагогічні шляхи реалізації системи профілактики, її нормативно-правове, інформаційне, методичне, операційне, кадрове,

матеріальне забезпечення.

Не можна відкидати нині і ресурси, які надають нам мультимедіа. Сучасне інформаційне суспільство характеризується появою культу знання, накопиченням інформації, її створенням і розповсюдженням. Інформаційно-комунікаційні технології стають масштабним соціокультурним феноменом, який стимулює суспільний і особистісний розвиток, стає інструментом самореалізації і розглядається нами як макроресурс, який потрібно активно використовувати у профілактичних цілях [6].

Під мезоресурсами громади розуміємо знання специфіки громади: попередній досвід профілактичної роботи у громаді, її результати та перспективи, знання про об'єкти і суб'єкти системи профілактики, їх взаємозв'язок, а також інформованість про рівні адиктивної поведінки дітей у цієї громаді. Мікроресурси громади – це знання про реальний і потенційний актив громади, про контингент групи ризику, можливості залучення до профілактичної діяльності конкретних сімей, груп і окремих особистостей. Згідно з ресурсним підходом, одним із провідних ресурсів соціально-педагогічної діяльності є особистісний і професійний потенціал педагога [4, с. 47], його ми також зараховуємо до мікрорівня.

Активізація особистісного потенціалу, як показано на схемі, відбувається за допомогою процесів інтеріоризації та екстеріоризації.

Інтеріоризаційний процес містить механізми сприйняття, осмислення, аналізу інформації та діяльності; формування їх оцінки, пошук і вибір власної позиції, соціально-психологічної установки, формування поглядів, упереджень, цінностей. Екстеріоризаційний процес полягає у поведінці індивіда, який на основі власних поглядів свідомо вибирає стиль життя, вільний від адиктивної поведінки, і готовий адекватно діяти в ситуації пропозиції адикцій із боку оточувального середовища.

Отже, ресурсно-середовищний компонент, як видно зі схеми, представляє собою процес, який не є завершеним. Профілактичне втручання, яке дозволяє активізувати ресурси громади, впливає на особистість, дозволяє підвищити її ресурсний потенціал. Свідомий вибір активної життєвої позиції відмови від адиктивної поведінки стимулює до участі у профілактичній діяльності як у якості об'єктів, так і суб'єктів. Це, водночас, стимулює активізацію ресурсів громади тощо. До того ж, залучення до цих процесів нових членів громади, дітей, які досягають шкільного віку та їхніх сімей, дозволяють стверджувати, що ресурсно-середовищний компонент системи профілактики адиктивної поведінки дітей представляє собою окремо функціонувальну мікросистему. Таким чином, ми реалізуємо принцип парціальності, тому що проблему адиктивної поведінки дітей пропонуємо вирішити не за рахунок збільшення кількості спеціалістів та закладів, а за рахунок оптимізації змісту, форм і методів діяльності, взаємодії всіх суб'єктів та об'єктів системи профілактики, підвищення ресурсного потенціалу окремої особистості і громади в цілому.

Отже, при включенні у систему профілактики ресурсно-середовищного компоненту ми спираємося на територіальний підхід. Зовнішні макро-, мезо- та мікрофактори ми маємо спрямувати на розвиток ресурсів громади, її соціальних інститутів, сім'ї, особистості, на підвищення їхнього адаптаційного потенціалу. В основу ресурсно-середовищного компоненту покладемо механізм активізації особистісного ресурсу дитини, який здійснюється шляхом спеціально організованого профілактичного процесу, облаштування середовища життєдіяльності членів громади у відповідності з їхніми потребами, що сприяє підвищенню особистісного і адаптаційного потенціалу. Ресурси громади пропонуємо розглядати окремо на макро-, мезо- і мікрорівнях. До

макроресурсів належать шляхи реалізації системи профілактики, її нормативно-правове, інформаційне, методичне, операційне, кадрове, матеріальне забезпечення. Під мезоресурсами розуміємо знання специфіки громади: попередній досвід профілактичної роботи у громаді, її результати та перспективи, знання об'єктів і суб'єктів системи профілактики, їх взаємозв'язок, інформованість про рівні адиктивної поведінки дітей у певній громаді. Мікроресурси громади – це знання про реальний і потенційний актив громади, про контингент групи ризику, можливості залучення до профілактичної діяльності конкретних сімей, груп і окремих особистостей, особистісний і професійний потенціал педагога.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Активізація особистісного потенціалу відбувається за допомогою процесів інтеріоризації та екстеріоризації. Інтеріоризаційний процес містить механізми сприйняття, осмислення, аналізу інформації та діяльності; формування їх оцінки, пошук і вибір власної позиції, соціально-психологічної установки, формування поглядів, упереджень, цінностей. Екстеріоризаційний процес полягає у поведінці індивіда, який на основі власних поглядів свідомо вибирає стиль життя, вільний від адиктивної поведінки, і готовий адекватно діяти в ситуації пропозиції адикцій із боку оточувального середовища. Ресурсно-середовищний компонент є незавершеним процесом. Профілактичне втручання, яке дозволяє активізувати ресурси громади, впливає на особистість, дозволяє підвищити її ресурсний потенціал. Свідомий вибір активної життєвої позиції відмови від адиктивної поведінки стимулює до участі у профілактичній діяльності як у якості об'єктів, так і суб'єктів. Це, водночас, стимулює активізацію ресурсів громади тощо. Залучення до вказаних процесів нових членів громади, дітей, які досягають шкільного віку та їхніх сімей, дозволяють стверджувати, що ресурсно-середовищний компонент системи профілактики адиктивної поведінки дітей є окремо функціонувальною мікросистемою. Таким чином, реалізуємо принцип парціальності, тому що проблему адиктивної поведінки дітей пропонуємо вирішити не за рахунок збільшення кількості спеціалістів та закладів, а за рахунок оптимізації змісту, форм і методів діяльності, взаємодії всіх суб'єктів та об'єктів системи профілактики, підвищення ресурсного потенціалу окремої особистості і громади в цілому.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у розробці нових шляхів використання ресурсно-середовищного компоненту системи профілактики та вдосконаленні форм і методів профілактичної роботи.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. К.: «Логос», 2003. 134 с.
2. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: [монографія]. Луганськ: Альма-матер, 2006. 320 с.
3. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. М.: Изд-во «Наука», 1974. 279 с.
4. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.
5. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога. Навч. посібник для ВНЗ. К.: Видавничий Дім «Слово», 2008. 240 с.
6. Запорожец А. В. Педагогическая профилактика аддиктивного поведения школьников в сфере информационно-коммуникационных технологий : дис. ... канд. пед. наук: 19.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Антон Вячеславович Запорожец. Челябинск, 2010. 172 с.

**РЕСУРСНО-СЕРЕДОВИЩНИЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМИ ПРОФІЛАКТИКИ
АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ В УМОВАХ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ**

© 2014

Г. Д. Золотова, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
Луганськ (Україна)

Анотація: В основу ресурсно-середовищного компоненту покладено механізм активізації особистісного ресурсу дитини і ресурсу громади. Ресурси громади пропонується розглядати окремо на макро-, мезо- і мікрорівнях, враховуючи, що активізація особистісного потенціалу відбувається за допомогою процесів інтеріоризації та екстеріоризації.

Ключові слова: соціально-педагогічна профілактика, адиктивна поведінка дітей, територіальна громада, технологія, системний підхід, хімічні залежності, нехімічні залежності.

**RESOURCE-ENVIRONMENTAL COMPONENT OF THE SYSTEM OF PREVENTIVE
MEASURES OF CHILDREN'S ADDICTIVE BEHAVIOUR IN CONDITIONS
OF TERRITORIAL COMMUNITY**

© 2014

H. D. Zolotova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Social Pedagogy Department
Luhansk Taras Shevchenko National University, Luhansk (Ukraine)

Annotation: The core of the resource-environmental component is the mechanism of activation of child's personal resource and community's resource, we suggest analyzing the community's resources separately on macro-, meso-, and micro-levels, activation of personal resource happens with the help of interiorization and exteriorization.

Keywords: social and pedagogical prevention, children's addictive behavior, territorial community, technology, systemic approach, chemical addictions, non-chemical addictions.

УДК 378(09)

**СОВЕТСКАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ РЕФОРМ УПРАВЛЕНИЯ ВЫСШИМИ УЧЕБНЫМИ
ЗАВЕДЕНИЯМИ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX В.**

© 2014

Е. Л. Курдан, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая педагогика, педагогика
высшей школы и управление», докторант

Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)

Аннотация: Предметом историографического анализа послужила эволюция методологических и концептуальных основ исследования проблемы управления высшими учебными заведениями в работах советских ученых. На основании анализа научной литературы советского периода оценивается влияние на процесс управления высшими учебными заведениями таких важнейших документов, как «Общий устав императорских российских университетов» (1863 г., 1884 г.).

Ключевые слова: историография, реформы, образование, государственная политика в сфере образования, история высшей школы, внутренняя политика самодержавия, университетский устав, автономия, попечитель.

Изменения современной интеллектуальной сферы, появление новых теоретико-методологических подходов к историко-педагогическим знаниям требуют от исследователей новых векторов мировоззрения, незаангажированных взглядов, базирующихся на академических подходах к историографии. Актуальность проблемы исследования усиливается необходимостью изучения отношения ученых советского периода к разработанным и реализованным в Российской империи на протяжении второй половины XIX – начала XX в., реформ управления высшими учебными заведениями, основанием которых были «Общий устав императорских российских университетов» 1863 г., и «Общий устав императорских российских университетов» 1884 г.

На протяжении последних десятилетий интерес исследователей к вопросам управления отечественными высшими учебными заведениями значительно усилился. Появились научные разработки, авторы которых, в контексте рассмотрения эволюции высшего образования в Украине, затрагивали разные аспекты реформирования. Преимущественно это диссертации и монографии известных ученых по вопросам становления и развития высшей школы в Украине: А. Алексюка, Л. Ваховского, Л. Вовк, О. Глузмана, Н. Демьяненко, С. Золотухиной, Б. Евтуха, В. Курило, И. Курляк, О. Любар, В. Майбороды, О. Микитюк, Н. Побирченко, Л. Прокопенка, И. Решетовой, Н. Терентьевой, О. Сухомлинской, В. Смаль и др.

В последние годы вопросы государственного управления высшим образованием Украины исследовались в научных трудах К. Астаховой, В. Андрущенко,

Л. Антошкиной, В. Гамаюнова, С. Жарой, О. Жабенко, В. Журавского, В. Кременя, В. Лугового, С. Майбороды, С. Николаенка и др. Анализ публикаций отечественных ученых показывает, что на современном этапе доминируют работы по управлению развитием и модернизацией высших учебных заведений, но проблема историографического измерения реформ управления высшими учебными заведениями Российской империи второй половины XIX – начала XX в., не была предметом отдельного научного анализа.

Своевременность избранной проблематики обосновывается внутренними потребностями отечественной историко-педагогической науки: современный историографический дискурс отображает процесс обновления историко-педагогических знаний, отличается множественностью методологических подходов и оценок, интерпретаций различных событий и явлений, разоблачением догм и стереотипов. Таким образом, реформирование высшего образования, отвечающего запросам времени и уровню стандартов европейских стран, требует тщательного изучения, использования предыдущего опыта. Без глубокого изучения исторического наследия второй половины XIX – начала XX в., невозможно сделать научно обоснованные прогнозы последствий реформирования управления высшими учебными заведениями в современной Украине. Именно поэтому, возрастает значение критического обобщения опыта реформирования и вынесения из него исторических уроков, а решение такого вопроса невозможно без продуктивных историографических изысканий.

Цель статьи состоит в отображении советской историографии реформ управления высшими учебными заведениями на украинских землях Российской империи второй половины XIX – начала XX вв.

Советский период в историографии начинается с 1921 г., после завершения эпохи национально-освободительной борьбы, но реальная заидеологизированность трудов ученых наблюдается с конца 1920-х г. Хронологически современный (постсоветский) историографический период изучения реформ управления высшими учебными заведениями, на наш взгляд, начинается с 1992–1993 гг., а не с 1985–86 или 1991 г., как считают некоторые исследователи, поскольку концептуальные изменения взглядов историков педагогики на образовательные реформы произошли именно в это время. Таким образом, под советской историографией подразумевается совокупность специальных научных изданий, появившихся в период 1920-х гг.–1992 г.

С 1921 г. на Украине начался процесс преобразования дореволюционных университетов в институты народного образования. Мощный идеологический импульс в начале 1920-х гг. спровоцировал Н. Бухарин – выдвинул идею, согласно которой, «производство» знания может контролироваться и находиться в собственности государства, как и любое другое имущество. Главное, на его взгляд, – сплотить «производителей» знания (профессорский состав), сделать их контролируемы, а затем «под генералами марксистской идеологии надо создать офицерский корпус и промежуточный состав» [1, с. 34–35]. Таким образом, в течение 1920-х гг. большевистская партия определялась с общей стратегией реорганизации системы высшего образования Украины в контексте общей образовательной политики СССР. В частности, сняты сословные ограничения относительно вступления в высшие учебные заведения, создан институт красной профессуры, структурирована система должностей и подотчетности в учебном заведении, усилен надзор за деятельностью беспартийных преподавателей со стороны коллег-коммунистов. Довольно четкие представления об этих событиях позволяют составить опубликованные исследования А. Бейлина [2], Н. Покровского [3].

Структурная реорганизация системы и управления вузами в СССР началась на рубеже 1929–1930 гг. и была связана с решениями пленума ЦК (1929 г.) и Постановлением СНК СССР (30 июня 1930 г.) о реорганизации вузов и техникумов. В начале 1930-х гг. на страницах журнала «Коммунистическая революция» вышла статья А. Ефременко [4], в которой отмечалось, что значительное влияние на процесс развития высших учебных заведений имел ноябрьский пленум ЦК 1929 г. До этого года, как пишет автор, судьбоносных для высшей школы решений советская власть не принимала. А. Ефременко называет проблемы, которые пришлось преодолевать советской власти в образовательных вопросах, а именно: структура имперских университетов, реакционно настроенный профессорский состав, «который вместе со студенчеством противостоял советизации университетов» [4, с. 45]. Автор отмечает и вполне оправдывает принципы реорганизации, к определяющим относит «коммунизацию кадрового состава вузов» [4, с. 47] и организацию научных конференций с участием хозяйственников. Таким образом, публикации советских идеологов, правительственные постановления и решения ЦК партии осуществили значительное влияние на характер оценок в опубликованных в последующие годы трудах, получили ощутимую идеологическую окраску.

Отметим, что после событий 1917–1921 гг. проблеме реформ управления вузами Российской империи второй половины XIX – начала XX в., учеными долгое время не уделялось достаточное внимание. С нашей точки зрения, отсутствие фундаментальных исследований основных направлений и результатов этих реформ объясняется процессом становления советской сети высших учебных заведений. До середины 1930-х гг. проблемы

организации образования в Украине рассматривались, главным образом, в публицистике.

Во второй половине 1930-х гг. вышло издание по истории развития науки в Киевском университете за 100 лет [5]. Примечательно, что авторы обосновывали целесообразность существования советской системы высшего образования, полностью оправдали советские принципы реорганизации высших учебных заведений. Однако, необходимо подчеркнуть, что излагая историю университета, все же сумели подать материал без нарушений единства и последовательности событий, признавая предыдущий дореволюционный опыт, не отказываясь от досоветского прошлого вуза.

Другими были оценки процесса реформирования в работах по истории Харьковского и Одесского университетов, опубликованных в 1940 г. Так, относительно событий начала 1920-х гг. в издании по истории Одесского университета отмечалось, что «ликвидация» университетов стала результатом «вредительской» деятельности «врагов» в сфере образования, которые нашли себе единомышленников в Наркомпросе Украины [6, с. 65]. Также и в истории Харьковского университета отмечалось, что «ликвидация» университетов была обусловлена «националистическими настроениями» создателей особенной системы народного образования в Украине [7].

События Великой Отечественной войны на некоторое время прервали процесс изучения данной проблемы, но уже конец 1940-х гг. ознаменовался выходом некоторых общих трудов по истории развития образования.

Таким образом, в 1930-х – начале 1950-х гг. проблемы реформирования управления высшими учебными заведениями не были предметом специального научного анализа. В этот период появляются, написанные на базе концептуальных подходов советской историографии, коллективные и авторские труды, либо посвященные частным вопросам истории высших учебных заведений, либо в связи с их юбилейными датами. В юбилейных изданиях реформы управления рассматривались обзорно, на фактологическом уровне. Главное внимание в этих работах уделялось истории высшей школы, а общая оценка правительственной и внутриуниверситетской политики, предпосылки и результатов реформирования базировалась на классовом подходе.

Всплеск публикаций по истории организации высшей школы наблюдается со середины 1950-х гг., и особенно значительное количество трудов было опубликовано на рубеже 1957–1958 гг., что обусловлено празднованием 40-летнего юбилея Октябрьской революции [8]. Отметим, что в этих публикациях преимущественно освещались достижения в развитии системы высшего образования за годы советской власти. Примечательно, что посылки на публикации украинских реформаторов образования 1920-х гг. в этих работах малочисленны, практически не упоминаются фамилии руководителей Наркомпроса.

В работах до 1960-х гг., освещающая положительные стороны реформ управления вузами, ученые на первый план выдвигали объективные факторы, которые, с их точки зрения, существенно повлияли на ход образовательных реформ в целом. При этом исследователи очевидно дифференцировали образовательные процессы царской России. Ученые не останавливались на вопросах теории и практики управления университетами, организационно-педагогических принципах, закономерностях, участии государства в модернизации системы высшего образования, а сделали слишком большой акцент на студенческих движениях, беспорядках, забастовках, иногда преувеличивая их влияние на реформы высшей школы. Историю реформ управления вузами советские ученые оценивали как сплошную конфронтацию прогрессивного студенчества с самодержавием [9; 10]. Несмотря на такой подход, исследования являются ценными в плане изучения жизнедеятельности университетов, их взаимо-

отношений с властью и обществом.

С 1970-х гг. исследователи начали изучение отдельных периодов истории высших учебных заведений. Историографию дополнили труды В. Лейкиной-Свирской [11], Г. Щетиной [12], Р. Эймонтовой [13; 14]. Освещая процесс формирования интеллигенции, В. Лейкина-Свирская исследовала уровень подготовки учителей и кадровую политику царского правительства [11]. Учитывая то, что досоветская историография не дала исчерпывающих работ такого содержания, ее труд значительно расширил границы исследуемой проблемы. Однако, исследовательница обошла вниманием вопрос участия интеллигенции в разработке уставов университетов.

Г. Щетина детально изучила вопрос трансформации университетской жизни в течение 1870–1880-х гг., осветив отдельные составляющие реформы 1884 г. Автор проанализировала отношение профессоров, студентов к правительственной политике и уставу 1884 г., рассматривая этот вопрос с участием интеллигенции в оппозиционной деятельности по процессу внедрения реакционного устава. Она отметила недостаточную роль либералов и профессуры в борьбе с правительственной политикой в сфере образования, при этом несколько преувеличивая влияние студенчества на эти процессы. Исследовательница обоснованно подчеркнула, что «поворот к реакции относительно принятия устава 1884 г. не представлял собой плавного процесса, а состоялся вопреки взглядам доминирующей части правящих кругов, что было обусловлено реальным соотношением интересов различных слоев господствующего класса» [12, с. 145]. Тщательно осветив образовательную контрреформу, автор обоснованно доказала, что ее содержание составляли два документа: университетский устав (1884 г.) и циркуляр «о кухаркиных детях» (1887 г.). Следует отметить, что вместе с основательной проработкой важнейших аспектов темы заметно влияние идеологической системы, приветствовавшей всякую критику царского самодержавия.

На наш взгляд, Г. Щетина сделала весомый вклад в освещение эпохи образовательных контрреформ. Она всесторонне проанализировала содержание циркуляра 1887 г.; в отличие от досоветских авторов, которые практически обошли его вниманием, советская исследовательница сумела представить комплексную оценку правительственных мероприятий и подчеркнула, что циркуляр можно считать типичным воплощением реакции, который значительно подорвал престиж самодержавия среди совершенно разных социальных слоев населения [12, с. 226]. Необходимо заметить, что советская педагогическая наука впоследствии так и не создала специальных исследований по истории образовательной контрреформы.

Как видим, изучение истории реформ управления высшими учебными заведениями и основных документов, которые их представляли, происходило не в порядке событий. Исследование университетского устава 1863 началось в 1970–1980-х гг., зато первым ученые анализировали устав 1884 г. Это объясняется закономерными для советской педагогической науки подходами, ведь исследователи сначала уделяли внимание всем «реакционным» документам царской эпохи, а потом – прогрессивным.

Весьма авторитетным специалистом по университетской реформе была Р. Эймонтова, чьи представления о реформировании высших учебных заведений заслуживают более основательного историографического анализа. Опираясь на значительную базу источников, в частности периодику и мемуарику, Р. Эймонтова осветила разноплановые взгляды тогдашней интеллигенции в проект устава 1863 г. Следует особенно отметить, что она не только проанализировала устав и основные изменения в университетской жизни после реформы, но и рассмотрела процесс введения новых правил в жизнь.

Положительной, с нашей точки зрения, является попытка исследовательницы проанализировать замечания на проект устава зарубежных авторов. Р. Эймонтова ввела в научный оборот значительное число архивных источников, которые позволили обоснованно подчеркнуть политическую подоплеку реформы управления высшими учебными заведениями и проследить изменения политических мотивов правящих кругов в течение 1860–1870-х гг.

Таким образом, в историографии университетских реформ к середине 1980-х гг. сложилась довольно необычная ситуация: наряду с отсутствием конкретно-исторической разработки многих проблем (например, политики Министерства народного просвещения по отношению к университетам, практики внутриуниверситетского управления), исследовательский монополизм нескольких ученых не дал сформулировать новые альтернативные методологические подходы.

Неотъемлемая часть советского наследия – вузовская учебная литература [15; 16; 17]. Так, авторы соответствующих глав учебников ограничивались анализом устава, ни о реформах управления университетами, ни об университетской политике в целом речь не шла. При этом даже характеристика основных положений устава была конспективной: его суть выделась в восстановлении упраздненной в 1835 г. автономии университетов, а основные изменения, как последствия реформ, сведены к увеличению полномочий Совета университета, демократизации внутриуниверситетской жизни; о попечителях учебных округов вовсе не упоминается.

Долгое время слабо изученным в историографии оставался вопрос о лицеях и училищах высших наук. Лицеи как уникальные высшие учебные заведения с двухступенчатой системой образования оказывались вне поля зрения исследователей советского периода. Специальные работы, посвященные истории учебных заведений данного типа, в советской историографии практически отсутствуют. Именно поэтому, слабая изученность лицеев как специфического типа высших учебных заведений вносила путаницу в определение их статуса. Специальные работы, посвященные истории других учебных заведений университетского типа, например училищах высших наук, в советской исторической литературе практически отсутствуют.

Значительную группу источников составляют работы, авторы которых – исследователи советского периода: Ш. Ганелин, Е. Грекулов, Э. Днепров, Н. Константинов, Е. Медынский, С. Равкин, В. Смирнов, В. Струминский, Ф. Паначин и др. Они, преимущественно, посвящены анализу особенностей и тенденций управления образованием и влияния на этот процесс общественности в период 60-90-х гг. XIX – первой четверти XX в.

Отдельные эпизоды государственной университетской политики, реформирования системы высшего образования осмыслены и проанализированы в многочисленных трудах историков Ю. Егорова, Н. Ерощкина, А. Иванова, П. Зайончковского, М. Корбуа, Г. Кричевского, Ю. Марголиса, С. Михайловой, В. Украинцева и др. В их научном наследии освещен широкий круг вопросов, связанных с реформированием системы образования во второй половине XIX – начале XX в. В то же время следует отметить, что позиция советских исследователей не лишена субъективизма и основывается на классовых и партийных позициях, как неотъемлемого признака советского периода развития педагогической науки. Такой подход в определенной степени отрицал положительные сдвиги и наработки, которые имели место в управлении высшими учебными заведениями на территории Украины исследуемого периода.

С середины 1950-х до середины 1980-х гг. происходило изучение целого ряда аспектов истории становления и развития системы высшего образования. В целом этот период характеризуется расширением базы источников

и проблематики исследований. Среди высших учебных заведений наибольшее внимание было уделено истории университетов. Сначала в научно-популярных коллективных трудах широкого хронологического охвата им отводились особые разделы, но уже в 70-х гг. их история выделилась как самостоятельная тема. Однако, главное внимание исследователей было по-прежнему сосредоточено на истории университетов второй половины XIX в. и рубежа XIX–XX в. В этот период была продолжена традиция издания работ, преимущественно коллективных трудов, приуроченных к юбилейным датам. В них явно доминировал материал по истории учебных заведений в советский период, а их развитие оценивалось только позитивно. Начальный этап становления, развития и реформирования высших учебных заведений освещался, как правило, на основании краткого изложения работ историков предшествующего XIX в., скорректированного с учетом приоритетов и оценок советской историографии.

Таким образом, в советское время отечественные ученые изучили практически все этапы реформы управления высшими учебными заведениями Российской империи второй половины XIX – начала XX в., и документов, которые их представляли, создав ряд исчерпывающих исследований. В изучении реформ управления высшими учебными заведениями можно выделить ряд различных концептуальных принципов и подходов. Советская историография поставила этот вопрос в ряд исследовательских сюжетов, привязала их к принятию и внедрению в практику деятельности университетов уставов 1863 г. и 1884 г. Однако, для нее было характерно некоторое увлечение историко-педагогическими проблемами, с одной стороны, идеологизированность – с другой. Необходимо подчеркнуть, что для трудов советских ученых характерны политизированность в освещении проблемы, стремление характеризовать реформы управления вузами, либеральные и консервативные взгляды тогдашней интеллигенции исключительно в контексте борьбы революционных сил с самодержавием. Советские исследователи осуществили значительный вклад в разработку вопросов, связанных с участием университетов в общественной жизни и освободительных движениях, но обходили вниманием вопросы внутренней организации управления, принципы, формы, методы и организационно-правовые основы управления высшими учебными заведениями.

Таким образом, несмотря на значительный фактический материал, вовлеченный в исследовательское поле, комплексное осмысление проблемы остается актуальным и для постсоветской историографии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бухарин Н. И. Борьба за новых людей. Роль кадров

в переходной период. М., Л.: «Молодая гвардия», 1926. 278 с.

2. Бейлин А. Кадры специалистов в СССР. Их формирование и рост. М., 1935. 420 с.

3. Докладная записка ректора ИКПМ. Н. Покровского в Секретариат ЦК ВКП (б) об итогах работы института за 1921–1928 гг. // Исторический архив, 1958. № 6. С. 44–56.

4. Ефременко А. К вопросу о реорганизации госуниверситетов // Коммунистическая революция. 1931. июнь. С. 45–48.

5. Розвиток науки у Київському університеті за 100 років. / За ред. М. А. Кушнарєва. К.: Вид-во Київ. держ. ун-ту, 1935. 294 с.

6. Одесский университет за 75 лет (1865–1940). Одес. гос. ун-т; отв. ред. К. П. Добролюбский. Одесса, 1940. 197 с.

7. Королівський С. М. Короткий нарис історії Харківського державного університету ім. О. М. Горького за років Великої Жовтневої революції (1917–1941) // Короткий нарис з історії Харківського державного університету, 1805–1940. Харків: Нарис, 1940. с. 58–67.

8. Харьковский государственный университет им. А. М. Горького за 150 лет / В. И. Астахов, И. Я. Мирошников. – Глава 2–3 X., 1955. 189 с.

9. Астахов В. И. Студенческое движение в Харьковском университете накануне и в период первой русской революции. X., 1953.

10. Бережной И. С. Студенческое движение на юге Украины в конце XIX–начале XX вв. К, 1964. 235 с.

11. Лейкина-Свириная В. Р. Интеллигенция в России во второй половине XIX века. М.: Мысль, 1971. 368 с.

12. Щетинина Г. И. Университеты в России и устав 1884 г. М.: «Наука», 1976. 227 с.

13. Эймонтова Р. Г. Русские университеты на грани двух эпох: от России крепостнической к России капиталистической / Регина Эймонтова. – М.: Наука, 1985. – 352 с.

14. Эймонтова Р. Г. Русские университеты на путях реформ: шестидесятые годы XIX века. М.: Педагогика, 1993. 289 с.

15. Хрестоматия по истории СССР 1861–1917. Учебное пособие для педагогических институтов. Москва, 1990. 347 с.

16. История СССР. XIX начало XX в.: Учебник для вузов / Под ред. И. А. Федосова. М.: Высшая школа, 1987. 542 с.

17. История СССР, 1861-1917: Учебник для студентов ист. фак. пед. ин-тов. Ч. 2. 1861-1917. Под ред. П.И. Кабанова и проф. Н.Д.Кузнецова. М.: Просвещение, 1978. 527 с.

SOVIET HISTORIOGRAPHY OF REFORMS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS ADMINISTRATION IN RUSSIAN EMPIRE OF THE SECOND HALF OF 19TH – BEGINNING OF 20TH CENTURY

© 2014

E. L. Kirdan, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «General pedagogy, pedagogy of Higher school and administration», doctoral student
Pavlo Tychyina Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine)

Annotation. The subject of the historiographic analysis is the evolution of methodological and conceptual principles of the research studies of higher educational institution administration problem in soviet researches works. Influence on the process of higher educational institutions administration of such important documents as «The general charter of imperial Russian universities» 1863, 1884 is estimated on the basis of the analyses of Soviet period scientific literature.

Keywords: historiography, reforms, education, state policy in education, history of higher school, domestic policy of autocracy, university charter, autonomy, trustee.

УДК 371.134

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ПТУЗ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

© 2014

В. И. Ковальчук, кандидат педагогических наук, доцент, докторант, заместитель директора института последипломного педагогического образования Киевского университета имени Бориса Гринченко,
Классический частный университет, Запорожье (Украина)

Аннотация: Обоснован план эксперимента по проверке эффективности разработанных автором теоретико-методических основ развития педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУЗ в системе повышения квалификации. Представлены результаты экспериментальной работы по развитию педагогического мастерства этой категории педагогических работников.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, развитие, педагогический эксперимент, ПТУЗ, повышение квалификации, мастера производственного обучения.

Постановка проблемы. На сегодняшний день, в силу потребности различных отраслей экономики государства в квалифицированных рабочих кадрах, первоочередное значение приобретает модернизация и обновление основ подготовки работников в профессионально-технических учебных заведениях (ПТУЗ). В связи с этим усиливаются требования и к квалификации мастеров производственного обучения, которые являются ключевым звеном учебно-производственного процесса ПТУЗ.

Ведущим условием успешности профессиональной деятельности мастера производственного обучения ПТУЗ выступает его педагогическое мастерство – интегративное профессиональное качество, сформированное в процессе профессионального образования и педагогической практики, образованное технологическим, профессиональным, ценностным, психофизиологическим и интенциональным компонентами, высокий уровень развития которых делает возможным достижение с минимальными усилиями в минимальные сроки запланированных результатов профессионального обучения учащихся.

Анализ действующих квалификационных характеристик мастеров производственного обучения показывает, что высокий уровень их педагогического мастерства формально не выступает необходимым требованием к этой категории педагогических работников [1]. В определенной мере, этот недостаток призваны исправить периодически проводимые в течение всей трудовой деятельности мастеров производственного обучения курсы повышения квалификации [2].

Анализ последних исследований и публикаций. Отдельные аспекты развития педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУЗ в процессе повышения квалификации освещены в ряде кандидатских и докторских диссертаций. В частности, интерес представляют работы Г. Басаргиной, А. Кривошеевой, В. Кузнецова, Ю. Торбы, Л. Шевчук, А. Юртаевой, А. Ягупова, в которых научно обоснованы методы формирования и развития отдельных составляющих этого профессионального качества. Однако анализ работ этих авторов, а так же ряда других современных публикаций показал, что до сих пор, отдельные теоретические и практические наработки в сфере развития педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУЗ в системе повышения квалификации не были интегрированы в единую концепцию.

Учитывая последнее, нами разработаны концептуальные основы развития педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУЗ. Согласно нашей идее, развитие педагогического мастерства мастеров производственного обучения в отдельном цикле повышения квалификации станет более эффективным при следующих обстоятельствах:

– во-первых, использовании проективно-целевого подхода к развитию педагогического мастерства, который предусматривает фиксацию в семиотической (зна-

ковой) форме целевых ориентиров, а так же теоретических и нормативных оснований андрагогического процесса;

– во-вторых, определении индивидуальных траекторий развития компонентов педагогического мастерства в цикле повышения квалификации на основе определения уровня самообразовательной активности мастеров производственного обучения ПТУЗ, а так же анализа тех затруднений, которые они испытывают в своей профессионально-педагогической деятельности;

– в-третьих, реализации траектории развития педагогического мастерства в отдельном цикле повышения квалификации на основе единства очного и дистанционного взаимодействия с педагогами, в ходе курсов повышения квалификации, методической работы в межкурсовый период, а так же стажировки (отметим, что в процессе этого взаимодействия деятельность субъектов повышения квалификации должна быть направлена на осуществление следующих задач: формирование убеждений в необходимости выполнения социального требования, касательно социализации учащихся ПТУЗ; развитие профессионально-технологических знаний и умений, передача которых является основой профессиональной деятельности мастера производственного обучения; формирование паттернов поведения, обеспечивающих выполнение отдельных операций профессиональной деятельности в соответствии с общими целями этой деятельности; формирование и коррекция ценностей, определяющих отношение к выбору средств разрешения конкретной педагогической ситуации; развитие психофизиологических качеств, необходимых для обеспечения педагогической деятельности в ПТУЗ);

– в-четвертых, определении уровня развития педагогического мастерства и предоставлении выходных рекомендаций по развитию этого профессионального качества на следующий цикл повышения квалификации.

Для проверки предположения об эффективности указанных теоретико-методических оснований развития педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУЗ в системе повышения квалификации нами в 2008-2013 гг. проведена опытно-экспериментальная работа, изложение результатов которой и выступает целью данной статьи.

Изложение результатов исследования. Основой нашей опытно-экспериментальной работы стал педагогический эксперимент, продолжительность которого составляла 5 лет, что было обусловлено длительностью цикла повышения квалификации.

Среди различных планов эксперимента был выбран однофакторный многовариантный план для эквивалентных групп, в котором влиянию независимой переменной подлежат различные выборки, количество которых равно количеству вариантов действия этой переменной [3, с. 82; 4, с. 240].

В соответствии с этим планом, в нашем исследовании, зависимой переменной (результативным призна-

ком) выступает уровень педагогического мастерства. Независимой переменной (фактором) – различные варианты целенаправленного развития педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУЗ в процессе повышения квалификации [5].

Для повышения точности выводов нашего исследования, в нем предусматривалось использование: во-первых, генетического метода, цель которого установление «вертикальных» связей между уровнями развития исследуемых результативных признаков в выборках; во-вторых, структурного метода, который предполагает выделение «горизонтальных» связей между уровнями развития исследуемых результативных признаков в выборках.

В рамках структурного метода в нашем исследовании предусмотрено парное сравнение данных, полученных в независимых выборках до, а также после формирующего воздействия с помощью критерия Манна-Уитни. В рамках генетического метода для выявления динамики изменений в связанных выборках, мы считаем целесообразным их сравнение с помощью критерия знаков [6; 7].

Отметим, что при проведении исследования по выбранному нами экспериментальному плану, основной сложностью является создание групп, сходных по составу и структуре. Наше исследование предполагало сравнение экспериментальных данных, полученных в выборках, которые были выровнены по частотным распределениям определенных признаков мастеров производственного обучения и принадлежали двум экспериментальным и одному контрольному учреждению повышения квалификации. При этом выборки выравнивались по следующим признакам: пол, возраст, профиль мастеров производственного обучения. Количество мастеров производственного обучения в каждой выборке была одинаковой – 20 человек (10 мужчин и 10 женщин). Всего в исследовании приняли участие 60 мастеров.

В соответствии с описанным выше планом эксперимента, искусственно сформированные эквивалентные выборки подлежали воздействию одной независимой переменной в трех вариантах:

– в первом варианте – развитие педагогического мастерства проходило в традициях повышения квалификации мастеров производственного обучения ПТУЗ без использования авторских методических наработок (контрольная выборка – КВ). КВ формировалась из числа мастеров, которые проходили повышение квалификации в Черновицком ОИППО;

– во втором варианте – развитие педагогического мастерства мастеров производственного обучения было организовано в частичном соответствии с авторской идеей (первая экспериментальная выборка – ЕВ 1). ЕВ 1 была сформирована из числа мастеров, проходивших курсы повышения квалификации в Киевском городском государственном университете имени Грищенко. Процесс повышения квалификации в этой выборке носил инновационный характер. В частности, в ЕВ 1 мастера производственного обучения проходили входное и выходное диагностирование уровня педагогического мастерства, участвовали в практических занятиях, направленных на развитие педагогического мастерства, принимали участие во встречах с известными педагогами, мастер-классами лучших мастеров производственного обучения, получали педагогическую поддержку в процессе самостоятельной работы;

– в третьем варианте – предусматривалось внедрение в процесс повышения квалификации теоретико-методических основ развития педагогического мастерства в полном соответствии с авторской концептуальной идеей (вторая экспериментальная выборка – ЕВ 2) ЕВ 2 была сформирована на основе группы мастеров производственного обучения на курсах повышения квалификации Луганского ОИППО. Помимо средств и методов развития педагогического мастерства, которые были

внедрены в ЕВ 1, в ЕВ 2 был внедрен ряд уникальных методов развития педагогического мастерства в рамках работы авторской школы, что определило различия между ЕВ 1 и ЕВ 2 в объеме самостоятельной работы, направленной на развитие педагогического мастерства (у мастеров ЕВ 1 он был меньше, чем у мастеров ЕВ 2), а также в содержании аудиторной работы (при незначительных различиях в ее объеме, в ЕВ 2 она была более интенсивной).

Слушатели всех выборок не знали, что участвуют в эксперименте, и не меняли отношение к повышению квалификации.

В соответствии с планом эксперимента, проверка эффективности авторских методических наработок по развитию педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУЗ, предусматривала следующие мероприятия:

– оценку развития педагогического мастерства на контрольном этапе эксперимента с использованием специальной методики в каждой из сформированных выборок;

– оценку развития педагогического мастерства в выборках на констатирующем этапе эксперимента;

– выявление динамики уровня педагогического мастерства в экспериментальных и контрольной выборках с использованием критерия знаков, а также установление различий в развитии педагогического мастерства в начале и конце эксперимента с использованием критерия Манна-Уитни (обработка эмпирических результатов проводилась с использованием программного пакета Statistica 6).

Статистическая проверка достоверности различий в результатах оценивания педагогического мастерства в ЕВ 1, ЕВ 2 и КВ проводилась с использованием критерия Манна-Уитни ($p < 0,05$). Результаты этой проверки приведены в таблице 1.

Таблица 1 - Результаты сравнения уровней педагогического мастерства в независимых выборках на констатирующем этапе эксперимента

Критерии	Сумма рангов (первая выборка)	Сумма рангов (вторая выборка)	U	Z	p-уровень	Стат. гип.
КВ-ЕВ1						
Ценностно-целевой	403	417	193	-0,19	0,85	Н0
Профессиональный	382	438	172	-0,76	0,45	Н0
Ситуативно-целевой	393	427	183	-0,46	0,65	Н0
Ситуативно-ценностный	390	430	180	-0,54	0,59	Н0
Психофизический	390	430	180	-0,54	0,59	Н0
Общий уровень	407	413	197	-0,08	0,94	Н0
КВ-ЕВ2						
Ценностно-целевой	412	408	198	0,05	0,96	Н0
Профессиональный	388	432	178	-0,60	0,55	Н0
Ситуативно-целевой	392	428	182	-0,49	0,63	Н0
Ситуативно-ценностный	392	428	182	-0,49	0,63	Н0
Психофизический	393	427	183	-0,46	0,65	Н0
Общий уровень	419	401	191	0,24	0,81	Н0
ЕВ1-ЕВ2						
Ценностно-целевой	420	400	190	0,27	0,79	Н0
Профессиональный	420	400	190	0,27	0,79	Н0
Ситуативно-целевой	410	410	200	0,00	1,00	Н0
Ситуативно-ценностный	414	406	196	0,11	0,91	Н0
Психофизический	416	404	194	0,16	0,87	Н0
Общий уровень	422	398	188	0,32	0,75	Н0

В табл. 1, 2 в колонке «Стат. гип.» отображен результат решения о принятии (отклонении) статистической гипотезы: нулевой гипотезой (Н0) было предположение о том, что уровень признака во второй группе не ниже уровня признака в первой группе; альтернативная гипотеза – Н1 заключалась в предположении о том, что уровень признака во второй группе ниже уровня признака в первой группе.

Как видно из табл. 1 и 2, на констатирующем этапе эксперимента статистически достоверной разницы в количестве мастеров производственного обучения с эле-

ментарным, базовым, совершенным и творческим уровнями педагогического мастерства между выборками не было. Такие результаты были ожидаемыми, поскольку мастера, которые принимали участие в исследовании, не имели существенных различий по полу, возрасту, стажу работы и другим параметрам.

Таблица 2 - Результаты сравнения уровней педагогического мастерства в независимых выборках на контрольном этапе эксперимента

Критерии	Сумма рангов - первая выборка	Сумма рангов - вторая выборка	U	Z	p-уров.	Стат. тип.
КВ-ЕВ1						
Ценностно-целевой	288,5	531,5	78,5	-3,29	1,1E-3	H1
Профессиональный	286,5	533,5	76,5	-3,34	8,1E-4	H1
Ситуативно-целевой	281,0	539,0	71,0	-3,49	5,0E-4	H1
Ситуативно-ценностный	282,5	537,5	72,5	-3,45	6,0E-4	H1
Психофизический	295,0	525,0	85,0	-3,11	1,9E-3	H1
Общий уровень	298,5	521,5	88,5	-3,02	2,6E-3	H1
КВ-ЕВ2						
Ценностно-целевой	284,5	535,5	74,5	-3,39	6,9E-4	H1
Профессиональный	282,5	537,5	72,5	-3,45	5,6E-4	H1
Ситуативно-целевой	285,0	535,0	75,0	-3,38	7,2E-4	H1
Ситуативно-ценностный	282,5	537,5	72,5	-3,45	5,6E-4	H1
Психофизический	293,0	527,0	83,0	-3,16	1,6E-3	H1
Общий уровень	294,5	525,5	84,5	-3,12	1,8E-3	H1
ЕВ1-ЕВ2						
Ценностно-целевой	395	425	185	-0,41	0,68	H0
Профессиональный	395	425	185	-0,41	0,68	H0
Ситуативно-целевой	428	392	182	0,49	0,63	H0
Ситуативно-ценностный	410	410	200	0,00	1,00	H0
Психофизический	403	418	193	-0,20	0,84	H0
Общий уровень	395	425	185	-0,41	0,68	H0

На контрольном этапе эксперимента между ЕВ 1 и КВ, ЕВ 2 и КВ по всем критериям педагогического мастерства отмечены статистически значимые различия. При этом отсутствие статистически достоверной разницы между ЕВ 1 и ЕВ 2 на контрольном этапе эксперимента указывает на то, что в обеих выборках процесс развития педагогического мастерства был эффективным.

Положительную динамику в развитии педагогического мастерства слушателей ЕВ 1 и ЕВ 2 и отсутствие такой динамики в КВ подтверждено сравнением эмпирических данных по критерию знаков ($p < 0,05$) (нулевой гипотезой (H0) было предположение, что статистически значимой разницы в уровнях педагогического мастерства слушателей нет; альтернативной (H1) – что такая разница есть). Результаты сравнения приведены в таблице 3.

Таблица 3 - Результаты сравнения уровня педагогического мастерства в связанных выборках

Критерии	Кол. расхожден.	Процент, $v < V$	Z	p-уров.	Стат. тип.
КВ					
Ценностно-целевой	2	100	0,71	0,48	H0
Профессиональный	2	100	0,71	0,48	H0
Ситуативно-целевой	3	100	1,15	0,25	H0
Ситуативно-ценностный	2	100	0,71	0,48	H0
Психофизический	2	100	0,71	0,48	H0
Общий уровень	3	100	1,15	0,25	H0
ЕВ1					
Ценностно-целевой	17	76,47	1,94	0,05	H0
Профессиональный	18	72,22	1,65	0,10	H0
Ситуативно-целевой	13	92,31	2,77	0,01	H1
Ситуативно-ценностный	15	80,00	2,07	0,04	H1
Психофизический	15	80,00	2,07	0,04	H1
Общий уровень	16	75,00	1,75	0,08	H0
ЕВ2					
Ценностно-целевой	18	83,33	2,59	0,01	H1
Профессиональный	19	78,95	2,29	0,02	H1
Ситуативно-целевой	17	82,35	2,43	0,02	H1
Ситуативно-ценностный	17	82,35	2,43	0,02	H1
Психофизический	17	82,35	2,43	0,02	H1
Общий уровень	17	82,35	2,43	0,02	H1

Как видно из табл. 3, в КВ динамика развития педагогического мастерства мастеров производственного

обучения ПТУЗ не носит статистически подтвержденно характера ни по одному из критериев. В ЕВ 1 такая динамика наблюдается по большинству критериев, однако, итоговое оценивание уровня педагогического мастерства говорит о том, что динамика, хотя и носит выраженный характер, не может считаться статистически достоверной. В то же время, у мастеров производственного обучения ПТУЗ, которые входили в ЕВ 2, наблюдалась достоверная динамика развития педагогического мастерства, как по всем отдельным критериям, так и по общему показателю.

Таким образом, результаты эксперимента указывают на то, что процесс развития педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУЗ эффективнее происходил в ЕВ 1 и ЕВ 2, чем в КВ. При этом наиболее эффективным он стал в ЕВ 2, где в полном объеме были реализованы разработанные автором средства и методы развития этого профессионального качества.

Выводы. Данные, полученные в ходе педагогического эксперимента, указали на то, что:

- на констатирующем этапе эксперимента между мастерами ЕВ 1, ЕВ 2 и КВ не выявлено статистически достоверной разницы по критерию Манна-Уитни ($p < 0,05$) в развитии отдельных компонентов педагогического мастерства, а так же общем уровне развития этого профессионального качества;

- на контрольном этапе эксперимента сравнение уровней развития педагогического мастерства по критерию Манна-Уитни ($p < 0,05$) выявило статистически достоверные различия между КВ и ЕВ 1, КВ и ЕВ 2;

- сравнение уровней педагогического мастерства мастеров производственного обучения ЕВ 1, ЕВ 2 и КВ на констатирующем и контрольном этапах эксперимента по критерию знаков ($p < 0,05$) выявило, что в ЕВ 2 произошло достоверное развитие педагогического мастерства во всех компонентах этого профессионального качества. В ЕВ 1 динамика развития этого качества носила выраженный характер, однако не может считаться статистически достоверной. В КВ статистически достоверной динамики уровня педагогического мастерства не обнаружено ни по одному критерию.

Установленные факты свидетельствуют о том, что в экспериментальных выборках, в отличие от контрольной выборки, развитие педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУЗ было более эффективным. При этом наиболее эффективным развитие педагогического мастерства было в ЕВ 2, где был внедрен ряд уникальных методов развития педагогического мастерства в рамках работы авторской школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кваліфікаційні вимоги до майстрів виробничого навчання професійних навчальних закладів на оплату їх праці за відповідними тарифними розрядами [затверджено заступником Міністра освіти України В.О. Зайчуком 07 травня 1993 року, № 1/9-51].
2. Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників: Наказ Міністерства освіти і науки України від 06.10.2010 № 930 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10>
3. Зароченцев К.Д. Экспериментальная психология. М.: ТК Велби: Проспект, 2005. 208 с.
4. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2000. 350 с.
5. Гудвин Д. Исследование в психологии: методы и планирование. СПб.: Питер, 2004. С. 248.
6. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. М.: Педагогика, 1977. 136 с.
7. Электронный учебник по статистике [Электронный ресурс]. – Москва: StatSoft Inc., 2012. – Режим доступа: <http://www.statsoft.ru/home/textbook/default.htm>

**THE RESULTS OF THE EXPERIMENT ON THE PEDAGOGICAL MASTERSHIP
DEVELOPMENT OF MASTERS OF VOCATIONAL TRAINING IN VOCATIONAL COLLEGES
DURING QUALIFICATION IMPROVEMENT**

© 2014

V. I. Kovalchuk, candidate of pedagogical sciences, associate professor, vice director of the Institute of Postgraduate Education of Boris Grinchenko Kiev University, doctoral student
Classic Private University, Zaporozhye (Ukraine)

Annotation: The article deals with the author's proposed experiment plan that verifies the effectiveness of the theoretical and methodical foundations on pedagogical mastership development of masters of vocational training in vocational colleges during qualification improvement. The article also contains the experiment results on pedagogical mastership development of the above-mentioned educators.

Keywords: pedagogical mastership, development, pedagogical experiment, vocational colleges, qualification improvement, masters of vocational training.

УДК 908 (477.54): 929 Срезневский

У ИСТОКОВ ХАРЬКОВСКОЙ ШКОЛЫ КРАЕВЕДЕНИЯ: ИЗМАИЛ СРЕЗНЕВСКИЙ

© 2014

С. Н. Кулиш, кандидат исторических наук, доцент
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, Харьков (Украина)

Аннотация: В статье анализируется харьковский период научно-педагогической деятельности И. Срезневского, его научное наследие по изучению украинского фольклора и исторических памятков. Сделаны выводы по поводу его отношения к романтическому украинофильству. Уточнены некоторые подробности его биографии.

Ключевые слова: славяноведение, малорусский (украинский) язык, украинская народная словесность, И. Срезневский, украинофильство.

Постановка проблемы. Измаил Иванович Срезневский – это выдающийся ученый, профессор Харьковского университета, заложивший в 30-40 гг. XIX века основы изучения украинского фольклора и исторических памятков прошлого. Изучение его наследия является важным для организации воспитательной и культурно-просветительской работы среди современной студенческой молодежи.

Анализ последних исследований и публикаций. Фигура Измаила Ивановича Срезневского – филолога-слависта, палеографа, историка, этнографа, почетного члена 32 академий и университетов, автора более 390 научных и научно-популярных трудов, адресата 900 деятелей отечественного и мирового образования и науки широко известна. Исследованием наследия И. И. Срезневского занимались десятки ученых разных стран. Только за последние годы появились обширные статьи М. Досталь, Н. Масленниковой, Г. Богатовой, О. Трубачева, в которых речь идет в основном о его научной деятельности как филолога-слависта. Результатом долгих поисков стал выход монографии Н. Колгушкиной, посвященной И. Срезневскому [1].

Все вышеуказанные и другие авторы бегло вспоминают о Харьковском периоде жизни и работе И. Срезневского в Харьковском университете. Конкретно об этом периоде писали только Н. Сумцов и В. Франчук [2–3], хотя и недостаточно глубоко и объективно. К 200-летию со дня рождения И. Срезневского в 2012 г. В Санкт-Петербурге, Рязани и Харькове прошли международные научные симпозиумы и конференции, на которых обсуждали наследие И. Срезневского как выдающегося филолога-слависта. Но и тут о его харьковском периоде говорилось бегло. Известно, что оказавшись в Харькове, И. Срезневский еще подростком, в 14–15 лет стал интересоваться думами, другими образцами народного творчества.

Изложение основного материала. С начала учебы в Харьковском университете (1826 г.) самый молодой по возрасту его студент И. Срезневский, делая первые шаги в науке, вообрал в себя культуру украинской земли, отзвук казацкой вольности. «Молодые годы слили его с Украиной», – писал сын И. Срезневского [3, с. 1].

Этому в большой степени способствовало выделение в XVIII веке славяноведческой тематики из родственных дисциплин, прежде всего истории и филологии.

По мнению киевской исследовательницы

О. Мандебуры, И. Срезневский был «сознательным украинским патриотом», заложил «основы научной украинистики» и «украинского музееведения». Его деятельность, равно как и усилия других ценителей украинского фольклора и исторических памятков, считает она, повлекли появление и сохранение до 70-х гг. XIX века стойкой «украинофильской традиции» в Харьковском университете [4, с. 38–41].

В конце 20-х – в начале 30-х гг. XIX века в Харькове начинаются фольклорно-этнографические исследования, растет заинтересованность местной общественности их результатами, материалами из украинской жизни, усиливается внимание к украинским литературным талантам. Таким образом русскоязычные харьковчане заявляли о своей украинскости.

Толчком к этому было создание первого в Левобережной Украине литературного художественного научно-общественного издания «Украинский вестник» (1816–1819). Инициатива его создания принадлежала профессору Харьковского университета Ивану Евсеевичу Срезневскому (1770–1820) – отцу будущего знаменитого языковеда-слависта Измаила Срезневского. Вокруг него и его единомышленников – представителей старшего поколения (Г. Квитки, В. Каразина, П. Гулака-Артемовского) группируется университетская молодежь, которая хотела трудиться во имя возрождения Украины. Идейным вдохновителем Измаила Срезневского бы И. Данилович – декан этико-политического факультета университета. Под его влиянием И. Срезневский приобрел «научный скептицизм и привычку к точному анализу». Кроме того, вдохновляли его и намерения П. Гулака-Артемовского составить русско-украинский словарь для «спасения языка от гибели» [5, с. 25–26]. Продолжая дело отца, И. Срезневский стал активным участником литературно-научной жизни Харькова. С его именем связано образование в конце 20-х годов XIX века молодежного литературного кружка, известно под названием «Харьковская школа романтиков». «По сути своей И. Срезневский – энтузиаст, по настроению – романтик» отметил в своей работе К. Грот [6, с. 31]. Следует подчеркнуть, что расцвет литературного романтизма харьковского периода в 20–30-х годах XIX века не был случайным. Если М. Максимович в Москве издал фольклорный украинский сборник только в 1827 г., то грузинский князь, помощник попечителя Харьковского учебного округа Н. Цертелев (Церетели) еще в 1819 г.

опубликовал в Петербурге «Опыт собрания старинных малороссийских песней», в который вошли восемь украинских народных дум. Сторонники обращения к украинским мотивам (Р. Гонорский, Е. Филомафитский, А. Склабовский), как считал небезосновательно проф. Н. Сумцов, даже не владели достаточно хорошо украинским языком [7].

Члены кружка, среди которых И. Розковшенко, братья Федор и Орест Евецкие, А. Шпигоцкий, Л. Боровиковский и другие, занимались сбором и исследованием народного творчества, разных исторических источников, увлекались историей и культурой украинского народа. Со временем к кружку И. Срезневского примыкают А. Хиджеу, Н. Костомаров, А. Метлинский, В. Пассек, И. Петров, И. Бецкий, духовно укрепляя его. Как установила О. Ковальчук, в 30–40-х гг. XIX века вышли из печати до 10 сборников народных песен и дум, которые оказались больше репрезентативными источниками, чем летописи [8, с. 23].

В 1831 г. вместе с И. Розковшенко И. Срезневский издает «Украинский альманах», в состав которого вошло несколько сочинений литературного характера, положив начало в Украине альманаховым изданиям.

Этнографические экскурсии ученых-романтиков по селам Слобожанщины, кабакам, которые в те времена были действительно народными клубами, сбор слов, изречений, легенд, преданий песен способствовало накоплению и изданию фольклорно-этнографических материалов.

И. Срезневского вполне справедливо можно считать убежденным славянофилом (чехофилом, сербофилом, русофилом, украинофилом). Не случайно еще в 1832 г. он издал сборник «Словацкие песни» – на 60 страниц; был убежден, что «славянскому племени принадлежит обновить Европу». Как справедливо отметил И. Котляревский в беседе с И. Срезневским летом 1837 г., собрание украинской народной поэзии было порождено общероссийской модой, оно не вело к нужной для украинского общества цели. В Харьковском университете господствовало украиноязыковая стихия среди студенчества, поэтому интерес к украинской этнографии со стороны И. Срезневского выглядел вполне закономерным. Характерным для «южной Москвы», как именовал Харьков выпускник университета, литератор М. Де Пуле, был пример из практики И. Срезневского. Когда он дал задание перевести славянским наречием текст «Отче наш» из церковнославянского языка, значительная часть студентов перевела его именно на украинский язык [9, с. 217, 222]. Их действия, однако, не выходили за рамки верноподданства Российской империи. Собиратели фольклора были не в состоянии пользоваться этим кладом, и он постепенно исчезал. Как утверждал Н. Сумцов, украинофильство было для И. Срезневского «переходным этапом». Именно так выглядит и оценка им украинского языка: «сначала чрезмерное увлечение, потом холодное и в конце жизни почти неприязненное отношение» [10, с. 72].

В письме к Н. Гоголю (февраль 1834 г.) И. Срезневский объяснял почему (с 14 лет) увлекся сбором украинского народного творчества. Во-первых, считал необходимым показать важность малороссийской народной словесности с исторической и этнографической точки зрения. Во-вторых, определить соотношение народного творчества с летописями и легендами [11, с. 77].

В 1832 г. уволившись со службы в Харьковском депутатском собрании, И. Срезневский направляется в места бывшего расположения Запорожской Сечи. Считая, что Украину, запорожцев нельзя познать «не побывавши на порогах», он целый год, работая домашним учителем, находился в селе Варваровка и в селах, где когда-то жили запорожцы. Он разыскивает людей, память которых сохранила живые впечатления последних лет существования Запорожской Сечи и народные пересказы о ней. Они глубоко историчны, так как в большинстве случаев созданы в среде козачко-крестьянских масс – современников событий в Украине. Пополняя свою «украинскую

шкатулку», собиратель фольклора продолжает научные исследования «... мое любимое занятие – история Украины – идет само собой», – пишет он матери.

В 1833 г., как результат деятельности харьковских романтиков, исследований И. Срезневского, издается сборник фольклорных и исторических материалов «Запорожская старина». За период 1833–1938 гг. вышло две части сборника в шести книгах. Издание представляло собой сборник сочинений устного народного творчества (думы, песни, предания), летописные материалы. Исторические исследования И. Срезневского выделяются ценными примечаниями и комментариями с описанием быта, обычаев запорожского казачества. Историческая часть «Запорожской старины» является первой печатной хрестоматией по истории Украины. Ученый отмечал то, что народное творчество является неисчерпаемым источником сюжетов, образов и языка не только для художника слова, но и для исследования истории народа. Бесспорно, что научно не совсем точные зарисовки И. Срезневского о Ю. Хмельницком, И. Выговском, И. Мазепе, С. Палие, И. Барабаша знакомили общество с мало ему известными фигурами украинского прошлого. Этой же цели служили и сборники «Запорожская старина». «Украинский альманах», две книги «Украинского сборника». В то же время И. Срезневский был убежден, что украинцы должны быть для русских («органами своей поэтической родины, богатой светлыми, драгоценными остатками российской, общей нам, древности... остуженной у нас северный холодом» [11, с. 104–106]. Именно на основе глубокого исследования фольклора ученый еще в начале 30-х годов рассматривал украинский язык как один из самых богатых славянских языков, язык, который «имеет надежду на славу литературную» [12, с. 136]. В условиях цензуры и реакции того времени, когда реакционеры разных мастей вообще отрицали его существование, взгляды И. Срезневского были смелыми. Он одним из первых выразил мысль о том, что украинский язык является самостоятельным, а не наречием русского или польского. В «Запорожской старине» был помещен обобщающий исторический очерк под названием «Украинская летопись 1640–1657», который вышел потом отдельной книгой [13].

К историко-краеведческим исследованиям И. Срезневского принадлежит разведка «Историческое обозрение гражданского устройства Слободской Украины со времени ее заселения до преобразования в Харьковскую губернию», которая по мнению историков является первоисточником в этом плане [14].

Значение этих первых работ по истории Украины и украинской словесности в краеведческом аспекте трудно переоценить. Они заслуживают отдельного исследования.

«Запорожская старина» побуждала ученых к изучению первоисточников, усиливала интерес к поискам новых документов. Ею увлекались украинские ученые и писатели М. Максимович, Н. Костомаров, Н. Гоголь, Т. Шевченко.

В период заграничной научной командировки 1839–1842 гг. И. Срезневский посетил Закарпатье. В своем отчете и дальнейших работах он дает глубокую научную характеристику фонетических признаков украинского языка в местных разновидностях, в частности в говорах Закарпатья и Галиции. И. Срезневский принадлежит к тем деятелям украинской науки и культуры, творчество которых объединяет в неразрывную целостность два ее крыла – Запад и Восток, Галицию и Большую Украину. После защиты 27 марта 1837 г. магистерской диссертации «Основные мысли о сущности и содержании теории в науках политических» он был назначен адъюнкт-профессором политической экономии и статистики. На первом курсе I философского факультета И. Срезневский преподавал «теорию статистики с применением к странам европейской системы образования». При этом он пользовался работами профессора Кенигсбергского университета Ф. Шуберта, но по собственной системе. На втором курсе читал лекции по статистике Российского государства (на базе работ Ф. Шуберта и М. Иванова), но имел

и собственные исследования. Хотя, по высказываниям Н. Сумцова, статистика считалась «бесосновательным и бесполезным» предметом [15, с. 90], но И. Срезневский ставился к ней как к полностью научной дисциплине.

Лекции по статистике, которые вел И. Срезневский, пользовались большой популярностью среди студентов из-за новейших методов подачи материала, особенно по российской статистике. Чтобы развеять мысль о неаучности своей дисциплины, он подготовил к 1839 г. докторскую диссертацию «Опыт о предмете и элементах статистики и политической экономии сравнительно». Ее обсуждали профессора двух факультетов. Но новые и оригинальные выводы о компонентах и значении, задачах статистики, и не только государственной, не понравились слушателям. Только А. Галицкий и М. Луин одобрили диссертацию, другие назвали ее «насмешкой над наукой».

В 1842–46 гг. И. Срезневский стал первым профессором-славистом в Харьковском университете. В своих лекциях ученый, преподавая науку «абсолютно новую», подает славянскую филологию в связи с культурой и литературой славянских народов. Он первым внедрил историко-краеведческую тематику в академическую науку, уверенный в большом будущем украинского народа и его культуры, неотъемлемых от общеевропейского культурного процесса. В конце октября 184 г. он прочитал первую лекцию, посвященную истории западных, южных и северных славян, древним памятникам русского языка. Преподавал он, по воспоминаниям В. Пашкова, интересно, живо, увлекался, декламировал наизусть сочинения славянских авторов. Имел незаурядный дар слова, отличался пронизательностью, романтическим отношением к славянству. Студенты уважали его за эрудицию, искренность, между собой называли тепло «малый нос» (из-за низкого роста). Встречался со студентами дома, рассказывал об источниках по изучению славянских языков, давал задания по филологии и этнографии [15, с. 267–269].

Даже самая большая в те времена в университете аудитория № 1 не была в состоянии вместить всех желающих слушать лекции И. Срезневского. Новизна предмета, богатый материал из славянских литератур, критичность изложения в сочетании с иронией и юмором, этнографические подробности, элементы сравнительного языкознания делали его лекции привлекательными.

Интересовался И. Срезневский и педагогическими проблемами. В этом он наследовал отца, который подготовил на латинском языке доклад на тему: какие качества наставника должен иметь воспитатель молодежи, о важности методики в преподавании, улучшения качества лекций. И. Срезневский подготовил трактат об обязанности учителя, а также статью «О преимуществе общественного воспитания перед домашним» [16, с. 16].

В 1847 г. завершается харьковский период деятельности И. Срезневского. Он переходит в Петербургский университет, где сосредотачивается на истории русского языка и древнерусской литературе.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Независимо от некоторой непоследовательности в своих дальнейших теоретических выводах, духовная связь его с Украиной, с Харьковским университетом никогда не прерывалась. Творческое наследие И. Срезневского, посвященное

исторической и фольклорной тематике, свидетельствует о постоянном интересе ученого к земле, с которой он был связан на протяжении длительного времени. Украина, Слобожанщина и Харьковщина в частности постоянно находились в круге его интересов. Работы И. Срезневского остаются актуальными по настоящее время и являются базой для изучения многих проблем, связанных с формированием у современного молодого поколения патриотизма, национальной идентичности. Современная педагогика имеет все основания использовать опыт выдающегося ученого, чьи исследования вошли в золотой фонд отечественной науки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колгушкина Н. В. Академик И. И. Срезневский в культурном пространстве России. Рязань РГУ им. С. А. Есенина, 2011. 400 с.
2. Сумцов Н. Ф. Харьковский период научной деятельности И. И. Срезневского. Пг: Тип. Имп. Акад. наук, 1914. 93 с.
3. Франчук В. Ю. Научная школа И. И. Срезневского на Украине // И. И. Срезневский и история славяно-русской филологии: тенденции в науке, образовании и культуре. Материалы Междунар. науч.-практ. конф. к 195-летию со дня рождения акад. И. И. Срезневского, 25–27 мая 2007 года. Рязань, 2007. С. 17–22.
4. Памяти Измаила Ивановича Срезневского [сб. ст.]. Кн. 1 Пг: Тип. Имп. Акад. наук, 1916. VII–VIII, 422 с.
5. Мандебура О. Микола Сумцов і проблеми соціокультурної ідентичності. К.: ІПіЕНД, 2011. 276 с.
6. Гаврилюк Ю. Вчені підляшани у національних досвітах // Над Бугом і Нарвою (Bielsk Podlaski). Бэльск, 2001. Число 4. С. 23–26.
7. Сумцов Н. Ф. И. Склабовский как поэт и ученый // Южный край. Х., 1904. 19 января.
8. Грот К. Я. Об Изучении славянства. Судьба славяноведения и желательная постановка его преподавания в университете и средней школе. Изд. 2-е М.: КомКнига, 2005. 96 с.
9. Де Пуле М. Ф. К истории украинофильства. Русский вестник. 1881. Т. 152, § 3. С. 210–234.
10. Сумцов Н. Ф. Харьковский период научной деятельности И. И. Срезневского. 1. Пг. 1916. Кн. 1. С. 69–93.
11. Ковальчук О. О. Українське джерелознавство доби романтизму: витоки та становлення. автореф. дис. д-ра. іст. наук. К., 2011. 30 с.
12. Де Пуле М. Ф. К истории украинофильства. Русский вестник (М.). 1881. Т. 152. С. 210–234.
13. Телескоп – журнал современного просвещения. М., 1831. № 17.
14. Взгляд на памятники украинской народной словесности: Письмо к профессору И. М. Снегиреву. 1834. Ч. 6. № 4. С. 134–150.
15. Пашков В. Идеализм и идеалисты сороковых годов: воспоминания 1882 г. О Харьковском университете 40-х и 60-х годов XIX в. // Харківський університет XIX–початку XX ст. у спогадах його професорів, та вихованців у 2т. Н. ред. С. І. Посохов. Х., 2010. Т. 1. С. 267–271.
16. Украинская летопись MDCXL – MDCL VII [Летопись, ист. примеч., песни, думы и предания, поясняющие слова летописцев]. Х.: Унив. Тип., 1835. 187 с.

AT THE ORIGINS OF THE KHARKIV SCHOOL OF LOCAL HISTORY: IZMAIL SREZNEVSKY

© 2014

S. N. Kulish, candidate of historical Sciences, associate Professor
Kharkiv National University named by V. N. Karazin, Kharkiv (Ukraine)

Annotation: The article analyses the Kharkov period of I. I. Sreznevsky's academic and pedagogical activities, his efforts in the study and publication of Ukrainian folklore and historical sources. Conclusions have been made as his views on romantic Ukrainophilism, certain details of his biography have been specified.

Keywords: Slavic studies, Malorussian (Ukrainian) language, Ukrainian folklore, I. Sreznevsky, Ukrainophilism.

УДК 378.14:63

ОСНОВНЫЕ ЦЕЛИ И НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ АГРАРНОГО ПРОФИЛЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

О. В. Лазарев, аспирант

Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)

Аннотация. В нынешнее время существует большое количество учреждений высшего образования, которые готовят будущих специалистов для сельского хозяйства. Результаты исследования констатируют, что система сельскохозяйственного образования делает весомый вклад в развитие аграрного сектора посредством подготовки профессионалов-аграриев высокого уровня.

Ключевые слова: компетентный подход, высококвалифицированные преподаватели, сельскохозяйственное образование, профессиональная компетентность.

Agricultural education is developing today. The current mission of agricultural education – to prepare and support individuals for careers, build awareness and develop leadership for food, fiber, and natural resource systems accurately articulates the vision of the future of agriculture. Preparing and supporting individuals for careers recognize their needs for lifelong learning. Building awareness is an integral part of that mission, as well [1]. The percent of the population involved in agricultural production is declining; thus, the general public is unable to understand food production completely from the beginning to the end. The development of leadership is the cornerstone of the National program, it also rooted in the early days of agricultural education.

Many sources of influence have formed today's content and program design of agricultural education in Ukraine. Social trends, such as declining number of people involved in agricultural production, have influenced the pedagogics content and program. Ukrainian legislation, the evolution of higher education, educational studies, and educational reform initiatives are also among the forces influencing such programs. Several educational reform strategies and the integration of academic and professional education have been among the state strategies.

Agricultural production embraces careers in agronomy, plant protection, fruits and vegetables growing, horticulture, aquaculture, floriculture, food technology, ecology and etc.

Many institutions and higher education establishments specializing in agriculture have been formed to provide leadership for agricultural production and education. This effort has increased visibility and responsibility for agricultural literacy.

Fewer mandates by the State and National organizations mean that mission is not a prescription for programs at every level, rather it should provide direction for agricultural educators in developing their own mission for their particular programs.

The main goals.

– To update instruction in and expand programs about the food, fiber, and natural resources systems. Updating instruction in agricultural education programs will always be a challenge. Evolving from primary production to the ever-changing science, business and technology of agriculture involves major changes in the content of instruction. Today's content involves agricultural science and technology, managed ecosystems for providing food and fiber, animal welfare, agribusiness marketing, global communications, public policy handling, environmental and natural resource management, food processing, safety and nutrition, forestry, horticulture, floriculture and landscape design, construction ... and the list continues.

Local teachers are charged with providing a broad array of technical information for the diverse occupational needs of their students. To meet this challenge, several universities have established curriculum laboratories to assist local teachers [2]. The National agricultural education uses its direct contact with agribusinesses to provide cutting edge curriculum for state and local use. Likewise, agricultural educators should increase their involvement in educating

more students about agriculture. The Ukrainian people must be literate about their food system if they are to continue to prosper.

– To serve all people and groups equally and without discrimination. People is the greatest resource for a productive agriculture and food system. Strength is found in diversity – ethnic, gender, physical, economical, and geographic. Historically, agricultural education was only attractive to male students in rural areas. However, with the growing number of diverse agricultural careers strength can be found in those who bring a broader scope of experience to the industry.

– To amplify and expand the «whole person» [3] or integral personality concept of education, including leadership, personal, and interpersonal skills. Effective teaching and learning goes far beyond sharing information. A key ingredient of the successful of agricultural education is in the programs of pedagogics orchestrated by caring, well-trained teachers. The art of connecting formal instruction with application of information to real life situations makes learning relevant and stimulating. The inclusion of providing individual and group recognition for worthy accomplishments through different programs adds a valuable dimension to the educational experience. This affirmation fosters confidence, initiative, responsible citizenship, leadership, and the development of personal and interpersonal skills. Individuals must have these «whole person» characteristics, which go beyond cognitive knowledge, to be successful in their pursuit of a career.

– To develop educational programs that continually and systematically respond to the marketplace. A common expectation of agricultural educators at all levels is to connect and work with the agricultural industry they serve. The benefits to students range from direct placement in a business for their attitude to a job after graduation. The teacher and the instructional program benefit by having access to cutting edge information currently used in the industry.

– To provide the stimulation that fosters the spirit of free enterprise and develops creative entrepreneurship and innovation. A basic value of many involved in agriculture is the desire to own and operate a business. The agricultural education strategic plan cites preparing students for job employment is only part of the program charge, the true greatness of business is found in the spirit of competition. As a result, agricultural educators are expected to foster the recognition of entrepreneurial opportunities and business ownership and operation.

– To provide leadership and cultivate strong partnerships in the total educational system. Partnerships help to create successful agricultural education programs. Developing partnerships with other teachers not only promotes collaboration but provides continuity between students' coursework. Partnering with community colleges and universities provides greater access for students to attain a higher degree. Utilizing community and business leaders' resources assures access to work-based learning and community support.

– To elevate and extend our standards of excellence in classroom and laboratory instruction, supervised experiences, and student organizations. Agricultural educators have

the ability to enhance their content, delivery, and support by using keys identified through the local regional programs initiative. Three components (instruction, supervised agricultural experience and future professional activity) and three strategies (marketing, partnerships, and professional growth) serve as cornerstones of some programs. Successful teachers developed guide that is utilized by other teachers [4]. This sharing of ideas elevates and extends the standards of excellence which agricultural education is founded on. The purpose of agriculture programs in local public schools is to produce capable, knowledgeable, contributing citizens. As agricultural educators we must play an integral role in preparing and supporting students for agricultural careers, building awareness of the industry and developing leadership skills through education.

These goals are adapted to building the future and serving today as part of the strategic plan for agricultural education in Ukraine.

After years of providing instruction and preparing individuals for successful careers in agriculture, can we say that the job is done? Today, some individuals believe that little need exists for continued instruction in agriculture. They believe that teaching science and business skills will meet the food, fiber, and environmental challenges facing the world. In some respects, these individuals are correct. In the years ahead, agricultural education will become more focused on the science of producing and processing plants and animals as well as maintaining a healthy environment. The business skills needed by successful producers and agribusiness companies will continue to become more complex and challenging. If agricultural education does not change to meet the needs of a rapidly changing world we can expect to see little demand for this subject in the schools of tomorrow. Many of us in the profession understand that the real value of agricultural education is not necessarily the subject matter content, but the method of teaching that makes this educational program and process meaningful and enjoyable for both students and teachers. Therefore, it is critical that agricultural educators continue to examine, refine, and improve our educational process as we entered the 21st century.

For the past years, the National agricultural education has conducted a major initiative to prepare agricultural education for the new millennium. Ukrainian agrarian policy is to use a projects founded on principales of agricultural education create its preferred future, rather than to react and respond to positive changes. While we cannot anticipate all the changes that will occur during the next years, we can certainly decide what we would like to accomplish for our programs and students. For example, we know that we want our young people to have successful careers after they complete our programs. If we want our students and teachers to be successful, we must do our very best to understand their current needs and anticipate their needs in the future. This has provided background input into a preferred future for agricultural education. Not one participant in this initiative has said that we should abandon agricultural education Many scholars have said that the programs must change but none have advocated that it be discontinued.

The main purposes.

– Highly qualified teachers are the key to a successful future. There are several ways to ensure a successful future for agricultural education. Firstly, we must attract and keep high quality teachers. Secondly, young people entering agricultural education will ensure it sustains itself in future years. Thirdly, teachers need the support of strong state and national leaders to help them keep abreast of changes in teaching technology and methodology along with technical knowledge in agriculture.

– Another key to future success will be agricultural education's ability to deliver instruction to involve audiences in diverse settings. Our programs must become global in scope and available to students of varied age levels and backgrounds. Distance delivery of instruction

will become commonplace [5]. Agricultural literacy will become a more important focus for agricultural educators, and we will need to determine the primary customer for our literacy efforts. For example, we should consider targeting middle school and junior high students as the primary audience for our agricultural literacy efforts. By providing high quality instructional materials and programs for students, agricultural educators can focus their efforts on a specific target population. Some of these students will be taught by teachers trained to teach agriculture while other students will receive instruction from teachers with little formal training in agricultural education. To ensure successful integrated instruction, high quality materials must be developed and used by teachers of all subject areas for presenting information about agriculture to their students. Students can take advantage of opportunities for leadership and personal growth under a system where schools pay a membership fee that allows all students in these grades to participate in leadership and personal development activities that doesn't require individual membership fees. Students interested in pursuing careers can choose enter career preparation programs and join them as they advance in school [6]. Agricultural education must be responsive to the needs of increasingly diverse customer wants. Highly qualified teaching staff with diverse backgrounds is essential for agricultural education to successfully meet the divergent challenges of the future.

– To ensure achieving this purpose we meet the needs of the agricultural industry and a more diverse customer population, teachers must think globally but be empowered locally. To meet the best needs of students, our programs must become more «community-based» [7]. Teachers can empower themselves locally by bringing a wide range of community stakeholders together to determine the type of agricultural educational programs the community needs and wants for students. Together the community and teacher decide what should be taught. This ensures community and school support for the agricultural education program and allows the teacher to focus on how to teach using some materials. Students interested in pursuing agricultural careers must have access to the instruction and materials about the global agricultural industry that continues to evolve. Teachers must stay abreast of agriculture worldwide and show how the world issues relate to the students' home community, district, region and country.

– Managing change successfully. Finally, we must look for new ideas and new ways of delivering our materials and programs. The rapid advances in knowledge and technology dictate that we must prepare students to deal with change. Change occurs at an accelerating pace and our students find it increasingly challenging to stay abreast of current information and technology. We must develop processes to help them deal with these challenges and help them feel comfortable working in a rapidly changing environment. Competition and cooperation will both be very important in the future and students will need to know when to focus their energies in collaboration with others and when to rely on their competitive edge to take advantage of their opportunities.

– A new vision for agricultural education. The National vision statement developed for agricultural education envisions that all people will value and understand the vital role of agriculture and natural resources in advanced personal and global well-being. For this vision to become reality, we must reexamine and refocus our efforts related to career preparation and agricultural literacy.

The abound opportunities of these years ahead and if we recruit bright young people into the profession and provide a support system to help them become successful educators, the agricultural sector will prospect while agrarian education will become more important than ever.

LITERATURE

1. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence Psychological Review. 1959. № 66. P. 279–333

2. Zemke R. Job Competencies: Can they Help you Design Better Training. Training. 1982. № 19. P. 18–31.
3. Whitaker Kathryn, What Goals and Purposes The Agricultural Education Magazine. Nov / Dec, 1998. Vol. 71, No. 3.
4. Competency-Based Teacher Education: Progress, Problems and Prospects / Ed. By W. R. Houston, R. B. Howsam. Chicago: Science Research Association, 1972. Vol. X. – 182 p.

5. Hutmacher Walo, Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27 – 30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) / a Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.
6. Mc Clelland D. C. Testing for competence rather than for «intelligence». American Psychologist 1973 № 28. P. 1–14.
7. Vaughn Rosco, Do We Still Need Agricultural Education? / The Agricultural Education Magazine. Jan / Feb 1999, Vol. 71 (4). P. 4–5.

THE MAIN GOALS AND PURPOSES OF TRAINING FUTURE AGRARIAN EXPERTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

© 2014

O. V. Lazarev, post-graduate student
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine)

Annotation. At present, there are many institutions of higher education which train students in agriculture. The results of the study show that an agricultural educational system has contributed to the agricultural sector through training high-level agricultural professionals, ensured by raising the standards and technologies of research, which leads to the formation of a new generation of specialists.

Keywords: competency approach, high quality teachers, agricultural education, professional competence.

УДК 37.013.42:373.5:316.62:34

НАУЧНАЯ РАЗРАБОТКА ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПОДРОСТКОВ-ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО УЧЕБНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

© 2014

O. B. Levочкина, старший преподаватель кафедры «Менеджмента социального обеспечения»
Восточноукраинский национальный университет имени Владимира Даля, Луганск (Украина)

Аннотация: В статье раскрыто понятие, а также определены цели и задание технологии социально-педагогической реабилитации подростков. Выделены основные направления профилактики противоправного поведения. Проанализированы основные этапы (диагностический, коррекционный, этап реабилитации и профилактики) технологии социально-педагогической реабилитации подростков-правонарушителей.

Ключевые слова: технология, социально-педагогическая реабилитация, подростки-правонарушители, специальное учебное учреждение.

Постановка наукової проблеми та її значення. На сучасному етапі в Україні набуває значення оволодіння не тільки технологіями соціальної адаптації, пристосування до нових ринкових умов, але, передусім, технологіями оновлення суспільної системи і всіх її елементів. До таких технологій належать, насамперед, соціальні та соціально-педагогічні технології.

Без знань теоретичних основ соціально-педагогічних технологій, принципів технологічного підходу у професійній діяльності і конкретних методик роботи з дітьми та підлітками-правопорушниками стають неможливими ефективно планування, організація й здійснення соціально-педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми. На рубежі ХХ–ХХІ ст. технологізації соціально-педагогічної роботи, розробці інноваційних технологій присвячено наукові праці В. Заверико [1], М. Іванова [2], А. Капської [3], С. Коношенка [4], Ю. Сурміна [5], М. Туленкова [5], С. Харченка [6], В. Шахрая [7], В. Шпак [8] та ін.

Формулювання мети та завдань статті. Метою статті є розробка соціально-педагогічної технології, на яку б могли опиратися соціальні педагоги та інші фахівці у діяльності для успішної соціально-педагогічної реабілітації підлітків-правопорушників в умовах спеціальних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. На основі вивчення літературних джерел спробуємо сформулювати своє розуміння технології соціально-педагогічної реабілітації підлітків-правопорушників в умовах спеціального навчального закладу: технологічний комплекс, що містить форми, методи й прийоми, які сприяють досягненню кінцевої мети соціально-педагогічної реабілітації підлітків-правопорушників – соціально-психологічному відродженню соціально-дезадаптованої дитини; відновленню функцій особистості, її психічного, фізичного і морального здоров'я, соціального статусу;

поверненню особистості до суспільно корисної праці; формуванню позитивного ставлення до життя і навчання.

Технологія соціально-педагогічної реабілітації підлітків-правопорушників визначає також завдання соціально-педагогічної реабілітації підлітків-правопорушників, можливі напрями та етапи, мету, зміст діяльності на кожному з етапів, методи, що при цьому можуть бути застосовані, та орієнтовний розподіл обов'язків між фахівцями спеціального навчального закладу, представниками різних суб'єктів соціально-педагогічної реабілітації [9].

На нашу думку, завданнями технології соціально-педагогічної реабілітації підлітків-правопорушників на рівні спеціального навчального закладу є: виявлення причин деформацій розвитку дітей та підлітків, пошук засобів та заходів їх усунення, оптимізація умов життя, виховання та навчання підлітків-правопорушників, побудова адекватного педагогічного процесу в умовах спеціального навчального закладу, що сприятиме розвитку особистості підлітка-правопорушника, сприяння розвитку соціального партнерства між фахівцями з соціальної роботи, органами охорони здоров'я, освіти, зайнятості, правовими службами, державними та недержавними організаціями з метою профілактики противоправної поведінки серед дітей та молоді, надання різноманітної допомоги підліткам, які їй потребують, шляхом реалізації комплексу медичних, психолого-педагогічних і соціальних заходів, корекційно-розвивальних програм, спрямованих на відновлення (чи компенсацію) порушених функцій організму, компенсацію дефектів і соціальних відхилень.

Відповідно до цих завдань технологія соціально-педагогічної реабілітації підлітків-правопорушників, (як і будь-яка інша) має певну чітку структуру (алгоритм дій), завдяки якій може поетапно ділитися та послідовно

реалізуватися [10].

Основними етапами технології соціально-педагогічної реабілітації підлітків-правопорушників в умовах спеціального навчального закладу є: діагностичний, корекційний, етап реабілітації та профілактики. Розглянемо їх докладно.

Діагностичний етап технології соціально-педагогічної реабілітації підлітків-правопорушників в умовах спеціального навчального закладу має за *мету*: вивчення соціальних, педагогічних та психологічних умов, які стали передумовою формування індивідуальних особливостей та причиною делінквентної (з відхиленнями від соціальних норм) поведінки підлітка; розробку на основі результатів діагностики комплексної корекційної Програми соціально-педагогічної реабілітації.

На діагностичному етапі відбувається:

– *вивчення особистості підлітків-правопорушників, які перебувають у школах та училищах соціальної реабілітації*, що передбачає вивчення карток особової справи учнів-правопорушників; аналіз їхніх позитивних й негативних рис характеру, життєвих умов та обставин, що сприяли їх формуванню й застосування психодіагностичних методик;

– *діагностика наявних ресурсів* – вивчення законодавчої бази, нормативних документів про роботу шкіл та училищ соціальної реабілітації, а також знань, умінь, професійних навичок працівників цих спеціальних закладів; визначення потенційних можливостей батьків, представників громадськості у виховній роботі з даною категорією підлітків.

Вивчення особистості підлітка-правопорушника відбувається за певним алгоритмом: збирається інформація про: соціально-демографічні дані дитини, стан здоров'я, особливості фізичного розвитку, особливості емоційно-вольової сфери особистості дитини, окремі нахили та здібності дитини (загальні і спеціальні), характеристика міжособистісних стосунків особистості, участь у різноманітних видах діяльності, причини відхилень у поведінці.

У процесі реалізації діагностичного етапу особистість підлітка-правопорушника вивчається також за допомогою різних *соціально-педагогічних методів*, зокрема діагностичного та оцінювального інтерв'ю, бесіди, анкетування, тестів, соціологічних опитувань, спостереження, методу експертних оцінок, творчих завдань, самоаналізу.

Завершується діагностичний етап технології соціально-педагогічної реабілітації підлітків-правопорушників в умовах спеціального навчального закладу *аналізом даних*, що передбачає: постановку мети та завдань подальшої індивідуальної соціально-педагогічної реабілітації підлітків-правопорушників, написанням висновків та рекомендацій; складання комплексної корекційної Програми соціально-педагогічної та соціально-психологічної реабілітації підлітка, включення його до малих тренінгових груп; організацію індивідуальної психокорекційної роботи із залученням різних фахівців.

На другому етапі технології соціально-педагогічної реабілітації підлітків-правопорушників застосовуються корекційні заходи. Отже, після отримання повної інформації про підлітка та обробки результатів діагностичного етапу реалізації технології соціально-педагогічної реабілітації підлітків-правопорушників в умовах спеціального навчального закладу розробляється *комплексна корекційна програма*.

При складанні корекційних програм соціальний педагог орієнтується на такі основні принципи: принцип системності коректувальних, профілактичних і розвивальних завдань, принцип єдності корекції і діагностики, принцип пріоритетності корекції казуального типу, діяльнісний принцип корекції, принцип урахування віково-психологічних і індивідуальних особливостей особистості, принцип комплексності

методів психологічного впливу, принцип активного залучення найближчого соціального оточення до участі в коректувальній програмі.

Отже, загальний план корекційної Програми соціально-педагогічної реабілітації має такий вигляд: визначення кола завдань, які витікають з поставленої мети; визначення форм роботи (індивідуальна, групова); вибір методик і технік корекційної соціально-реабілітаційної роботи; визначення загального часу, необхідного для коректувальних заходів; визначення частоти необхідних зустрічей; визначення тривалості кожного заняття, враховуючи вікові особливості підлітків; розробка коректувальної програми і визначення змісту занять; планування форм участі інших суб'єктів у соціально-реабілітаційній роботі з підлітками-правопорушниками (батьків, інших членів родини, педагогів, фахівців соціальних служб тощо); підготовка необхідних матеріалів й устаткування.

В умовах спеціального навчального закладу *корекційними методами* технології соціально-педагогічної реабілітації підлітків-правопорушників мають бути: релаксація; самонавіювання; психогімнастика; аутогенне тренування; бесіда; спеціальні вправи для подолання стресових, конфліктних ситуацій, тривожності; психолого-педагогічний аутотренінг; тренінги особистісного росту, формування життєвих навичок для підлітків з труднощами у соціальній адаптації, з корекції вчинків підлітків тощо.

Для запобігання формуванню девіантної поведінки на корекційному етапі є доцільним використання методу *арттерапії*, як ефективного методу впливу на психоемоційний і фізичний стан людини за допомогою різних видів художнього та ужиткового мистецтва [11].

Вважаємо за доцільне використання такого групового методу як *ігротерапія*, зміст якої полягає в роботі, що охоплює такі типові ігри: дидактичні, рольові, розвивальні, сюжетні, ігри-драматизації, ігри з правилами. У грі розвивається вербальне мислення в неформальному спілкуванні та спільній діяльності з дітьми та дорослими.

Обов'язковим на корекційному етапі є виявлення інтересів та схильностей неповнолітніх правопорушників з подальшим включенням їх, наприклад, до складу спортивних секцій або будь-яких інших гуртків.

При завершенні коректувальних заходів соціальним працівником складається психолого-педагогічний висновок про цілі, завдання й результати коректувальної програми з оцінкою її ефективності.

Третім етапом соціально-педагогічної реабілітації підлітків-правопорушників в умовах спеціального навчального закладу є етап реабілітації та профілактики. *Метою* цього етапу технології соціально-педагогічної реабілітації підлітків-правопорушників є зміна спрямованості особистості, створення системи її моральних, ідейних, правових переконань, відповідно до прийнятих у суспільстві норм і цінностей, формування у підлітків здатності до самостійного стабільного законслухняного життя після закінчення спеціального навчального закладу; школи соціальної реабілітації.

З позиції онтогенетичного розвитку базових потреб і потребнісно-інформаційного підходу до виховання особистості, у межах реалізації технології соціально-педагогічної реабілітації підлітків-правопорушників в умовах спеціального навчального закладу виокремимо *основні напрями соціально-педагогічної реабілітації особистості підлітків та профілактики протиправної поведінки*: соматична реабілітація, психологічна реабілітація, соціальна реабілітація та розвиток адаптованої поведінки [12].

Розглянемо докладніше всі напрями.

Отже, метою *соматичної реабілітації* виступає нормалізація функціонального стану організму підлітків, що знаходяться на перевихованні, шляхом задоволення матеріальними (трудовами, фізичними) і гігієнічними

засобами їх вітальних потреб, а через це – пом'якшення в них внутрішньопсихічних суперечностей і попередження рецидивів поведінки, що відхиляється.

Для досягнення мети є необхідним: залучення підлітків у колективну трудову фізичну діяльність, побудовану відповідно до «трудового кодексу» (прийом на роботу, дотримання режиму праці і виробничих відносин, застосування заходів заохочення і соціального захисту, матеріальної винагороди тощо); забезпечення їх регулярним і здоровим харчуванням (частково за рахунок зароблених грошей); надання їм можливості повноцінно відпочивати, займатися самоосвітою, дотримуватися повною мірою особистої гігієни, культурно проводити вільний час, насамперед, із членами трудового колективу, що сприяє зміцненню соціальних відносин.

Для практичної реалізації етапу соматичної реабілітації необхідна обов'язкова наявність у закладах соціальної реабілітації виробничих майстерень, ідальні, медичного кабінету, спортивного залу, кабінету психологічного розвантаження, бібліотеки, кінозалу, навчальних класів та інших підрозділів.

Метою *психічної реабілітації* є формування у підлітків готовності займатися регуляцією власних переживань, думок і вчинків, а зрештою – поліпшення психічного статусу підлітків шляхом задоволення педагогічними засобами їх потреб у самопізнанні.

Для досягнення мети необхідно: залучення підлітків до творчої (з урахуванням їхніх схильностей) колективної або індивідуальної діяльності; включення їх у продуктивну загальну освіту, зокрема з культури здоров'я (валеології); надання можливості повноцінно відпочивати, займатися самоосвітою, дотримуватися повною мірою особистої гігієни, культурно проводити вільний час.

Метою *соціальної реабілітації і розвитку адаптованої поведінки* є підготовка підлітків до професійної діяльності і сімейного життя шляхом задоволення педагогічними засобами їхніх соціальної потреби в самовизначенні.

Для її досягнення потрібно: надання підліткам права вибору освітніх програм і видів творчої (або практичної) діяльності, пов'язаних із майбутньою професією; навчання валеологічним основам сімейного життя (за експериментально перевіреною програмою); надання можливості повноцінно відпочивати, займатися самоосвітою, підтримувати повною мірою особисту гігієну, культурно проводити вільний час.

Отже, ефективними *формами виховної роботи* на етапі реабілітації та профілактики є: *правове виховання* (лекції, бесіди, диспути, тренінги на правову тематику; організація роботи юридичних консультацій; оформлення куточків правових знань; вечори запитань та відповідей; прослуховування (перегляд) спецпрограм по радіо, телебаченню, у пресі; дотримання режиму перебування у спеціальному навчальному закладі тощо); *морально-етичне виховання* (лекції, бесіди, диспути, тренінги, рольові ігри; аналіз учинків); *трудове виховання*: (трудова змагання; гуртки технічної творчості; навчально-продуктивна праця; суспільно-корисна праця; праця з господарського обслуговування та самообслуговування); *художньо-естетичне виховання* (тематичні вечори, конкурси, концерти, виставки; гуртки за інтересами; художня самодіяльність; культурно-масові заходи; зустрічі з відомими людьми; прослуховування (перегляд) радіо, музики, телебачення тощо); *фізичне виховання* (фізична зарядка, змагання, турніри, спартакіади, спортивні секції тощо).

На етапі реабілітації та профілактики технології соціально-педагогічної реабілітації підлітків-правопорушників в умовах спеціального навчального закладу застосовуються індивідуальні і групові форми роботи. З *індивідуальних методів* ефективними є: індивідуальні консультації (психологічного, правового

характеру); бесіди. Але найбільш ефективними, на наш погляд, є *групові методи* реабілітації та профілактики, застосування яких надає змогу охопити під час проведення профілактичної роботи більшу кількість дітей та підлітків.

У роботі за напрямом правової освіти «Кроки до права», вирішуються такі завдання: ознайомлення підлітків з правилами та обов'язками громадян у державі, з поняттями «адміністративне правопорушення» та «злочин», з кримінальною відповідальністю неповнолітніх, видами покарань. *Мета* цих занять – сформувати у підлітка моральне почуття відповідальності за власну поведінку, що сприяє глибокому усвідомленню не лише своїх прав, а й обов'язків.

Важливим напрямом соціально-педагогічної реабілітації є превенція таких асоціальних проявів, як тютюнопаління, наркоманія, проституція серед неповнолітніх. Отже, на етапі профілактики та реабілітації технології соціально-педагогічної реабілітації підлітків-правопорушників в умовах спеціального навчального закладу розробляється *курс занять* з виховання здорового способу життя, який спрямований на перевиховання дітей, на формування власної позиції щодо тютюнопаління, алкоголю, наркоманії та усвідомлення підлітками доцільності безпечної поведінки. Ці заходи проводяться у *формах* бесіди, диспутів, обговорення статей із преси, переглядів відеофільмів, малювання, оформлення газет [13].

Для активізації процесу самопізнання, осмислення наслідків протиправної поведінки, актуалізація сенсу буття можуть проводитися *екскурсії* підлітків у виправну колонію для неповнолітніх, *зустрічі із православним священиком*. Такі заходи проводяться за певним сценарієм, який має бути розроблений з урахуванням психологічних особливостей цієї категорії неповнолітніх.

Найбільш поширеним серед групових методів є *соціально-психологічний тренінг*. У процесі тренінгу діти та підлітки набувають знань та навичок у вирішенні конфліктів, взаємодії з іншими тощо.

Етап соціальної реабілітації та профілактики підлітків-правопорушників завершується *аналізом, поточною діагностикою та розробкою рекомендацій*. На основі отриманих даних складається характеристика на неповнолітнього, що охоплює різносторонній опис його особистості на цей момент, перспективи подальшого розвитку й рекомендації щодо продовження роботи з питань профілактики делінквентної поведінки. Соціально-педагогічна діяльність спеціальних навчальних закладів з дітьми та підлітками-правопорушниками може бути успішною, якщо соціально-педагогічна робота соціальних педагогів і інших фахівців буде спиратися на цю соціально-педагогічну технологію в організаційному та методичному контексті.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підводячи загальний підсумок змістовної характеристики технології соціально-педагогічної реабілітації підлітків-правопорушників в умовах спеціального навчального закладу, вважаємо, що виділені нами етапи, напрями та окремі методи соціально-педагогічної реабілітації є взаємопов'язаними і взаємодоповнювальними складовими більш ефективного процесу соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в сучасних соціокультурних умовах.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Заверико Н.В. Особливості соціалізації підлітків і молоді в сучасних умовах // Соціальна педагогіка: теорія та практика 2005. №1. С. 11–14.
2. Иванова М.В. Социально-педагогическая реабилитация детей-сирот в условиях приемной семьи: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Иванова М.В. СПб., 2007. 243 с.
3. Капська А.Й. Соціальна робота: деякі аспекти

роботи з дітьми та молоддю: навч.-метод. посіб. К.: УДЦССМ, 2001. 220 с.

4. Коношенко С.В. Особливості роботи вихователя в умовах реабілітаційного центру: дис. На здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.07. / Коношенко Сергій Володимирович. К.: 2001. 217с.

5. Сурмин Ю.П., Туленков Н.В. Теория социальных технологий: учеб. пособие. К.: МАУП, 2004. 608 с.

6. Харченко С. та ін. Соціальна робота з різними категоріями клієнтів: наук.-навч.-метод. посіб. Луганськ: Альма-матер, 2003. 198 с.

7. Шахрай В.М. Технології соціальної роботи: навч. посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2006. 464 с.

8. Шпак В. Теоретичні та практичні засади реабілітаційної діяльності виправно-виховних закладів в Україні (XIX поч. XX ст.): дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Шпак Валентина Павлівна. Полтава, 2006. 500с.

9. Чернецкая А. и др. Технология социальной рабо-

ты: учебник. Ростов н/Д.: «Феникс», 2006. 400 с.

10. Петрынин А. Г., Печенюк А. М. Педагогическая реабилитация несовершеннолетних с девиантно-криминальным поведением: психолого-педагогическая и медико-социальная помощь: учеб.-метод. пособие. М.: 2001. 148 с.

11. Корольов В. Психічні відхилення в підлітків-правопорушників. М.: ЮНИТИ, 2010. 443 с.

12. Пташиский О., Гунченко О. Соціальні аспекти охорони здоров'я в місцях позбавлення волі // Соц. політика і соц. робота. 2002. № 2. С.23-26.

13. Лютий В.П. Соціальна робота з групами дітей девіантної поведінки: навч. посібник. К.: 2000. 51 с.

14. Социальная работа с осужденными: / под ред. В. И. Жукова, М. А. Галагузовой. М.: 2002. 237 с.

15. Впровадження альтернативних видів кримінальних покарань в Україні: посібник / за ред. О. В. Беци. К.: «МП Леся», 2003. 249 с.

НАУКОВА РОЗРОБКА ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ-ПРАВОПОРУШНИКІВ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

© 2014

О. В. Львовичина, старший викладач кафедри «Менеджменту соціального забезпечення»
 Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, Луганськ (Україна)

Анотація: У статті розкрито поняття, а також визначено цілі та завдання технології соціально-педагогічної реабілітації підлітків-правопорушників. Виділено основні напрями профілактики протиправної поведінки. Проаналізовано основні етапи (діагностичний, корекційний, етап реабілітації та профілактики) технології соціально-педагогічної реабілітації підлітків-правопорушників в умовах спеціального навчального закладу.

Ключові слова: технологія, соціально-педагогічна реабілітація, підлітки-правопорушники, спеціальний навчальний заклад.

SCIENCE TECHNOLOGY DEVELOPMENT SOCIAL-PEDAGOGICAL REHABILITATION JUVENILE OFFENDERS UNDER SPECIAL EDUCATIONAL ESTABSHMENTS

© 2014

O. V. Levochkina, lecturer of «Management of Social Welfare»
 East Ukrainian National University named after Volodymyr Dahl, Lugansk (Ukraine)

Annotation: The article disclosed the concept and the aims and objectives of the technologies of social and educational rehabilitation of adolescent offenders. The basic directions of preventing illegal behavior. The basic steps (diagnostic, correctional, rehabilitation and prevention phase) technology social and educational rehabilitation in adolescent offenders under special education.

Keywords: technology, social and educational rehabilitation, adolescent offenders, special education.

УДК 37.013.42+376.36

ПРОБЛЕМА СОЦИОЛИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В НАУЧНЫХ ТРУДАХ ИСЛЕДОВАТЕЛЕЙ

© 2014

М. А. Лемещук, аспирант

Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)

Аннотация: В статье нарушаются проблемы социализации детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Автор анализирует состояние разработки проблемы социализации таких детей в педагогической науке, определяет научные достижения современных ученых.

Ключевые слова: социализация, дошкольники, общее недоразвитие речи, адаптация.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Проблемы социализации детей дошкольного возраста обусловлены изменением социокультурных условий формирования личности, противоречивым состоянием социально-педагогической теории и практики. В современной социокультурной ситуации главной доминантой является социализация личности как результат ее социального развития и воспитания, достижения оптимальной формы социальной активности и компетентности, что позволяет ребенку быть активным преобразователем собственной жизни и окружающей среды, иметь право свободы выбора и становиться субъектом собственной жизнедеятельности. В связи с этим дошкольным учебным заведениям отводится особая роль – совместно с семьей стать ведущей социальной институцией социализации, которая обеспечивает внедрение социально-педагогического сопровождения социализации детей дошкольного

возраста, направляет на развитие социально и индивидуально значимых черт личности и ее успешное функционирование как субъекта собственной жизнедеятельности общественной среде.

Анализ последних исследований и публикаций. Разработаны современные концепции социализации личности (Н. Голованова, Н. Заверико, И. Зверева, Н. Лавриченко, А. Лактионова, А. Мудрик, С. Савченко, С. Харченко) раскрыты социально-психологические аспекты социализации с учетом возрастных особенностей (В. Абраменкова, К. Альбуханова-Славская, И. Бех, Л. Божович, Л. Выготский, Д. Эльконин, И. Кон, А. Кононко, В. Кудрявцев, А. Леонтьев, В. Мухина, А. Петровский, Т. Репина, Д. Фельдштейн); социально-педагогические основы проблемы с учетом новой социокультурной ситуации характеризуются в исследованиях Т. Алексеенко, А. Безпалько, В. Болгарина, Т. Васильковой, Ю. Васильковой, Н. Галагузова,

И. Зверевой, А. Капской, Л. Коваль, В. Кузя, С. Литвиненко, Л. Мищик, Л. Новиковой, А. Рижановой, С. Хлебик, Л. Штефан. В изучении проблем социального становления личности особое место отводится детям дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, обуславливая трудности в процессе социализации, формированием мыслительно-познавательной деятельности, своевременной речевой подготовкой к школе в целом.

Теоретические и практические основы речевого развития детей дошкольного возраста раскрыты в исследованиях А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Горбунова, К. Крутий, Л. Калмикова, М. Лисина, Н. Луцан, И. Луценко, Т. Пирожено, Г. Николайчук, М. Шеремет и др. Ученые отмечают, что всестороннее, в том числе и речевое развитие детей обусловлено их вовлечением в различные виды деятельности. Доказана высокая эффективность ознакомления детей с окружающей средой в речевом развитии детей (А. Богуш, Н. Виноградова, Л. Занков, В. Изотова, Н. Кузнецова, Н. Орланова и др.).

Общее недоразвитие речи у детей старшего дошкольного возраста, усложняя процесс социализации, влечет существенное ограничение их общения и жизнедеятельности в социуме, приводит к социальной дезадаптации.

Формирование целей статьи (постановка задания). Цель статьи обусловлена потребностью в обосновании аспектов проблемы социализации старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Современные психологи и социологи подчеркивают, что процесс социализации человека продолжается в течение всей жизни. А это значит, что в течение всей человеческой жизни осуществляется приобщения индивида в социальные отношения благодаря чему происходит изменение его психики [1].

Ученые доказали что успешной социализации способствует действие таких факторов, как ожидание, изменение поведения и стремление соответствовать этим ожиданиям. Принимая во внимание процесс исторической практики, личность формирует социальные качества и приобретает жизненный опыт. В процессе формирования личности индивид не может существовать без общения и вне деятельности. Таким образом, можно сделать вывод, что основными сферами социализации можно считать деятельность, общение и самосознание. Н. Заверико в своей статье «Становление понятия «социализация» приходит к такому выводу, что: «в деятельности человек выражает себя как общественный индивид, проявляет личностные смыслы, самостоятельность, инициативу, творчество и профессионализм, осваивает новые виды проявления собственной активности. В сфере общения происходит углубленное понимание себя и других участников коммуникативного процесса, обогащение содержания взаимодействия и восприятия людьми друг друга. Сфера самосознания предполагает становление «Я-концепции» индивида, осмысления своего социального статуса, освоение социальных ролей, формирование социальной позиции, моральной ориентации человека» [2].

Результатом процесса социализации ребенка является его сформирована социально-коммуникативная компетентность, которую С. Куринная рассматривает как готовность ребенка эффективно взаимодействовать с окружающими в системе межличностных отношений. Содержание такой компетентности, по ее мнению, определяет ряд сложившихся у детей умений, в частности: умение ориентироваться в социальных ситуациях; правильно определять особенности своего эмоционального состояния и других людей; выбирать адекватные способы общения с окружающими и реализовать их в процессе взаимодействия. Среди институтов ранней социализации исследовательница отводит особое место дошкольным учебным заведениям, так называемым «занятийным группам» (образовательные комплексы различ-

ных типов, детские развивающие и учебные центры по подготовке ребенка к школе, педагогические агентства, система гувернантских услуг, охватывающий детей, которые по разным причинам не могут постоянно посещать дошкольные учреждения, а только участвуют в учебных занятиях), детские дома, интернаты. С учетом разнородности социальных институтов, в которых происходит первичная социализация детей дошкольного возраста в воспитательном процессе, как утверждает ученый, должны реализовываться следующие условия: приобретение детьми опыта оптимального решения жизненных ситуаций с определенным количеством альтернатив, развитие умения осознавать, вербализовать собственное состояние и состояние окружения и учитывать его в отношении с ровесниками и взрослыми; восприятия, оценочно-этическое комментирования произведений как основы адекватной оценки собственного состояния и состояния окружения; инсценировка конфликтных и бесконфликтных способов взаимодействия с окружением с последующим их обсуждением, наличие положительного эмоционального фона жизнедеятельности детей [1].

В докторской исследовании И. Рогальской, посвященном социализации личности в дошкольном детстве, определена модель социально-педагогического сопровождения социализации личности в дошкольном детстве, которую автор трактует как процесс личностного взаимодействия между тем, кто сопровождает, и тем, кто в этом нуждается. Социально-педагогическое сопровождение социализации личности в дошкольном детстве исследовательница направляет принципами: приоритета интересов ребенка; баланса как оптимального соотношения процессов индивидуализации и социализации в их единстве и различия; опоры на положительное, принципа социальной соответствия; комплексного подхода; диадичного взаимодействия и открытости сопровождения [3].

Следует признать, что, несмотря на актуальность проблематики социализации с позиции современной педагогики и довольно широкий круг ученых, занимающихся исследованием социализации, многие ее аспекты остаются малоисследованным. Особенно если речь идет о социализации детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

«Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: фонетики, лексики, грамматики. Языковой недоразвитие у детей может проявляться в разных степенях: от полного отсутствия общеупотребительной речи до развернутой фразовой речи с выраженными элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития» [4].

Все чаще общение ребенка и взрослого из-за высокой занятости родителей снижается качество вследствие повседневно использования технических средств. Как показывают соцопросы дошкольников, родители уже не так часто читают им книги. Все чаще детям покупают разнообразные диски и сажают их перед экраном телевизора или компьютера. Ребенок занят и родители могут заниматься своими делами. Социализация ребенка во многом зависит от восприятия самого себя, направленности на социальное окружение, от овладения различными формами и средствами общения «как речевого и неречевого». В работах А. Запорожца, Л. Божовича, М. Лисина, и др. обращается внимание на тот факт, что общение ребенка со взрослым является основой его психического развития. Еще Л. Выготский говорил о том, что наиболее благоприятная атмосфера общения создается в семье, где с первых дней рождения ребенка происходит полноценное развитие его личности, ее социализации [5].

У детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи формирования форм общения происходит с опозданием, наблюдаются стойкие трудности во взаи-

мосвязи и взаимодействии с окружающими. У детей не формируется, характерно возраста, понимание эмоций, состояний, отношений и действий окружающих и самого себя [6].

А. Шацкая в диссертационной работе отметила, что у детей дошкольного возраста ограничены возможности речевой коммуникации, сопровождающиеся снижением когнитивного, аффективного и волевого развития. Комплекс особенностей языкового, аффективно-волевого и когнитивного порядка заметно препятствует организации социального поведения ребенка с общим недоразвитием речи, мешает контактам с окружающими детьми. Ребенок в условиях ограниченного речевого развития испытывает значительные трудности в установлении смысловых связей между событиями, поэтому социальный содержание основных его видов деятельности подавлялся предметным планом, доступным для непосредственного восприятия [7].

И. Макаренко в своем исследовании отмечает, что особое значение приобретает проблема социализации детей раннего возраста с особыми потребностями, поскольку решение задач гармонизации общественных и личностных интересов таких детей, определения их будущих социальных перспектив ложится преимущественно на плечи семьи, родителей. Ведь родители, у которых родился ребенок с особыми потребностями, переживают кризис, находясь в ситуации морально-духовной травмы, связанной с неопределенностью социального статуса ребенка, ощущением дисгармонии собственного личностного состояния и одновременно проявляют пассивность, которая обусловлена отсутствием четкой программы реабилитации состояния ребенка, целенаправленных действий, направленных на обеспечение ее дальнейшей жизни. Такие семьи, по мнению ученого, потребуют разносторонней педагогической поддержки. Ключевым понятием ее научного исследования выступило «социально-педагогическая поддержка родителей детей раннего возраста с особыми потребностями», которое понимается как система взаимодействия субъектов социально-педагогической деятельности, которая направлена на помощь семьям в преодолении комплекса проблем биологического, психолого-педагогического и социального характера для обеспечения условий для раскрытия личностного потенциала ребенка. По заключению ученого, социально-педагогическая поддержка семьи особыми потребностями, их активную позицию в решении семейных проблем. Она охватывает всю палитру действий от осознания проблемы, связанной с рождением ребенка с особыми потребностями, к постановке цели по ее решению, от вариантов семейного воспитания к выбору формы социально-педагогической поддержки, осуществляемой на субъект-субъектном уровне и обеспечивает прогнозирование, проектирование и коррекцию социальной траектории развития семьи. Согласно выводам И. Макаренко, функционирования системы социально-педагогической поддержки родителей детей с особыми потребностями требует взаимодействия многих профессионалов: медицинских работников, социальных педагогов, коррекционных педагогов, психологов, юристов для помощи ребенку в ее социальном становлении, и становится возможным лишь при условии интеграционного взаимодействия государственных социально-педагогических институтов с другими соци-

лизирующую институтами общества. Роль социального педагога в обеспечении взаимодействия заключается в координации и направлении действий каждого из субъектов социально-педагогической поддержки. Автор работы отмечает, что сущность поддержки как социально-педагогической практики заключается не столько в устранении существующих в семье проблем, сколько в том, чтобы помочь родителям детей с особыми потребностями овладеть средствами обнаружения и самостоятельного предполагает обращение к внутренним силам и способностям родителей детей с решения собственных проблем. Следовательно, целью и одновременно условием социально-педагогической поддержки является реабилитационная культура родителей, составившая специфическую систему ценностей, установок, знаний и навыков, которые помогают им решать конкретные задачи семейного воспитания ребенка с особыми потребностями [8].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Итак, социализация детей дошкольного возраста всегда находится в центре научных изысканий. Следует признать, что, несмотря на актуальность проблематики социализации с позиции современной педагогики и довольно широкий круг ученых, занимающихся исследованием социализации, многие ее аспекты остаются малоисследованными, в частности особенности социализации детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях дошкольного учебного заведения, составляет перспективу дальнейших научных исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Курінна С. М. Особливості соціалізації дітей шести – семи років в різних умовах життєдіяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05/ Слов'янський державний педагогічний університет. – Слов'янськ, 2004. 246 с.
2. Заверико Н. В. Становление понятия «социализация» // Перспективы и развитие социальной активности молодежи: Сб. статей. Запорожье. 1990. С. 42–43.
3. Рогальська І. П. Теоретико – методичні засади соціалізації особистості у дошкільному: Дис. ... док. пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. 499 с.
4. Основы логопедии с практикумом по звуковимовленню: Учеб. посібник для студ. середовищ. пед. учеб. закладів / Т. В. Волосовец, Н. В. Горіна, Н. І. Зверева та інших. Під ред. Т. В. Волосовец. М.: Видавничий центр «Академія», 2000. 200 с.
5. Виготський Л. С. Мислення і мова / Л. С. Виготський. Изд. 5, испр. М.: Лабіринт, 1999. 352 с.
6. Філічева Т. Б., Чиркіна Г. В. Підготовка до школи дітей із загальним недорозвиненням мовлення в умовах спеціального дитячого саду. К.: Альфа, 1994. 103 с.
7. Шацкая О. О. Формирование социального поведения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи в процессе коррекционно-логопедической работы: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 – коррекционная педагогика / Московский педагогический государственный университет. М., 2003. 192 с.
8. Макаренко І. В. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей раннього віку з особливими потребами: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 20 с.

THE PROBLEM OF SOCIALIZING CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN SCIENTIFIC WORKS OF RESEARCHERS OF

© 2014

*M. A. Lemeschuk, post-graduate student
Uman state pedagogical University Pavlo Tychyna, Uman (Ukraine)*

Annotation: In the article are violated problems of socialization of children of preschool age with General speech underdevelopment. The author analyzes the state of development problems of socialization of these children in pedagogical science, determines the scientific achievements of modern scientists.

Keywords: socialization, pre-school, General underdevelopment of speech, adaptation.

Аннотация: В статье освещены и проанализированы общепедагогические взгляды В. Каразина на основе его произведений. Выделены и охарактеризованы основные компоненты общепедагогических взглядов В. Каразина: воспитательный, образовательный, личностный, социальный.

Ключевые слова: В. Каразин, просветитель, общественный деятель, воспитание, образование, женское образование, патриотизм, просвещение, общепедагогические взгляды.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Становление новой культурно-образовательной парадигмы обуславливает обращение к забытым деятелям и педагогам в сфере образования, к творческому наследию которых относим просветительские, воспитательные, культурно-образовательные идеи, которые могут внести качественно новые данные теории и практики воспитания и обучения, национального образования и просвещения Украины. Такой подход относится и к деятелям в сфере образования первой половины XIX века, творческое наследие которых длительный период времени находилось вне научно-педагогического поля. Формирование их мировоззренческих позиций и взглядов происходило под влиянием традиций Казацкой эпохи или украинского барокко и западноевропейских идей гуманизма, реформации и раннего Просвещения.

Следовательно, украинская педагогическая мысль этого периода представлена плеядой выдающихся образовательных, культурных, общественных деятелей, среди которых важное место принадлежит Василию Назаровичу Каразину (1773–1842).

Отметим, что творческое наследие В. Каразина является многоаспектным. Так, к основным направлениям его научно-просветительской и управленческой деятельности относим: общественное, публицистическое, научное, образовательное, культурное, издательское, управленческое, благотворительное. Поэтому сделаем попытку раскрыть сущность и проанализировать образовательное направление творческого наследия В. Каразина, которое выражалось в общепедагогических взглядах.

Анализ последних исследований и публикаций. Научно-просветительские идеи и общепедагогические взгляды В. Каразина освещены в работах современных исследователей Н. Березюк, А. Болебруха, Ю. Грачёвой, Н. Евтуха, Т. Кочубей, С. Куделка, Н. Николаенко, Л. Пироженко, Н. Сейко, О. Узбек, А. Хридопкина и др.

Формирование целей статьи. Целью статьи является попытка осветить и проанализировать, на основе его главных произведений, общепедагогические взгляды В. Каразина, а также охарактеризовать их главные компоненты.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Характерной чертой научно-просветительских взглядов В. Каразина была мысль о распространении идей просвещения среди всех слоев населения. Так, к его главным просветительско-педагогическим произведениям можно отнести «О воспитании женского пола в низших состояниях», «Переход Харьковского Института благородных девиц», «Об ученых обществах и периодических сочинениях в России», «Чистая правда без малейшего украшения и увеличения», «Одна глава из рукописи», «Речь о истинной и ложной любви к отечеству» и др.

В частности, интересной выступает идея В. Каразина обучения и воспитания девушек из нижних слоев населения, которую он высказывал в своих трудах «О воспитании женского пола в низших состояниях», «Переход Харьковского Института благородных девиц», которая была практически реализована в 1812 г. Он впервые

поднял на первое место вопрос относительно получения систематического образования «в низших сословиях» и необходимости нравственного воспитания женщин. Ведь целью такого среднего учебного заведения было воспитание женщины – настоящей труженицы, независимо от её социального положения в обществе. Стоит отметить, что создание специального учебного заведения в Харькове для женщин разного социального статуса способствовало его дальнейшему развитию и дало толчок для развития первых официальных женских средних заведений в Украине – Полтавского (1818), Одесского (1829), Керченского (1836). Они стали важным фактором для реформирования женского образования в середине XIX века, а также создания женских школ – гимназий и прогимназий. Институты благородных девиц в Украине помогли женщинам самоутвердиться вне семьи, реализовать стремление к общественной деятельности, предоставили возможность и право самостоятельного существования. Следовательно, взгляды В. Каразина были вполне прогрессивными для XIX века, а создание ряда учебных заведений для женщин способствовало развитию женского образования и осознания положения женщины в обществе Русской империи.

Отметим, что кроме этих идей В. Каразина прослеживаются отдельные аспекты образования и воспитания во многих других произведениях. Его мысли, взгляды, убеждения, соответствующие эпохе жизни просветителя, проникнуты новаторскими идеями лучших Европейских культурных традиций образовательных учреждений. Однако в его творческом наследии не наблюдается отдельной работы, освещающей проблемы образования. Взгляды Василия Каразина на образование и воспитание прослеживаются во многих письмах, статьях, где он не отделял вопросы нравственности от социально-политических. Он утверждал, что и благородное юношество, и весь народ необходимо постоянно обогащать знаниями, культурой, опытом, воспитывать на принципах христианского монархического правления. Как отмечал В. Каразин, «истинное образование велит почитать всех людей, кто ее ищет, сограждан в большом царстве света, которое есть вечным царством мира и согласия» [1, с. 163].

Вместе с тем, В. Каразин поднял такую важную проблему того времени, как проблема материнского воспитания и образованности женщин и их роль в воспитании детей. Он подчеркивал, что влияние женщины на общественную жизнь и жизнь государства далеко превосходит все остальные, поскольку «оно начинается вместе с физическим бытием, вместе с зарождением человека в материнской утробе» [2, с. 597]. Придавая большого значения материнскому воспитанию, Василий Каразин утверждал, что стремление матери и ее труд влияют на ребенка уже в раннем возрасте и во многом определяют дальнейшее его существование на протяжении всей жизни. Именно государство должно брать на себя главную роль после материнского воспитания, поэтому В. Каразин называл матерей низшего сословия первыми учительницами своих детей. По этому поводу он писал: «женщинам не свойственно развращать умы и сердца: направлять их против существующего порядка, а воспитание в их нежных руках необходимо и естественно

для принятия умеренного, религиозного направления» [2, с. 597].

Мысли В. Каразина о необходимости воспитания ребенка еще до его рождения есть аналогичными со взглядами Г. Сковороды. По этому поводу Григорий Савич высказывался, что «родители суть божья, а чада являются родительским подобием, изображением, копией. Как от яблони соки движутся в ее ветви, так родительский дух и нрав переходит к детям, пока не отлучатся и заново не укоренятся» [3, с. 104].

Прогрессивность его педагогических взглядов проявлялась не только в вопросах женского образования, но и была направлена на воспитание российских детей отечественными учителями. Поэтому, когда общественность того периода радовалась воспитанию своих детей учителями-иностранцами, В. Каразин выступал против такого воспитания. В частности, вышли в свет его произведения «Чистая правда без малейшего украшения и увеличения», «Одна глава из рукописи», повлекшие негативные отзывы по поводу данного вопроса. Он писал: «наше дворянство начало доверять своих детей иностранцам, оно не бережет средства им на оплату и на заграничные путешествия ... Постоянный обычай превратился в страсть. Поэтому, изучая чужие языки с детства, дети удаляются от своего собственного» [4, с. 100].

В. Каразин убеждал, что если русские дети воспитываются учителями-иностранцами, тогда прекращается домашнее материнское воспитание и происходит навязывание чужих традиций, обычаев, убеждений, что негативно отражается на воспитании будущего гражданина своего отечества. Он пытался указать на ошибку богатых и известных родителей, которые доверяют воспитание своих детей наемным французским учителям и направить их на правильный путь. На личном опыте он познал иностранных учителей, которые, обучая, предоставляли ложные сведения, например вопросы русской истории, литературы, всегда вызывали у него возмущение и недовольство за недостоверность или искажение фактов. Ведь Василий Каразин пропагандировал идею получения образования именно отечественными учителями, поэтому он убеждал родителей не избегать ни организованных учебных заведений, ни материнского воспитания. Так, образованность женщин выступала главной составляющей воспитания настоящего патриота своего отечества.

Вместе с тем, на протяжении всей жизни В. Каразина, актуальным и болезненным оставался вопрос образования, который с годами приобретал все большей значимости для него. Он считал, что образование должно быть доступным и добровольным, но реализация этих задач возможна только через учебные заведения и общественность: «Свободные наши общества, в случае необходимости, должны состоять из мудрых, умных людей, или, по крайней мере, иметь опыт в просвещении, который является неиспорченным, доступным и благонамеренным воздействием на самого себя» [5, с. 331–332]. Для распространения образования, он стремился, чтобы образование, которое будут получать юноши, побуждало к укреплению человеческих взаимоотношений и способствовало формированию национально сознательного гражданина, истинного патриота, исповедующего христианскую веру, уважающего законы, стремящегося к самоотверженной службе на пользу Родины.

В наставительном произведении «Речь о истинной и ложной любви к отечеству» В. Каразин придавал большое значение важному чувству патриотизма. Он акцентировал внимание на том, что любовь к Родине необходима для общего блага, которую нужно проявлять не из-за мечты свободы и равенства, а на основе порядка и уважения к религии. В работе автор излагал свои взгляды на любовь к Родине как на добродетель, вызванную многообразием важнейших моральных составляющих. Он отмечал, что для воспитания в себе такого глубокого чувства, как патриотизм необходима всеобъемлющая

любовь Бога ко всей Вселенной. Таким образом, воспитание любви к Родине проходит через все произведение Василия Каразина и, бесспорно, занимает ведущее место в его мировоззрении.

Важным средством воспитания патриотических чувств, по мнению В. Каразина, были ученые общества и их периодические издания, которые способствовали распространению знаний среди народа. Так, в произведении «Об ученых обществах и периодических сочинениях в России» идет речь о необходимости предоставления полезной, интересной информации жителям провинциальных городов и сел, где отсутствует доступ к периодике. По мнению Василия Каразина, благодаря взаимопомощи общество стремиться к просвещению и будет способно выполнять «приятные обязанности гражданина и сына Отечества» [5, с. 330]. В. Каразин акцентировал внимание на необходимости просвещения среди народа. По этому поводу он отмечал, что вместо растления воображения бездействующих граждан, лучше пробуждать в их сердцах любовь к наукам, к простодушию во вкусах и обычаях, к жизни в городах и селах, «что присуще просвещенному обществу» [5, с. 333]. Таким образом, он чрезвычайно глубоко любил свой край и посвятил свою жизнь достижению социально-экономического и культурно-образовательного процветания государства.

Таким образом, на основе главных произведений В. Каразина, проанализировав общепедагогические взгляды, нами выделены их основные компоненты:

1) *воспитательный*: в семейном воспитании (для юноши – быть достойным отцом, семьянином, для девушки – быть, прежде всего, матерью, образованной женщиной, передавать детям нормы и ценности своего народа, уважать родителей, заботится о детях); в религиозном воспитании (любовь к Богу, любовь к истине и добродетели, иметь доброты, обязательные молитвы, добрые дела, творение добра, милосердия); в нравственном воспитании (иметь нравственные принципы – нравственная чистота, доверие, человеколюбие, благонаравие, совесть, уважение к вере, честность, приличное поведение, сосуществование в мире с различными народами и окружающими людьми, нравоучительные беседы, соблюдение законов человечности, применять физические наказания, опека сиротами. Негативными моральными качествами являются корыстолюбие, зависть, ненависть, эгоизм, разврат, упрямство, лживые поступки, кража, драки, оскорбления, неуважение к старшим, произвол, пренебрежение к порядку); в половом воспитании (обособленное воспитания мальчиков и девочек; воспитание с юноши воина, солдата, служителя церкви, необходимость мужских знаний и добродетели; воспитание с девушек народных учительниц, работниц, экономок, служанок, будущих матерей семейства «матери – первой учительницы своих детей»); в физическом (трудовом) воспитании (трудолюбие, изобретательность, ручная работа, гармония с природой, здоровый образ жизни, физические упражнения, закалка); в гражданском воспитании (быть истинным гражданином своего народа, уважать, быть достойным гражданского доверия, публичное наставление через книги, доклады и др., служение Родине); в национальном воспитании (необходимость обеспечения отечественными учительскими кадрами, учебными пособиями, учебными программами, которые предусматривают изучение истории, литературы, географии родного края, национальные традиции, обычаи, обучение родному языку); в патриотическом воспитании (патриот Родины, любовь к Родине на основе соблюдения порядка и религии, любви к семье, к окружающим, к старшим, любви к своему городу, родному краю, ко всему человеческому, патриотизм является благом Родины);

2) *образовательный*: пропаганда образования европейского уровня; образование укрепляет свое благосостояние, материальную и духовную жизнь, нравствен-

ность; осуществляет свое назначение в природе, сочетание с трудолюбием и стремлением к благу; получение высшего образования (подготовка интеллектуальной элиты для всех отраслей науки, образования, культуры), получение среднего образования (обучение в гимназиях, училищах, готовящих специалистов в практических сферах жизнедеятельности), получение элементарного образования (для крестьян); распространение женского образования, самообразование, получение образования начинать с изучения наук (язык, математика, естествознание, физика, география, история); получение знаний через периодические издания, необходимость создания обществ и содействие работе ученых обществ; получение образования в течение всей жизни;

3) *личностный*: разностороннее гармоническое развитие личности, развитие интеллектуальных умений и навыков (чтение книг, занятия научными исследованиями), развитие физических качеств и упражнений; занятия искусствами (рисование, музыка, танцы), развитие трудовой деятельности и ручного труда, развитие профориентационной работы среди юношей и девушек (выбор профессии в соответствии с индивидуальными способностями каждой личности), доступность образования и воспитания независимо от социального положения в обществе; личностными качествами личности являются: стремление к познанию, духовное и нравственное самосовершенствование, реализация собственного предназначения в обществе;

4) *социальный*: уважение к власти, подчинение власти, самоотверженная служба Отечеству; сосуществование и согласование своих действий с другими, выполнение своих обязанностей перед родиной, развитие женского воспитания, что влияет на общественную жизнь и жизнь государства; успех воспитания и образования народа зависит от монарха и его просветительской политики.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, общепедагогические взгляды В. Каразина можно обозначить достаточно прогрессивными, что проявляется в доступности, демократизации и индивидуализации образования, в основе что – принципы природосообразности,

культуросообразности, гуманизма, самосовершенствования, воспитывающего обучения, которые, вместе с тем, не воспринимались большинством представителей власти и ученых того времени. Его идеи были направлены на осуществление образовательных реформ Российской империи первой половины XIX века, которые побудили тогдашнее государство к качественным образовательным преобразованиям. Некоторые из них не теряют своей актуальности в XXI веке и предоставляют педагогам и историкам широкое поле научных исследований в их дальнейшей разработке в современном образовательном пространстве Украины.

Освещенные в статье позиции, не исчерпывают всего спектра проблем. Перспективными научными исследованиями считаем исследования роли В. Н. Каразина в основании Харьковского университета как образовательного центра образовательной деятельности первой половины XIX столетия, что будет предметом научного поиска в историко-педагогической науке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Каразинъ В. Н. Рѣчь о пользѣ просвѣщенія въ домоводствѣ, говоренная въ Харькове, августа 18-го 1811 г. въ публичномъ собраніи Филотехническаго общества Василиемъ Назаровичемъ Каразинымъ // Сочиненія, письма и бумаги В. Н. Каразина, собранныя и редактированныя проф. Д. И. Багалѣмъ / В. Н. Каразинъ. Х. : Изд-во Харьк. ун-та, 1910. С. 216–228.
2. Каразинъ В. Н. О воспитаніи женскаго пола въ низшихъ состояніяхъ: (1 января 1841 г.) // Сочиненія, письма и бумаги В. Н. Каразина, собранныя и редактированныя проф. Д. И. Багалѣмъ. Х.: Изд-во Харьк. ун-та, 1910. С. 596–599.
3. Сковорода Г. Благодарный Еродій // Повне зібрання творів: в 2 т. К.: Наукова думка, 1973. Т. 2. С. 99–118.
4. Каразинъ В. Н. Чистая правда безъ малѣйшаго украшения и увеличенія // Сочиненія, письма и бумаги В. Н. Каразина, собранныя и редактированныя проф. Д. И. Багалѣмъ Х. : Изд-во Харьк. ун-та, 1910. С. 543–544.
5. Каразинъ В. Н. Объ ученыхъ обществахъ и періодическихъ сочиненіяхъ въ Россіи. Русская старина. 1871. Т. 3, март. С. 330–335.

GENERAL PEDAGOGICAL VIEWS VASIL KARAZIN (1773–1842)

© 2014

O. N. Maistruk, postgraduate student, lecturer of the chair Department of early childhood education and psychology
Pavlo Tychnyna Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine)

Annotation: In the article author analyzed and determine general pedagogical views of V. Karazin taking into account his own works. The main components of general pedagogical views were characterized and distinguished. Among them educational, personal and social views.

Keywords: V. Karazin, enlightener, public figure, educational, education, female education, patriotism, enlightenment, general pedagogical views.

УДК 376.5-056.42

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ПОВЫШЕННОЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬЮ К УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

© 2014

О. А. Медведев, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики
 Кировоградский институт регионального управления и экономики ТОВ ВУЗ «Университет
 современных знаний», Кировоград (Украина)

Аннотация: В статье освещается проблема адаптации детей с повышенной эмоциональной чувствительностью к учебно-воспитательной среде школы. В частности, автор обосновал педагогические условия адаптации детей с повышенной эмоциональной чувствительностью, а также рассмотрел особенности создания позывного эмоционального климата взаимоотношений в школьной среде и семейном коллективе. Обратился к организации процесса педагогической поддержки адаптации таких учащихся и определил направления повышения педагогической культуры родителей.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная чувствительность, адаптация, педагогическая поддержка, младшие школьники, педагогическая культура, социальная среда, учебно-воспитательная среда школы.

Постановка наукової проблеми та її значення. Сучасна соціально-економічна ситуація характеризується стрімкістю змін, значними інформаційними потоками, що виникли в ході реформ і ускладнили процес адаптації до нових умов буття.

Старший дошкільний і молодший шкільний вік надзвичайно важливі періоди онтогенезу, оскільки саме в цей час здійснюється перехід у нову соціальну ситуацію розвитку, що супроводжується адаптацією до навчально-виховного середовища загальноосвітньої школи. Сучасна тенденція приходу до школи дітей 6 років актуалізує проблему їхньої адаптації, що й обумовлює необхідність урахування специфічних особливостей дітей саме цієї вікової категорії. Перехід на чотирирічний термін навчання в початковій школі, що розпочинається з 6-річного віку, загострив вкрай важливу проблему не тільки повноцінного проживання періоду дитинства, соціальної захищеності, забезпечення дітей передшкільною освітою. У невідповідності до школи дитини дотримання нового режиму і ритму життя, виконання нових вимог, обов'язків та функцій викликають певні адаптаційні труднощі та необхідність активізації адаптивних ресурсів організму (Т. Богуцька, О. Боделан, Л. Дзюбка, Т. Науменко, С. Нечай).

Вивчення наслідків впливу погіршення соціально-економічних та екологічних умов, соціальних катаклізмів на дітей показало, що найбільше від цього страждають діти на етапі переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку (Н. Авдєєва, Т. Богуцька, М. Зараківський та ін.). У них ослаблюється здоров'я, з'являються небажані тенденції у взаємодії з однолітками й дорослими, зменшується та збіднюється зміст спілкування. Недостатня увага дорослих до формування соціального досвіду, розвитку й тренування адаптаційних механізмів дитини призводить до її відособлення, асоціальних проявів, агресивної поведінки, нестабільності в емоційній сфері, ускладнень в адаптації до життя в нових соціальних умовах.

У діапазоні зазначеної проблеми особливо актуальним є вирішення питання адаптації до навчально-виховного середовища загальноосвітньої школи учнів перших класів з підвищеною емоційною чутливістю, яка є бар'єром успішної адаптації дитини молодшого шкільного віку до нових соціальних умов.

Отже, *мета статті* зумовлюється обґрунтуванням педагогічних умов, які сприятимуть ефективній адаптації дітей з підвищеною емоційною чутливістю до навчально-виховного середовища школи.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Дошкільна освіта як перша самоцінна ланка має гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомогти їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські та національні цінності. Серед

першочергових завдань, визначених Базовим компонентом дошкільної освіти (у новій редакції), визначено засвоєння її змісту, розрахованого на весь період дошкільного дитинства, сформованість мінімально достатнього і необхідного рівня освітніх компетенцій дитини перших 6 (7) років життя, що забезпечує її повноцінний психофізичний та особистісний розвиток і психологічну готовність до навчання у школі. Увага педагогів спрямовується на головні лінії розвитку фізичного, психічного та морально-духовного здоров'я, емоційної сприйнятливості та сприяння розвитку індивідуальності дитини. Розвиненість та зрілість емоційних, когнітивних, вольових психічних процесів надає дитині якісно нових можливості прояву свого Я у всіх видах діяльності [1].

Подальший індивідуальний шлях розвитку особистості дитини продовжується в початковій школі. Підготовка дітей до школи має відповідати вимогам і критеріям оцінки дошкільної зрілості дитини, що передбачає її фізичний, емоційний, пізнавальний і особистісний розвиток, готовність до взаємодії з довколишнім світом, розвиток специфічних видів діяльності, які визначають і забезпечують легку адаптацію дитини до нового соціального статусу і є фундаментальними для дошкільного дитинства та визначають і забезпечують адаптацію дитини до нового соціального статусу – школяра [3, с. 51].

Державний стандарт початкової загальної освіти, розроблений відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів, визначає зміст початкової загальної освіти і виховання, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях і 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 [4].

Усе вищесказане та результати констатувального етапу експерименту вимагали розробки педагогічних умов адаптації учнів перших класів з підвищеною емоційною чутливістю до навчально-виховного середовища загальноосвітньої школи. Варто вказати на те, що підвищена емоційна чутливість учня – це реакція організму на зміну соціальної ситуації, пов'язана з відсутністю сформованих у нього адаптаційних механізмів в силу наявності особистісних перешкод (бар'єрів) у вигляді комплексу домінуючих емоційних проявів, що призводить до шкільної дезадаптації.

У словникових джерелах термін «педагогічна умова» потрактовано як «певну обставину чи обстановку, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості» [6, с. 97].

Детальний розгляд проблеми адаптації учнів пер-

ших класів із підвищеною емоційною чутливістю до навчально-виховного середовища школи дав змогу виявити залежності процесу адаптації від соціальної ситуації розвитку дитини під час її переходу від дошкільного у молодший шкільний вік, результативності підготовки до школи у дошкільному навчальному закладі, організації навчально-виховного процесу в початковій школі, його гуманістичної спрямованості, від урахування психологічних механізмів адаптації особистості й педагогічних умов її забезпечення у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

У зв'язку з цим, було сформульоване припущення про те, що адаптація учнів перших класів з підвищеною емоційною чутливістю буде ефективною за реалізації таких педагогічних умов:

- створення позитивного емоційного клімату взаємин в шкільному середовищі та сімейному колективі;
- організація процесу педагогічної підтримки адаптації учнів з підвищеною емоційною чутливістю з відповідним психолого-педагогічним забезпеченням;
- підвищення педагогічної культури батьків, орієнтованої на якісне оновлення емоційних контактів з дитиною під час її адаптації до школи.

Розглянемо більш докладно кожен з визначених умов.

Перша педагогічна умова – створення позитивного емоційного клімату взаємин в шкільному середовищі та сімейному колективі – обумовлюється важливістю розуміння специфіки процесу адаптації дітей, який на соціально-психологічному рівні має двобічний характер і передбачає, з однієї сторони, зміну фізіологічних і соціальних функцій, необхідних для задоволення вимог довілля, а з іншої – зміну самого середовища з метою задоволення потреб організму. У концепції розвитку особистості А. Петровського адаптація є першою фазою соціалізації особистості, яка передбачає засвоєння групових норм поведінки і відповідних їм способів і засобів діяльності. Отже, необхідним і важливим для адаптації дитини до умов середовища є виокремлення, вивчення і характеристика передумов, механізмів та проявів адаптаційних порушень, що в свою чергу вимагає використання тих чи тих форм, методів та засобів індивідуалізованого впливу на дитину дорослих – батьків і педагогів. Ці впливи дорослих, які перебувають поруч з дитиною, здебільшого також вимагають корекції, оскільки їх неузгодженість і неадекватність, неправильний вибір способів спілкування з дитиною можуть стати несприятливим чинником, який запустить або утруднить адаптаційні труднощі. Психологи підкреслюють, що дітям особливо шкодять непередумані «новації» в системі освіти і «підлаштування» їх під ту чи іншу програму. Усе це призводить до значних нервово-психічних перевантажень та дисгармоній у розвитку інтелектуальної, емоційної і фізичної сфер особистості дитини.

Середовище школи – це своєрідне поле соціальних стосунків, де дитина молодшого шкільного віку бере участь в життєдіяльності суспільства, виступаючи її суб'єктом, самовизначається, самоактуалізується, самостверджується і відіграє певну роль в його перетворенні. У загальному розумінні середовище вважають оточенням. Поняття «освітнє середовище» охоплює широкий інтегрований простір, а саме: середовище класу, школи, родинне середовище, середовище додаткової освіти, соціальне середовище. Середовище охоплює уся сукупність природних, і соціальних факторів, які можуть прямо чи опосередковано, миттєво чи тривало впливати на її життя чи діяльність. У розуміння поняття середовище також входить взаємозв'язок умов, що забезпечують розвиток дитини, його власне залучення у середовище і активну діяльність у ній. Тому навчально-виховне середовище загальноосвітньої школи може вважатися підсистемою соціокультурного середовища; остання може бути оптимально сприятливою, нейтральною

і навіть ворожою для дитини. Педагогічний вплив на неї, таким чином, завжди опосередковується, тобто сприймається нею двояко: і як відносно автономним індивідом, і як частиною конкретного соціокультурного середовища.

Успішна соціальна адаптація визначається конструктивною діяльністю освітньої установи з організації середовища життєдіяльності учнів не лише в умовах школи, але і за місцем їх проживання, і в системі додаткової освіти. Отже, турбуючись про сприятливу адаптацію дітей до школи, педагогам необхідно забезпечити позитивні гармонізовані впливи різних середовищ. Підкреслимо, педагогічна доцільність середовищного фактора досягається лише у випадку, якщо його компоненти не протирічають, а доповнюють та узагальнюють одне одного. Тому надзвичайно важливо зважати на особливості рівнів такого середовища. Три цьому першим рівнем є педагогічне середовище конкретної сім'ї з властивими лише їй характеристиками, другий рівень – навчально-виховне середовище конкретної школи, відповідно третій-четвертий – середовище мікрорайону і регіону. Тільки за такого підходу можна забезпечити узгоджену взаємодію ресурсів освітнього середовища різного рівня.

Таким чином створення позитивного емоційного клімату взаємин в сімейному колективі в єдності усіх її складових повинне підтримуватися і подовжуватися в і системі освіти – шкільному середовищі – і в інших соціальних інституціях. Тому навчально-виховне середовище школи побудоване з урахуванням таких параметрів: широта; інтенсивність; модальність; ступінь усвідомленості та стійкості; емоційність; узагальненість, домінантність, когерентність, активність, мобільність.

Друга педагогічна умова – організація процесу педагогічної підтримки адаптації учнів з підвищеною емоційною чутливістю з відповідним психолого-педагогічним забезпеченням – базувалася на розумінні педагогічної підтримки адаптації учнів з підвищеною емоційною чутливістю як одного з компонентів педагогічного процесу з реалізації специфічної адаптивної діяльності учня, що спрямований на оптимізацію емоційних процесів у його взаємодії з оточенням під час входження до навчально-виховного середовища школи. При цьому в основу було покладено сучасний підхід до процесу адаптації особистості, згідно з яким найбільш адекватною та ефективною у розв'язанні адаптаційних проблем особистості є особистісно зорієнтована модель виховання дитини, розроблена І. Бехом і проголошена сьогодні основним напрямом державної політики у сфері освіти. По суті, йдеться про осучаснення, введення змісту початкової освіти у відповідність до потреб сучасного етапу розвитку суспільства, можливостей особистості, створення сприятливих умов для повноцінного життя, реалізації дитиною свого природного потенціалу – фізичного, психічного та соціального. У межах особистісно орієнтованого виховного настановлення педагог мусить бути сконцентрованим на вихованцеві; завжди допомагати йому, проявляти увагу до його емоційних переживань, розуміючи їхню сутність. Він має займати відкриту позицію стосовно дитини і вміти сприймати відмінні від своїх погляди й судження. Така відкритість передбачає відсутність надто нищівних оцінок, гнучкість і терпимість, об'єктивність мислення і свободу дій [2, с. 195].

Отже, педагог має враховувати, що особистість дитини – це суб'єкт різнобічної активної діяльності, який перетворює світ. Педагогічний зміст поняття має свою специфіку на основі урахування тих компонентів (властивостей, структур, процесів), які стають предметом турботи, допомоги і підтримки педагогічно керованого процесу розвитку і саморозвитку молодшого школяра.

У своїй роботі ми використовуємо таке розуміння сутності педагогічної підтримки як особливого виду діяльності, спрямованого на: повноцінне навчання дитини

ни відповідно до її віку (особливістю сьогодення є те, що початок навчання дитини припадає на шість років, а це – період дошкільного віку, де провідною діяльністю є гра. Тому перший, а іноді – і другий рік навчання дитини, проходить під «знаком дошкільника», і таким чином відбувається народження молодшого школяра); можливості для соціального і емоційного розвитку дитини; створення сприятливого комфортного середовища для дитини; сприяння загальному розвитку батьків загалом і батьківській компетентності зокрема.

Третя педагогічна умова – підвищення педагогічної культури батьків, орієнтованої на якісне оновлення емоційних контактів з дитиною під час її адаптації до школи – потребувала реалізації у зв'язку з тим, що протягом усього життєвого шляху особистості сім'я є тим найближчим мікросоціальним оточенням, яке опосередковує і визначає своєрідність її життєдіяльності. Серед основних функцій сім'ї як соціальної інституції вченими виокремлюються такі: виховна, господарсько-побутова, емоційна, функція духовного спілкування, первинного соціального контролю.

Науковці стверджують, що в сучасній родині значно зросло значення таких функцій як емоційної, духовного спілкування, виховна. Шлюб усе більше є союзом людей, заснованим не на господарсько-матеріальних, а на емоційних зв'язках [5, с. 49]. Водночас, функція соціалізації дітей була і залишається єдино специфічною функцією сім'ї. У результаті соціалізації дитина привласнює соціальні норми і цінності, статуси і ролі, які їй відповідають. Для соціалізації в сім'ї характерні неперервність, тривалість і стійкість, і у цьому із сім'єю не може конкурувати жодна соціальна інституція.

Відтак, соціалізувальними функціями сім'ї є: забезпечення фізичного та емоційного розвитку індивіда; формування статеві ідентифікації дитини; розумовий розвиток дитини та розвиток її здібностей та потенційних можливостей; забезпечення дитині почуття захищеності; формування ціннісних орієнтацій; оволодіння дитиною основними соціальними нормами.

Сімейне виховання більш емоційне за своїм характером, ніж будь-яке інше виховання, оскільки взаємини у сім'ї мають неформальний характер. Афективна насиченість спілкування між членами сім'ї, переваженість позитивних і негативних емоцій істотно відбивається на самопочутті дитини, її світосприйманні та усвідомленні образу себе та інших людей. Науковці виокремлюють такі фактори емоційного впливу сім'ї на дитину:

– психологічний клімат сім'ї – відрізняється особливостями, якими відзначається найтиповіша гама переживань членів родини, їх настрої, афекти, емоційні контакти, а також прояви любові та поваги одне до одного;

– взаємини батьків – проявляється у стосунках між батьками, розлад у яких негативно позначається на самопочутті дитини і обумовлює виникнення конфліктних переживань (як наслідок зіткнення у свідомості дитини протилежних за своїм емоційним забарвленням ставлень до близько людини);

– поведінка і розмови батьків – проявляється у характері ігор, в яких діти відтворюють те, що їх найбільш вражає (дитина емоційно сприймає саме ставлення дорослих до предмета їхньої думки);

– різні прояви оцінного ставлення близьких дорослих до дитини: осуд – веде до зниження самооцінки і вияву негативних емоцій; похвала – підносить дитину, викликає позитивні емоційні переживання [7].

Усі вищевказані фактори емоційного впливу сім'ї на дитину позначають на зниженні або підвищенні рівня її емоційно-ціннісного ставлення до себе.

Психологи наголошують на такій важливій закономірності: директивні дії дорослих з дошкільного віку блокують у дитини емоційне самовираження, що призводить до виникнення неврозів та дезадаптаційних форм поведінки. Накопичення проблем у вихованні обертається проявом у дитини захисних форм поведінки: агресивності,

пасивності, егоїзму. Такі діти конфліктують з однолітками, стають недисциплінованими, демонстративними, плаксивими, проявляють грубість у стосунках з дорослими.

Тому виникла необхідність пошуків нових підходів і методів роботи учителя з батьками учнів, оскільки без допомоги і підтримки сім'ї не будуть ефективними усі інші напрями діяльності фахівців. Спеціалісти в галузі дитячо-батьківських стосунків важливим показником якості батьківства називають компетентність батьків, яка проявляється у гнучкості, адаптивності, винахідливості їхньої позиції. Батьківська компетентність передбачає рефлексію дорослими виховної ролі, власного досвіду стосунків з дитиною. Для цього батькам необхідно переосмислити свої виховні настанови та стереотипи мислення, розвинути свої внутрішні резерви. У нашій роботі підвищення рівня батьківської компетентності передбачало якісне оновлення емоційних контактів з дитиною під час її адаптації до школи. На вирішення цього завдання орієнтувалася розроблена нами програма роботи з батьками «Емоційний світ моєї дитини», основною метою якої було підвищення компетентності батьків в галузі виховання і взаємодії з дітьми на етапі переходу з дошкільного у молодший шкільний вік з ускладненнями у процесі адаптації у вигляді підвищеної емоційної чутливості. Здійснювалася вона у постановці таких завдань: допомогти батькам оволодіти знаннями про психічні особливості розвитку дитини на етапі переходу з дошкільного у молодший шкільний вік і враховувати їх у спілкуванні; усвідомити свою позицію у спілкуванні з дітьми у сімейному колективі; навчитися розуміти і підтримувати дитину з підвищеною емоційною чутливістю; оволодіти способами вираження своїх емоцій, як позитивних, так і негативних; виробити нові навички взаємодії з дитиною; активізувати позитивні емоційно-забарвлені комунікації у сім'ї.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Визначені та реалізовані у навчально-виховному середовищі школи педагогічні умови адаптації дитини молодшого шкільного віку з підвищеною емоційною чутливістю здатні, як показало дослідження, усунути таку перешкоду в її адаптації. Дослідження показало, що такі діти шестирічного віку потребують відповідної педагогічної підтримки учителями і батьками з метою послаблення та усунення бар'єру адаптації у вигляді підвищеної емоційної чутливості, що і становить перспективу подальших наукових розвідок.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Базовий компонент дошкільної освіти. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://osvitacv.com/index.php/doshkillya/21555-2011-09-05-05-48-59>
2. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2-х книгах. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: наук. видання І. Д. Бех. К. : Либідь, 2003. 280 с.
3. Богуш А. М. Наступність в роботі дошкільної і початкової ланок освіти в світлі базового компоненту дошкільної освіти в Україні А. М. Богуш Основні орієнтири розвитку системи освіти Запорізької області у 2012–2013 навчальному році (дошкільна освіта): метод. рекомендації: у 3-х ч. [упоряд. Батліна Л. В., Григоренко Г. І.]. Частина III. Запоріжжя : Акцент Інвест-Трейд, 2012. 240 с.
4. Державний стандарт загальної початкової освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://osvita.ua/doc/files/news/25/2513/_1717-1.doc
5. Зикратов В. Дисфункціональна семья как предмет и объект исследования социальной педагогики / Социальная педагогика. 2006. №1. С. 41–51.
6. Краткий психологический словарь [сост. Л. А. Карпенко; под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. Ростов н Д: Феникс, 1998. – 512 с.
7. Тищенко С. П. Психология виховного впливу сім'ї на дитину С. П. Тищенко. К., 1982. 287 с.

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПІДВИЩЕНОЮ ЕМОЦІЙНОЮ
ЧУТЛИВІСТЮ ДО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ШКОЛИ**

© 2014

О. А. Медведев, старший викладач кафедри психології та педагогіки
*Кіровоградський інститут регіонального управління та економіки ТОВ ВНЗ «Університет
сучасних знань», Кіровоград (Україна)*

Анотація: У статті висвітлюється проблема адаптації дітей з підвищеною емоційною чутливістю до навчально-виховного середовища школи. Зокрема, автор обґрунтував педагогічні умови адаптації дітей з підвищеною емоційною чутливістю, а також розглянув особливості створення позитивного емоційного клімату взаємин в шкільному середовищі та сімейному колективі. Звернувся до організації процесу педагогічної підтримки адаптації таких учнів та визначив напрями підвищення педагогічної культури батьків.

Ключові слова: емоції, емоційна чутливість, адаптація, педагогічна підтримка, молодші школярі, педагогічна культура, соціальне середовище, навчально-виховне середовище школи.

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ADAPTATION CHILDREN WITH ENHANCED
EMOTIONAL SENSITIVITY TO THE EDUCATIONAL MEDIUM SCHOOLS**

© 2014

O. A. Medvedev, senior lecturer in psychology and pedagogy
*Kirovograd Institute of Regional Management and Economics Open Universities
«University of Modern Knowledge», Kirovograd (Ukraine)*

Annotation: The article deals with the problem of adaptation of children with high emotional sensitivity to the educational environment of the school. In particular, the author justified the pedagogical conditions adaptation of children with high emotional sensitivity and considered features of a call-sign of emotional climate relationships in the school environment and family team. I turned to the process of adapting educational support these students and set the direction of improving teacher culture parents.

Keywords: emotion, emotional sensitivity, adaptation, pedagogical support, younger students, teaching culture, social environment, educational environment of the school.

УДК 37(09):001.891.5“19”

**КОНТЕНТ-АНАЛИЗ ЭКСПЕРИМЕНТОВ В ОБЛАСТИ ДИДАКТИКИ И МЕТОДИК
ПРЕПОДАВАНИЯ ШКОЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН (НА МАТЕРИАЛАХ НАУЧНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ УКРАИНСКИХ УЧЕНЫХ 60–70-х гг. XX ст.)**

© 2014

Э. А. Панасенко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика высшей школы»
Донбасский государственный педагогический университет, Славянск (Украина)

Аннотация: В статье проанализирована проблема развития содержания дидактических и методических экспериментов, представленных украинскими авторами в научно-педагогических исследованиях советской эпохи. Исследование массива научно-педагогических работ проводилось с помощью метода контент-анализа. Определены основные единицы изучения дидактических и методических экспериментов 60–70-х гг. XX ст. (тип эксперимента, способ организации эксперимента, объем выборки, модель эксперимента, тип гипотезы, логическая схема проверки гипотезы и др.).

Ключевые слова: контент-анализ, дидактический эксперимент, методический эксперимент, научно-педагогическое исследование, экспериментатор, гипотеза.

Постановка наукової проблеми та її значення. Трансформаційні та модернізаційні процеси, що відбуваються у вітчизняній системі освіти актуалізують коло складних та різнопланових проблем, що вимагають як ґрунтовного науково-теоретичного розроблення, так й експериментальної перевірки ефективності педагогічних інновацій у сфері освіти. Експеримент, як комплексний метод наукового дослідження, вважається найскладнішим методом вивчення педагогічних явищ і процесів. Нині найважливішою умовою продуктивного експериментування виступає вивчення педагогічної традиції, яка сформувалася у попередні часи, зокрема в радянську добу. Помилковою є позиція тих дослідників, які вважають педагогічну спадщину радянських часів повністю зведеною до партійно-ідеологічних установок. Значний пласт фундаментальних ідей і підходів видатних учених-педагогів цього періоду у галузі теорії та практики експерименту, сформований у процесі гострих дискусій, ще залишається маловивченим сучасними дослідниками.

Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми. Розробленню теорії та практики педагогічного експерименту присвячені наукові дослідження вітчизняних учених: О. Адаменко, Т. Кожухової, О. Рудницької, В. Тушевої, В. Шпалінського та ін. В історіографії досліджуваного періоду педагогічний експеримент як

емпіричний метод наукового дослідження представлений у працях С. Архангельського, Ю. Бабанського, М. Болдирева, Г. Воробйова, М. Данилова, В. Загвазінського, Л. Занкова, В. Краєвського, В. Міхєєва, О. Піскунова, Л. Спіріна та ін.

Формулювання мети та завдань статті. Метою статті є контент-аналіз змісту експериментів у галузі дидактики та методик викладання шкільних дисциплін у наукових працях українських авторів 60–70-х рр. XX ст.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Контент-аналіз (від англ. *content* – зміст, *analysis* – аналіз) – формалізований метод кількісно-якісного аналізу та оцінювання інформації, вміщеної у текстах (книгах, монографіях, газетних або журнальних статтях, історичних документах, дисертаційних дослідженнях тощо) та інших текстових масивах з метою подальшої змістової інтерпретації виявлених числових закономірностей. Головною особливістю контент-аналізу, на відміну від інших методів наукового дослідження, є, передусім, можливість переведення досліджуваної інформації в кількісні показники. Аналітик також може доповнювати їх різними якісними класифікаціями, виявляючи ті або інші структурні закономірності. У цьому контексті зарубіжні науковці Дж. Мангейм та Р. Річ трактують контент-аналіз як систематичну числову об-

Продовження табл. 1

робку, оцінювання й інтерпретацію форми та змісту інформаційного джерела [1, с. 270].

У своєму дослідженні ми дотримувалися сформульованих сучасними вченими (С. Григор'євим, І. Дмитрієвим, Ю. Растовим та ін.) вимог щодо категорій аналізу: вичерпності (охоплення всіх частин і досить повне відображення змісту досліджуваного джерела); взаємовиключеності (одні й ті самі частини досліджуваного тексту не повинні входити до різних категорій контент-аналізу); надійності (дослідник-аналітик повинен чітко визначати, які частини змісту тексту потрібно зараховувати до тієї чи іншої категорії аналізу); доречності (відповідність поставленому завданню та досліджуваному змісту джерела) [2; 3].

Одиницями рахунку кількісних мір контент-аналізу було обрано частоту (регулярність) появи ознаки категорії аналізу у досліджуваних текстах дисертацій радянської доби. Ми розробили методику проведення і сконструювали рубрикатор контент-аналізу (див. табл. 1). Він став основним робочим документом, за допомогою якого проводилося дослідження.

Наступним кроком було проведення формалізованого аналізу масиву досліджуваних текстів (дисертацій). Завданнями цього етапу були: використовуючи рубрикатор контент-аналізу, послідовно вивчити всі тексти досліджуваних джерел (дисертацій); виявити в них визначені категорії аналізу та зафіксувати їх частоту.

Протокол контент-аналізу заповнювався на основі підрахунку даних усіх рубрикаторів, складених після дослідження науково-педагогічних праць.

На останньому етапі ми вивчали протоколи контент-аналізу, тобто здійснювали процедуру підрахунку отриманих даних, яка у загальному вигляді схожа із стандартними прийомами класифікації за виділеними критеріями та одиницями аналізу. На цьому етапі ми використовували інтенсивний (якісний) та екстенсивний (кількісний) аналіз. Кількісний аналіз здійснювався шляхом підрахунку абсолютних частот зустрічальності одиниць аналізу та визначення відсоткових частот.

Результати проведеного контент-аналізу 132 дисертацій вітчизняних авторів на здобуття наукового ступеня кандидата (доктора) педагогічних наук протягом 60–70-х рр. ХХ ст., у яких репрезентовано експерименти у галузі дидактики та методик викладання шкільних дисциплін, представлено у таблиці 1.

Таблиця 1 - Підсумковий протокол контент-аналізу наукових праць українських авторів, в яких відображено експерименти у галузі дидактики та методик викладання шкільних дисциплін (60–70-ті рр. ХХ ст.)*

Категорії аналізу	Підкатегорії аналізу	Одиниці аналізу	Кількість робіт	
			Абсолютна кількість	%
1	2	3	4	5
Тип експерименту		Однофакторний	116	87,88
		Багатофакторний	16	12,12
Тип експерименту		Відкритий	6	4,55
		Закритий	126	95,45
Тип експерименту	реальний	Реальний	132	100
	уявний	на математичній моделі експеримент «екс-пост-факто»	-	-
Тип експерименту за ступенем охоплення генеральної сукупності	суцільний	на генеральній сукупності	-	-
		монографічний	-	-
	несуцільний	на основному масиві	5	3,79
		на вибірці	132	100
Характеристика експерименту на вибірці	обсяг вибірки	до 10 одиниць	-	-
		11–30 одиниць	-	-
		31–100 одиниць	7	5,3
		понад 100 одиниць	122	92,42
	обґрунтування типу вибірки	немає даних	3	2,27
		є обґрунтування	40	30,3
	тип вибірки	немає обґрунтування	92	69,7
		проста випадкова	10	7,58
		систематична	-	-
		Гніздова	-	-
	стратифікована	-	-	
	Квотна	-	-	

1	2	3	4	5
		метод «першого зустрічного»	8	6,06
		Експертна	10	7,58
		Багатоступінчаста	-	-
		Багатофазова	-	-
		Комбінована	99	75
Модель експерименту	порівняльний	залучення реальних груп	132	100
		прямий (лінійний)	13	9,85
		Паралельний	121	91,67
		Переверсний	14	10,61
Наявність гіпотези		гіпотеза сформульована	88	66,67
		гіпотези немає	44	33,33
Тип перевірки гіпотези		структурна (описова)	30	22,73
		Пояснювальна	61	46,21
Способи нейтралізації впливу неекспериментальних змінних		Описані	19	14,39
		не описані	113	85,61
Логічна схема перевірки гіпотези (за Дж. Міллем)		метод єдиної відмінності	70	53,03
		метод супутніх змін	-	-
		метод єдиної схожості	8	6,06
		метод заміників	-	-
		комбінування декількох логічних схем	10	7,58
Характеристика суб'єкта експерименту	кількісні характеристики суб'єкта	один дослідник (експериментатор)	15	11,36
		дослідник-помічник	83	62,88
		колектив (група) дослідників	34	25,76
		співробітник НДІ	10	7,58
	професійна належність суб'єкта	викладачі ВНЗ	53	40,15
		аспіранти, докторанти	27	20,45
		освітньо-практики (вчителі, вихователі, керівники шкіл та ін.)	50	37,88
		працівники органів управління освітою (м-во, обл-, міськ-, райвно)	-	-
		немає даних	15	11,36

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5
За умовами проведення експерименту		природний	119	90,15
		лабораторний (у спеціально створених умовах)	2	1,52
За тривалістю	коротко-терміновий	комбінований	11	8,33
		немає даних	-	-
	довготривалий	до 1–3 років	26	19,7
		4–5 років	34	25,76
		6–10 років	38	28,79
		понад 10 років	14	10,61
Застосовані методи отримання даних		немає даних	20	15,15
		описані	132	100
Наявність інформації про застосовані методики досліджень		не описані	-	-
		описані	120	90,91
Наявність розроблених критеріїв, показників, що відображають суттєві аспекти розвитку випробовуваних		не описані	12	9,09
		описані	29	21,97
Наявність розроблених рівнів розвитку випробовуваних		не описані	103	78,03
		описані	25	18,94
Застосування методів математичної статистики для опрацювання даних		не описані	107	91,06
		були застосовані	38	28,79
		не використовувалися	94	71,21

* у підсумковому протоколі представлена загальна кількість одиниць підрахунку під час контент-аналізу у цифрах та відсотках

Наведені у таблиці 1 дані свідчать, що в усіх проаналізованих 132 (100 %) дисертаціях представлено реальні несучільні експерименти, проведені на вибірці учнів серед реальних шкільних класів. Причому у 122 (92,42 %) дослідженнях вибірка становила понад 100 випробовуваних. Найбільшою за обсягом було виявлено вибірку в експериментах С. Векслера (1086 учнів), Т. Дударенко (понад 1000 учнів), М. Іпполитової (1200 учнів), А. Кудрявцева (1200 учнів), Г. Лисенка (1234 учня), Л. Супрун (1051 учень), Н. Умрилової (1500 учнів), І. Федоренка (2300 учнів) та ін.

Слід зазначити, що протягом другого етапу розвитку дидактичних і методичних експериментів змінилося ставлення науковців до обґрунтування типу вибірки та способів нейтралізації неекспериментальних чинників. 40 (30,3%) авторів дисертацій обґрунтували тип вибірки. За наявною у дисертаціях інформацією було виявлено, що найчастіше вченими застосовувалася комбінована вибірка (99 (75 %)), а такі типи вибірок як систематична, гніздова, стратифікована, багатоступінчаста не були

зафіксовані. Несуцільні констатувальні експерименти на основному масиві протягом досліджуваного етапу були представлені лише у 5 (3,79 %) працях (О. Бандура, І. Дрига, Л. Кузнецова, М. Мартинюк та Д. Сметанін). Суцільних експериментів у галузі дидактики та методик викладання шкільних дисциплін виявлено не було.

Більшість дидактичних та методичних експериментів, 126 (95,45 %), були закритими, тобто випробувані не повідомлялося про проведення наукових досліджень. Решта програм, 6 (4,55 %), передбачала обізнаність школярів щодо участі в експерименті.

Дослідники-експериментатори протягом другого етапу розвитку експериментів віддавали пріоритет природним експериментам. Їх було виявлено у 119 (90,15 %) працях. 11 (8,33 %) дидактів підготували і провели комбіновані експерименти, які поєднували проведення дослідження у природних умовах навчально-виховного процесу у школі та спеціально створених експериментальних умовах. Лише 2 (1,52 %) науковця (К. Квасневський, Л. Таранов) підготували і провели лабораторні експерименти в умовах спеціально створеного автоматизованого класу для програмованого навчання школярів.

Протягом досліджуваного етапу основна частина експериментів 53 (40,15 %) у галузі дидактики та методик викладання шкільних дисциплін була підготовлена та проведена викладачами вищих навчальних закладів (В. Буряк, В. Євдокимов, В. Лозова, М. Мартинюк, Л. Нечепоренко, В. Рибенцев та ін.), більшість з яких зазначали, що вони у процесі експерименту використовували досвід роботи вчителів. Одночасно автори експериментів були викладачами ВНЗ та аспірантами (докторантами). У проаналізованих дисертаціях авторами експериментів стали 10 (7,58 %) співробітників (О. Бандура, А. Дьомін, О. Корнейчук, І. Підласий, О. Савченко, Д. Сметанін та ін.) науково-дослідних інститутів.

Проаналізовані експерименти характеризуються ускладненням програм та методик проведення. Отже, лише 15 (11,36 %) досліджень було проведено науковцями-експериментаторами особисто без допомоги інших осіб (В. Неділько, Ю. Стеценко, М. Треніна, В. Щеглов та ін.). Під час 34 (25,76 %) експериментів, авторами яких були О. Бандура, Д. Сметанін, І. Підласий та ін., брали участь колеги дослідників, до яких були залучені заступники директорів шкіл, директори шкіл, співробітники кафедр вищих навчальних закладів та кафедр науково-дослідних інститутів та ін. Решта 83 (62,88 %) експерименти, підготовлені М. Легким, М. Лузаном, Б. Коротяєвим, Л. Момотом та ін., проводилися за участю помічників: учителів, вихователів, студентів педагогічних інститутів та ін.

Учені-експериментатори другого етапу прогресивного розвитку експериментів у галузі дидактики та методик викладання шкільних дисциплін перевагу надавали однофакторним експериментам, які описано у 116 (87,88 %) дисертаціях. Багатофакторні експерименти організували і провели протягом досліджуваного етапу 16 (12,12 %) вітчизняних науковців, серед яких А. Алексюк, О. Бандура, Б. Коротяєв, І. Підласий, О. Савченко, Л. Чашко та ін.

За моделлю експерименти типологізовано на такі: прямий («до і після»), паралельний та перехресний. Прямий експеримент застосували лише 13 (9,85 %) авторів дисертацій, зокрема Я. Бурлака, К. Квасневський, В. Неділько, К. Ходзинський, В. Шморгун. Решта дослідників використали модель паралельного і перехресного експериментів. Протягом досліджуваного етапу було виявлено експерименти (О. Бандура, А. Кудрявцев, М. Осадчий, Л. Тимчишин та ін.), які склалися із серій паралельних і перехресних експериментів. Науковці В. Лозова, І. Підласий та Д. Сметанін використали моделі послідовних і паралельних експериментів. Дослідниця М. Іпполітова в одному

експерименті застосувала всі три моделі експериментів: послідовну, паралельну і перехресну.

Значно підвищилася кількість експериментів у галузі дидактики та методик викладання шкільних дисциплін, які передбачали перевірку наукових гіпотез. Таких досліджень було виявлено 88 (66,67 %). Науковці-експериментатори (61 (46,21 %) автор) надавали перевагу пояснювальним гіпотезам та методу єдиної відмінності їх перевірки (використано 70 (53,03% дослідниками). Програми трьох (2,27 %) експериментів (С. Бондар, К. Маланюк, В. Щеглов) передбачали перевірку загальної та часткових гіпотез, які формулювалися за описовим і пояснювальним типом.

У 70 (53,03 %) працях експериментатори-дидакти і методисти для перевірки гіпотез використовували метод єдиної відмінності (за Дж. Міллем), хоча не завжди у текстах дисертацій це зазначалося. Комбінування декількох логічних схем перевірки гіпотез (за Дж. Міллем) виявлено у багатофакторних експериментах у галузі дидактики та методик викладання шкільних дисциплін таких вітчизняних науковців як М. Легкий, І. Підласий, І. Федоренко та ін.

За тривалістю проведення проаналізовані експерименти розподілено на короткотермінові (до 3-х років) та довготривалі. У своїх наукових пошуках учені-дидакти та методисти віддавали перевагу довготривалим експериментам, які зафіксовано у 52 (39,4 %) дисертаціях (О. Бандура (14 років), С. Бруєв (18 років), Т. Дударенко (15 років), М. Лузан (16 років), Л. Кузнецова (11 років), І. Підласий (14 років) та ін.) у галузі дидактики та методик викладання шкільних дисциплін.

Усі 132 (100 %) дослідники у текстах дисертацій описували методи отримання експериментальних даних. Науковці на всіх етапах експерименту широко застосовували метод спостереження. З методом спостереження поєднувався метод бесіди, використовуваний експериментаторами як з діагностичною, так і з прогностичною метою, що надавало цьому методу дієво-перетворювального характеру. Також дослідники використовували хронометраж основних видів навчальної діяльності, анкетування, інтерв'ювання вчителів, учнів та їхніх батьків з питань, які безпосередньо чи опосередковано стосувалися досліджуваних проблем. В усіх досліджуваних експериментах широко застосовувалося вивчення шкільної документації (класних журналів, звітів, протоколів педрад, методичних об'єднань, нарад вихователів і класних керівників, плани вчителів і вихователів тощо).

Більшість дослідників 120 (90,91 %) під час експериментів використовували методики виявлення обсягу знань, сформованості умінь, навичок у школярів, їхньої загальної успішності, вимоги до підготовки і проведення уроку, підходи до його вивчення та аналізу, що були розроблені відомими вченими цього періоду М. Даниловим, Б. Єсіповим, Л. Занковим, Е. Моносоном, І. Огородніковим, В. Помогайбою, М. Скаткіним, В. Шморгуном, Г. Щукіною та ін.

Лише у незначній частині експериментальних програм, представлених у дисертаціях Б. Коротяєва, В. Лозової, В. Максименко, М. Мартинюка, О. Савченка та ін. передбачалося розроблення критеріїв, показників, що відображають суттєві аспекти розвитку випробовуваних (29 (21,97 %) праць) та рівнів розвитку школярів (25 (18,94 %) дисертацій). Дослідники у цих експериментах наголошували на дотриманні вимог, що забезпечували об'єктивність і достовірність отриманих результатів, точність і однозначність інструкцій: чіткість у варіаціях умов експерименту, у визначенні параметрів, за якими порівнювалися вихідні і кінцеві результати.

Тільки третина експериментів, 38 (28,79 %), передбачала статистичну перевірку результатів дослідження. У дисертаціях А. Дьоміна, В. Максименко, М. Мартинюка, І. Підласого, О. Савченка, Н. Скрипченко, Д. Сметаніна визначалися: середнє арифметичне, середнє квадратичне

відхилення, коефіцієнт мінливості, критерії Стьюдента і Фішера.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, педагогічні експерименти у галузі дидактики та методик викладання шкільних дисциплін, здійснені українськими науковцями впродовж 60–70-х рр. ХХ ст., ґрунтувалися на значних здобутках та узагальненні передового педагогічного досвіду як окремих учителів, так і колективів шкіл, які згодом стали широкою експериментально-дослідною базою, до якої увійшли найбільш ефективні шляхи розвитку та вдосконалення процесу навчання школярів означеного етапу. Метод контент-аналізу дав змогу глибоко та всебічно вивчити розмаїття педагогічних експериментів, проведених дослідниками в означений період. Цей метод сприяв виявленню необхідної інформації про педагогічні процеси, явища, факти минулого, спостереження за якими вже не-

можливе. Контент-аналіз, на відміну від інших методів вивчення наукових джерел, дав можливість «вписати» зміст досліджуваних педагогічних експериментів у соціальний контекст радянської епохи, осмислити їх одночасно і як прояв, і як оцінку педагогічної діяльності.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Мангейм Дж. Б. Политология. Методы исследования / Дж. Б. Мангейм, Р. К. Рич; пер. с англ. / предисл. А. К. Соколова. М.: Издательство «Весь мир», 1997. 544 с.
2. Григорьев С. И. Основы современной социологии: [учеб. пособие] / С. И. Григорьев, Ю. Е. Растов. М.: Педагогическое общество России, 2002. 256 с.
3. Дмитриев И. Контент-анализ: сущность, задачи, процедуры [Электронный ресурс] / И. Дмитриев. Режим доступа : <http://psyfactor.org/lib/k-a.htm>.

КОНТЕНТ-АНАЛІЗ ЕКСПЕРИМЕНТІВ У ГАЛУЗІ ДИДАКТИКИ ТА МЕТОДИК ВИКЛАДАННЯ ШКІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН (ЗА МАТЕРІАЛАМИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ УКРАЇНСЬКИХ УЧЕНИХ 60–70-х рр. ХХ ст.)

© 2014

Е. А. Панасенко, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри «Педагогіка вищої школи»
 Донбаський державний педагогічний університет, Слов'янськ (Україна)

Анотація: У статті проаналізовано проблему розвитку змісту дидактичних і методичних експериментів, представлених українськими авторами у науково-педагогічних дослідженнях радянської доби. Дослідження масиву науково-педагогічних праць проводилося за допомогою методу контент-аналізу. Визначено основні одиниці вивчення дидактичних і методичних експериментів 60–70-х рр. ХХ ст. (тип експерименту, спосіб організації експерименту, обсяг вибірки, модель експерименту, тип гіпотези, логічна схема перевірки гіпотези тощо).

Ключові слова: контент-аналіз, дидактичний експеримент, методичний експеримент, науково-педагогічне дослідження, експериментатор, гіпотеза.

THE CONTENT-ANALYSIS OF EXPERIMENTS IN DIDACTICS AND METODOLOGY OF TEACHING OF SCHOOL DISCIPLINES (ON THE MATERIALS OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCHES OF THE UKRAINIAN SCIENTISTS of the 60–70s of the 20th century)

© 2014

Е. А. Panasenko, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department
 «Pedagogics of the higher school»
 Donbass State Pedagogical University, Slavyansk (Ukraine)

Annotation: In the article the problem of development of the content of the didactic and methodical experiments presented by the Ukrainian authors in scientific and pedagogical researches of the Soviet era is studied. The research of the massif of the scientific and pedagogical works was conducted by means of a content analysis method. The main units of studying of didactic and methodical experiments of the 60–70s of the 20th century are defined (the type of experiment, the way of the organization of experiment, the selection volume, the model of experiment, the type of hypothesis, logical scheme of check of a hypothesis, etc.).

Keywords: content analysis, didactic experiment, methodical experiment, scientific and pedagogical research, experimenter, hypothesis.

УДК 373.3.091.12:005.963](477)»1864/1917»

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА ЦАРСКОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА ПО ВОПРОСУ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ НАРОДНЫХ ШКОЛ В УКРАИНЕ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX В.)

© 2014

Н. Р. Петрошук, старший преподаватель кафедры естественно-гуманитарного образования и воспитания

*Институт последипломного педагогического образования Киевского университета
имени Бориса Гринченко, Киев (Украина)*

Аннотация: В конце XIX – начале XX в. народные школы в Украине финансировались недостаточно, подготовленных учительских кадров не хватало. Государство мало заботилось о повышении квалификации учителей, перекладывая заботы об организации и проведении учительских курсов и съездов на общественные организации и земства, оставляя за собой функцию контроля за соблюдением закона.

Ключевые слова: государственная политика царизма на украинских землях, состояние народного учителя, повышение квалификации учителей для народных школ, учительские курсы, съезды.

Постановка наукової проблеми та її значення. Соціально-політичні та культурні трансформації сучасного суспільства актуалізували необхідність реформування національної системи педагогічної освіти. Пошуки нових шляхів розв'язання питань змісту психолого-педагогічної підготовки вчителів зумовлюють об'єктивну потребу вивчення, переосмислення й опанування історико-педагогічного досвіду. Особливо цінним у цьому контексті є період другої половини XIX – початку XX століття, коли відбувалося становлення підвищення кваліфікації вчителів для народних шкіл в Україні.

Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми. Історіографічний огляд проблеми показав, що до неї звертались історики педагогіки, такі як: Л. Березівська [1], Н. Олійник [2], Л. Корж [3], О. Білецький [4], Л. Рябовол [5], але вони побіжно розглядали питання державної політики царизму стосовно підвищення кваліфікації учителів для народних шкіл наприкінці XIX – на початку XX ст.

Формулювання мети та завдань статті. Мета нашої статті – показати характерні особливості офіційної політики царського уряду щодо підвищення кваліфікації учителів народних шкіл наприкінці XIX – на початку XX століття.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Передусім проаналізуємо становище народного вчителя на українських землях наприкінці XIX – на початку XX століття. У середині XIX століття в Російській імперії, до складу якої входила переважна частина українських земель, відбулись так звані «великі реформи»: ліквідація кріпацтва, реформи місцевого самоврядування, суду, фінансів, армії й освіти. Шкільна реформа стала переламним етапом подальшого розвитку вітчизняної освіти. Найбільш важливими її досягненнями можна вважати проголошення загальної освіти для всіх станів, започаткування здобуття неповної середньої освіти у прогімназіях з 4-річним терміном навчання, надання права відкривати гімназії та народні школи громадським організаціям та приватним особам, схвалення розвитку жіночої освіти. У результаті реформ на українських землях збільшилась мережа навчальних закладів, особливо народних шкіл (парафіяльних, церковнопарафіяльних, повітових, недільних) для всіх соціальних верств [1, с. 20–21]. Початкові школи на теренах України розглядуваного періоду були у підпорядкуванні міністерств та відомств, приватних осіб, окремих організацій. На початок 1897 р. в українських губерніях діяло 13424 початкові школи, у яких навчалось 703670 учнів. Ці учні розподілялись за відомствами так [6, с. 279]:

Школи	Кількість одиниць	Кількість учнів
Міністерства народної освіти	5349	338326
Церковнопарафіяльні	8061	314452
Інших відомств	14	892

Джерелами фінансування церковнопарафіяльних шкіл, найбільш поширених на території України в кінці XIX ст., були кошти, які виділяли міські думи, сільські общини, меценати. Держава на їх утримання коштів не виділяла.

Повітові училища з дворічним терміном навчання створювались у кожному губернському та повітовому місті. Учні таких шкіл мали оволодіти 15 навчальними предметами, які викладали два вчителі, їхнє тижневе навантаження становило 28 годин. Утримувались повітові училища частково за рахунок державного бюджету, а в основному – за рахунок місцевих податків [7, с. 33–34]. Більшість цих шкіл знаходилась у жалюгідному становищі, про що свідчить статистика, за якою 1876 р. на дітей селян казна витрачала на рік 4 копійки, тоді як на дітей заможних верств населення припадало 1000–867 руб. на рік [8, с. 188].

Показовим у цьому плані є опис школи, де вчителював Борис Грінченко (1881), у с. Введенському: «Школа містилася в одному будинкові з волостю; по один бік сіней волость, по другий – школа... у ній відгороджено вузький коридорчик для вчителя. Глянув Грінченко і жажнувся: стіни пооблуплювані, всюди чорні павутиння; на стелі знаки, що крізь неї текла вода, в долівці ями, кілька шибок вибито, двері не пристають. Груба була вся облуплена, ще й ріжок одвалився... Ослони шкільні були порозхитувані або й порозламувані. Книжок і всякого іншого приладдя до вчиття не було й признаки. Погано було тільки те, що мало було книжок і доводилося кільком читати з однієї книжки. Були діти з навколишніх сіл; ті й ночували в школі». До того ж дітей було багато, вони не поміщались в класі, тому навчались у дві зміни. А земляна долівка у дощову погоду так розмокала, що у класі було грязно, як надворі [9, с. 393].

Аналіз матеріально-побутових умов проживання сільських учителів свідчить про низький рівень їхнього добробуту. У різний час заробітна платня вчителів відрізнялась за розмірами, але міські учителі завжди мали вищу платню [10, с. 65].

Відразу після здійснення освітньої реформи 1856 р. заробітна платня сільського народного вчителя коливалась у межах 30-120 руб. на рік [11, с. 48], до кінця XIX ст. вона становила від 240 до 300 руб. Ще менше отримували учителі церковнопарафіяльних шкіл, їх оклади становили біля 120 руб. на рік і лише з 1896/97 навчального року були збільшені до 180 руб. на рік [12, с. 433]. За мізерних статків народному вчителю важко було утримувати родину, давати власним дітям належну освіту. Величезною була плінність кадрів народних учителів і, відповідно, велика кількість незайнятих учительських вакансій. Хоча тривала вчительська робота надавала право на пенсію (30-річний педагогічний стаж дозволяв отримувати пенсію у 100 % розмірі платні), з кожних 100 учителів до 25-річного педстажу допрацьовували лише 5–6 осіб [13, с. 57].

У своїй практичній роботі вчитель був дуже залеж-

ним від численних представників влади. За його діяльністю пильно стежили як священики, так і інспектори народних училищ, поліція та урядовці різних рангів [14, с. 52].

Перевірка на політичну благонадійність була обов'язковою для всіх мешканців села, які хотіли обіймати службові, учительські, лікарські посади та ін. [15, арк. 31 зв.]. Підкреслимо, що у повітових школах того часу відчувалась постійна нестача кваліфікованих педагогічних кадрів. Основними причинами такої ситуації, на думку сучасних дослідників, можна вважати:

- низьку оплату праці вчителів;
- брак нормального житла;
- важкі соціально-побутові умови;
- постійний тиск з боку керівництва [16, с. 232].

Наведені факти свідчать про зневажливе ставлення держави до потреб народної освіти та відсталість суспільно-політичного та державного устрою Російської імперії.

Наведемо статистичні дані щодо грамотності населення українських губерній, яка була нижчою, аніж у губерніях центральної Росії [17, с. 79]. Ось деякі цифри, які демонструють грамотність населення в українських губерніях. За даними Всеросійського перепису (1897), «середній відсоток грамотності серед всього населення Росії складав 23,3 %, причому в деяких великоросійських губерніях він підвищувався до 36,1 %. Натомість грамотність українського населення не піднімалася вище 16,4 % (Чернігівська губернія), понижуючись в деяких місцях до 10,5 % (Подільська губернія), до 9,4 % (Волинська губернія) і навіть до 6,3 % (Овруцький повіт)» [18, арк. 9].

Отже, можна зробити висновок, що ситуація з низьким рівнем грамотності населення передусім обумовлена нестачею кваліфікованих учительських кадрів. Рівень підготовки сільських учителів був досить низьким, лише невелика їх кількість мала середню освіту. Часто на всю школу було 2-3 букварі і 1 «книга для читання», яку вчитель мусив розрізати на окремі листки, щоб роздати дітям. Працювати одночасно з усіма групами учнів вчителю було важко, при тому йому ще й бракувало необхідних умінь та знань. Низька оплата праці та відсутність належних умов для роботи приводили до того, що вчителі початкових народних училищ працювали особи з дуже низьким рівнем кваліфікації, які за найменшої ж нагоди переходили на іншу роботу, з кращою платнею і зручнішими побутовими умовами. Так, наприклад, у 1884 році на курси в Золотоноші Полтавської губернії прибув 21 учитель, з яких три одержали освіту в середніх навчальних закладах, інші 18 навчалися у нижчих початкових училищах. Тільки два вчителі мали стаж роботи три роки, а деякі – лише кілька місяців. Більшість з учителів на курсах неодноразово заявляли, що «ні з якими книгами, керівництвами, засобами і методами навчання, які використовуються в школі» вони зовсім не знайомі. При влаштуванні педагогічних курсів також виявилось, що більшість вчителів «з трудом справляється з діленням багатозначних чисел, а у деяких викликає утруднення навіть нумерація і вони не мають поняття про розв'язування задач» [19, арк. 2].

Безперечно, народна школа потребувала кваліфікованих кадрів. Саме тому ще наприкінці 60-х років XIX ст. з дозволу Міністерства народної освіти (далі – МНО) та за ініціативи передових діячів того часу почали відкриватись педагогічні курси-з'їзди для покращення рівня викладання у народних школах [20, арк. 1]. А з введенням земського правління (1874) вони стали масовим явищем всюди, де змства виділяли необхідні для цього кошти. Місцем для проведення курсів-з'їздів обирались повітові міста або великі села, які мали зручне розташування відносно інших училищ та необхідні умови для навчання та проживання 20–30 курсистів.

Як зазначає сучасний дослідник І. Кравченко, наприкінці XIX ст. учительські інститути відігравали значну

роль у системі підготовки та перепідготовки вчительських кадрів. Випускники трирічних учительських інститутів працювали, як правило, вчителями міських та повітових початкових шкіл, а випускники учительських семінарій – учителями сільських шкіл [21].

Зауважимо, що учительські курси і з'їзди проводились у той час без належного правового забезпечення і називались то курсами, то з'їздами, оскільки не було суттєвої різниці між їх організацією та проведенням. МНО видало перші правила «Об открытии съездов для народных учителей» (далі – Правила про з'їзди) (1870). У документі визначалися підходи до організації учительських з'їздів та регламентувався порядок їх відкриття. Відповідно до цих Правил з'їзди можна було відкривати для учителів тільки одного району, тобто вони мали бути нечисельні, тривалістю до 7 днів, з наперед затвердженою попечителем навчального округу програмою. Керувати роботою з'їзду мав інспектор навчального округу. Після завершення курсів організатори мали подати детальний звіт про їх проведення попечителю навчального округу. Обов'язкова присутність інспектора на з'їзді суттєво заважала проведенню з'їздів для учителів народних шкіл, оскільки не давала можливості проводити одночасно з'їзди в різних місцях навчального округу [22, арк. 1471].

5 серпня 1875 року Міністр народної освіти затвердив «Правила о временных педагогических курсах для учителей и учительниц начальных народных училищ» (далі – Правила про курси (1875) [23, с. 166]. Ці курси мали слугувати для підвищення кваліфікації вчителів народних шкіл. У цьому документі регламентувалися всі складові проведення вчительських курсів: час проведення курсів (літні канікули), категорії слухачів та основні закономірності їх проведення. Цей документ був чинним до 1917 року.

У першому ж пункті вказувалось, що метою курсів є ознайомлення «мало підготовлених учителів і вчительок з кращими способами навчання, а також оновлення і поповнення їх відомостей з предметів викладання і взагалі удосконалення їх у справі ведення початкового навчання» [23, арк. 166].

У Правилах про курси наголошувалось також, що педагогічні курси влаштовуються з дозволу попечителя навчального округу. Місцем проведення курсів рекомендувалося вибирати учительські семінарії або інші навчальні заклади, які «більш-менш мають необхідні для курсів навчальні засоби та керівництва» [23, арк. 167]. При курсах мала влаштовуватись «зразкова» тимчасова школа, учні в якій поділялись на три групи, як у більшості народних шкіл, для проведення практичних занять з учителями. Правилами про курси регламентувався також склад керівників учительських курсів [24, арк. 167]. Документом визначалися також взаємовідносини осіб, які брали участь у курсах, а присутність сторонніх осіб не допускалась, «за винятком організаторів курсів та осіб, відомих головному спостерігачу за курсами» [23, арк. 168].

Перед початком занять керівники пропонували учителям, які приїхали на курси, дати письмові відповіді на запитання анкети. В анкеті треба було розповісти про стан школи, де вони працюють, та використовувані ними методи, надати дані про свою освіту, стаж роботи та заробітну платню. На основі цих даних інспектори народних училищ потім складали необхідні програми і розклад занять на курсах. Заняття на вчительських курсах мали поділятися на практичні й теоретичні: перші мали відбуватися зранку в зразковій школі, другі – по вечорах в приміщенні семінарії або іншого навчального закладу, при якому влаштовані курси [23, арк. 169].

Практичні заняття мали на меті «ознайомити учителів і вчительок з правильними способами навчання дітей предметам, які вивчаються в початковій народній школі, головним чином, читання по світських та церковних книжках, письма, і перших чотирьох дій арифметики»

[26, арк. 169]. Для цього на початку курсів керівник сам мав дати кілька зразкових уроків у початковій школі в присутності вчителів. Потім курсисти по черзі, починаючи з кращих, повинні були викладати у школі під безпосереднім наглядом керівників і в присутності колег [23, арк. 171].

Після закінчення курсів кожен з відвідувачів мав одержати від педагогічної комісії свідоцтво. Педагогічна комісія через директора народних училищ мала подати детальний звіт у Міністерство народної освіти про заняття на курсах та список осіб, які їх відвідали, зазначаючи «здатність кожного з учителів працювати у школі» [23, арк. 172].

Витрати на влаштування педагогічних курсів (наприклад, на проїзд і проживання учителів, на навчальні засоби, на винагороду за роботу керівників і головного спостерігача та ін.) мали брати на себе земства, товариства або приватні особи, з ініціативи яких влаштовувалися курси; причому винагорода керівникам і головному спостерігачу за курсами визначалася за взаємною згодою з організаторами курсів [23, арк. 172].

З метою визначення ефективності проведення курсів, Міністерство народної освіти (1899) видало Циркуляр № 21582 «О доставлении в м. н. п. возможно подробных отчетов о краткосрочных курсах, устраиваемых для учителей народных училищ». Згідно з цим документом потрібно було надавати звіти про всі короткотермінові вчительські курси, які влаштовувалися у літній канікулярний час з того чи іншого предмета, навіть професійного характеру, наприклад: садівництва, городництва, ручної праці тощо. [22, арк. 1471].

Як бачимо, наприкінці XIX ст. під впливом громадськості влада частіше і охочіше надавала дозволи на влаштування спеціальних, професійних курсів для учителів. Так, наприклад, Рада Товариства грамотності в Києві подала на розгляд до МНО правила про «Легкие курсы церковного пения и ручного труда для учителей и учительниц начальных училищ» (1886), які в жовтні того ж року були ним затверджені [24, арк. 8].

У 1897 р., після певного затишшя у проведенні курсів у зв'язку з реакційною політикою царського уряду, у відповідь на звернення Херсонського губернського земства щодо влаштування педагогічних курсів, МНО роз'яснило, що земства, як і раніше, мають право на влаштування педагогічних курсів відповідно до правил 1875 року і якщо «вчасно буде проводитись асигнування коштів на курси, то немає перешкод для їх проведення» [22, арк. 1471]. Проаналізовані документи були основоположними для діяльності різних форм підвищення кваліфікації вчителів на теренах України наприкінці XIX – на початку XX ст. Як бачимо, не виділяючи коштів на проведення курсів підвищення кваліфікації для учителів народних шкіл, МНО всі турботи щодо їх влаштування перекладало на земства та громадські організації, залишаючи за собою тільки функції контролю за дотриманням законності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підбиваючи підсумок, зазначимо, що держава загалом мало опікувалась освітою простого населення, з казни практично не виділялись кошти і, як результат, народні школи знаходились у пристосованих приміщеннях, без належного обладнання. У школах, які відкривались, як правило, земствами та громадськими організаціями, в більшості випадків працювали люди малоосвічені, без педагогічної підготовки. Основними причинами такої ситуації можна вважати: низьку оплату праці вчителів, брак нормального житла, важкі соціально-побутові умови, постійний тиск з боку керівництва. Міністерство народної освіти та громадські організації проводили роботу стосовно правового забезпечення, розробки правил та програм курсів підвищення кваліфікації для вчителів народних шкіл. Водночас у навчальних округах, на основі досвіду вже проведених курсів для вчителів чи з'їздів, видавались циркуляри та розпорядження, які ви-

значали повністю організацію курсів чи з'їздів. При цьому регламентувались практично всі складові діяльності курсів: від предметів, які мали викладатись на курсах, до складу курсистів та організації їхнього проживання. Визначались види робіт, які мали виконувати курсисти, та форми звітності, що їх треба було надавати в управління навчального округу. Нерідко до циркулярів додавались звіти про курси з вказівкою про недоліки та переваги даних цих курсів. Такі циркуляри надсилались у Міністерство народної освіти та за його рекомендацією пересилались у навчальні округи Російської імперії для використання. У цих документах рекомендувався розклад занять для вчителів, кількість письмових робіт, які мали виконати вчителі-курсисти, порядок організації зразкової школи для вчительської практики. Виявлено, що ініціатива та досвід окремих навчальних округів підхоплювались іншими. Характерно, що систему підвищення кваліфікації учителів держава розглядала як важливу ідеологічну сферу своєї діяльності. Водночас МНО найчастіше виконувало функції контролювального органу, а турботи щодо організації, проведення та фінансування курсів перекладалася на земства та інші громадські організації.

На завершення зазначимо, що ми не змогли охопити усі аспекти окресленої проблеми. Подальшого дослідження потребує питання про періоди становлення системи підвищення кваліфікації вчителів для народних шкіл в Україні другої половини XIX – початку XX століття, про що йтиметься у наступних публікаціях.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Березівська Л. Д. Освітньо-виховна діяльність Київських просвітницьких товариств (друга половина XIX – початок XX ст.) К.: Молодь, 1999. С. 20–21.
2. Олійник Н. А. «Освітня діяльність земств Чернігівської губернії у другій половині XIX – на початку XX століття»: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 Ч. 2008. – 236 с.
3. Корж Л. В. «Освітня діяльність земств Харківської губернії (в кінці XIX – на початку XX століття)»: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 К. 1999. 197 с.
4. Білецький О. А. «Розвиток народної освіти в Катеринославській губернії (друга половина XIX – початок XX століття)»: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 Л., 2009. 203 с.
5. Рябовол Л. Т. «Розвиток земської освіти в Херсонській губернії (друга половина XIX – початок XX століття)» Кривий Ріг 2001. 163 с.
6. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / за ред. О. О. Любара. К. : Т-во «Знання», КОО, 2003. 450 с.
7. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: навч. посіб. К. : Вікар, 2003. 335 с.
8. Артемова Л. В. Історія педагогіки України : підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. К.: Либідь, 2006. С. 188.
9. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя. К. : Т-во «Знання», КОО, 2003. 766 с.
10. Лейкина-Свирская В. Русская интеллигенция в 1900–1917 гг. М., 1981. С. 65.
11. Драч О. Формування системи оплати праці сільського вчителя в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.) Український селянин : зб. наук. пр. / за ред. А. Г. Морозова. Черкаси, 2005. Вип. 9 С. 48.
12. Илюха О. Сельский учитель в Олонецкой губернии: труд и социальный облик / О. Илюха // Из истории русской интеллигенции : сб. материалов и ст. к 100-летию со дня рождения В. Р. Лейкиной-Свирской / сост. : О. Н. Ансберг и др. ; отв. ред. Р. Ш. Ганелин. СПб. : С.-Петербург. ин-т истории РАН, С.-Петербург. науч. об-во историков и архивистов, 2003. С. 433.
13. Шип Н. Интеллигенция на Украине (XIX в.) : ист.-социол. очерк С. 57.

14. Борисенко В. Борьба демократических сил за народную освіту на Україні в 60-90-х роках XIX ст. К., 1980. С. 52.
15. Центральний державний історичний архів України, далі ЦДАУ, ф. 320, оп. 1, спр. 14, арк. 31. зв.
16. «Мрії, вистраждані життям...»: до 145-ї річниці з дня народження Б. Д. Грінченка : кол. моногр. : у 2 ч. Ч. 1 / В. О. Огнев'юк, Н. М. Гулан, Н. П. Дічек [та ін.]. К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2009. 232 с.
17. Петровський Г. З революційного минулого К, 1958. С. 78.
18. ЦДАУ, ф. 707, оп. 317, спр. 628, арк. 9.

19. ЦДАУ, ф. 707, оп. 209, спр. 17, арк. 2.
20. ЦДАУ, ф. 707, оп. 26, спр. 236, арк. 1.
21. Кравченко І. М. Учительські інститути в системі педагогічної освіти України (др. пол. XIX – поч. XX ст.) : навч. прогр. спец. курсу К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. 21 с.
22. Фальборк Г. А. Настольная книга по народному образованию : в 3 т. / Г. А. Фальборк, В. И. Чарнолуский. СПб., 1901. Т. 2. С. 1471.
23. Журнал министерства народного просвещения. – 1875. – Октябрь. – С. 166.
24. ЦДАУ, ф. 707, оп. 296(1888), спр. 11, арк. 8.

ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА ЦАРИЗМУ ЩОДО ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ УЧИТЕЛІВ НАРОДНИХ ШКІЛ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

© 2014

Н. Р. Петрошук, старший викладач кафедри суспільно-гуманітарної освіти та виховання
*Інститут післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка,
Київ (Україна)*

Анотація: У кінці XIX – початку XX ст. народні школи в Україні фінансувалися недостатньо, підготовлених учительських кадрів не вистачало. Держава мало піклувалась про підвищення кваліфікації вчителів, перекладаючи турботи по організації та проведенні учительських курсів та з'їздів на громадські організації та земства, залишаючи за собою функцію контролю за дотриманням законності.

Ключові слова: матеріальне становище учителя, державна політика царизму на українських землях, становище народного вчителя, підвищення кваліфікації вчителів для народних шкіл, вчительські курси, з'їзди.

STATE POLICY OF TSARISM TO IMPROVE THE TRAINING OF TEACHERS OF PUBLIC SCHOOLS IN UKRAINE (AT THE END OF XIX CENTURY – AT THE BEGINNING OF XX CENTURY)

© 2014

N. R. Petroshchuk, senior lecturer of the Chair of the Methodology of the Social and Humanitarian Sciences of In-service Teacher Training
Institute of Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv (Ukraine)

Annotation: At the late XIX – at the early XX century public schools in Ukraine teachers' training were funded not enough. The state was concerned about training of teachers, shifting care to organize and conduct courses and teachers' conventions on civil society organizations and districts, reserving the function of monitoring the implementation of laws.

Keywords: the financial condition of the schoolteacher, tsarist government policy on Ukrainian territory, the situation of the national teacher, training teachers for the public schools, teachers' courses, congresses.

УДК (004:372.3)(075.8)

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

С. И. Семчук, кандидат педагогических наук, доцент, докторант
Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные вопросы формирования компьютерной компетентности специалистов дошкольного образования. Проанализированы современные взгляды ученых относительно этой проблемы. Раскрыта сущность, структура и составляющие компьютерной компетентности личности.

Ключевые слова: компьютерная компетентность, компьютерные технологии, компьютеризация, дошкольное образование.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Информатизация современного украинского общества, с одной стороны, диктует необходимость все более широкого применения информационно-компьютерных технологий в самых разнообразных сферах человеческой деятельности, с другой – требует соответствующей подготовки специалистов, в том числе, занятых в системе дошкольного образования.

Одной из ключевых задач подготовки будущего специалиста в области дошкольного образования, является формирование у него компьютерной компетентности как необходимого условия его профессиональной стабильности, ориентации в широком арсенале инновационного движения, научных разработок, качественной организации учебно-воспитательного процесса.

Общепризнанно, что сейчас формирование компьютерной компетентности педагогов является одним из обязательных условий достижения образовательных це-

лей современности.

Анализ последних исследований и публикаций. Освещение проблем, связанных с использованием современных информационных и компьютерных технологий в педагогическом процессе, получило свое начало и последующие развитие в фундаментальных работах ученых (Р. Вильямса, Б. Гершунского, В. Глушкова, А. Ершова, К. Маклин, Ю. Машбиц, С. Пейперта, Е. Полат и др.). В работах этих авторов показано, что внедрение компьютерных технологий обучения в практику является одной из форм повышения эффективности педагогического процесса.

Проблемой разработки и использования компьютерных технологий обучения занимались ученые (Н. Атапова, А. Верлань, М. Головань, А. Гуржий, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, Ю. Жук, И. Иваскив, В. Лапинский, В. Мадзигон, Д. Матро, Н. Морзе, С. Раков, Ю. Рамский, И. Роберт, П. Ротаенко, В. Руденко, М. Семко, А. Христианинов и др.).

Технологии компьютеризированного обучения исследовали ученые (А. Ашероу, А. Довгялло, А. Савельев, А. Молибог и др.) и зарубежные (Г. Клейман, Н. Краудер, С. Пейперт, В. Скиннер и др.).

Значение функций информационных технологий в учебном процессе рассматривали (Г. Балл, Т. Гергей, В. Глушков, А. Довгялло, А. Ершов, М. Жалдак, В. Монахов, И. Подласый, С. Смирнов и др.).

Проблему совершенствования профессионально-педагогической подготовки студентов в высшей школе и формирование профессиональных качеств педагога исследовали (А. Абдуллина, Е. Ардаширова, С. Архангельский, Г. Асадуллин, К. Ахияров, Ю. Бабанский, Ю. Васильев, В. Загвязинский, И. Кобыляцкий, Н. Кузьмина, Р. Муниров, Р. Низамов, Н. Никандров, Ю. Правдин, В. Сластенин, Н. Талызина, Ф. Терегулов, Н. Томин, Е. Хамитов, А. Щербаков, Н. Яковлева и др.).

Выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Необходимым условием информатизации образования является готовность воспитателя к использованию компьютерных технологий обучения в процессе передачи знаний, что означает постоянное, непрерывное самообразование. Компьютерная компетентность воспитателя является компонентом его общей педагогической культуры, важнейшим показателем его профессионального мастерства.

Формирование цели статьи. Цель статьи – раскрыть актуальные проблемы с формирования компьютерной компетентности специалистов дошкольного образования в современных условиях усиленной информатизации общества.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Мировой опыт свидетельствует, что решение проблем дошкольного образования начинается с профессиональной подготовки будущих воспитателей. Практика показывает, что овладевая навыками интерактивного обучения, педагог постепенно переносит их в свою практическую деятельность, обучая детей умению самостоятельно добывать знания, делать выбор в пользу активной деятельностной позиции в их освоении. Поэтому, каждому будущему воспитателю нужна основательная подготовка в сфере овладения современными компьютерными технологиями.

В современных информационных условиях каждый воспитатель должен уметь использовать компьютерные технологии в своей деятельности, а также, в работе с детьми, коллегами и родителями. Используя на занятиях знания по ИКТ, воспитатель может эффективно и доступно подчеркнуть новизну учебного материала, привести примеры практического применения знаний с конкретного занятия, осуществить внедрение проблемного и эвристического обучения, продемонстрировать сложные природные процессы и т.д.

В современном информационном обществе, главным ресурсом является информация – обмен данными между любыми объектами (реальными или виртуальными) и основано на взаимоотношении. В связи с этим, возникает постоянная потребность обучения, поддержка уровня знаний в соответствии с современными требованиями к каждому члену такого общества. Но, несмотря на усиленный поток информации, человеку трудно справиться самому. В сложившейся ситуации, потребуются привлечение «эффективного помощника», который бы значительно ускорил процесс обработки и классификации информации – таким помощником являются компьютерные технологии.

Современные компьютерные и информационно-коммуникационные технологии медленно и несистемно внедряются в образовательный процесс дошкольных образовательных учреждений, они обеспечивают его оптимизацию, технологичность и открывают новые перспективы для использования информационно-коммуни-

кационных технологий, а именно:

- обеспечение новой, активной формы фиксации продуктов интеллектуальной деятельности;

- возможность доступа к практически неограниченному объему нужной учебной и научной информации, высокую скорость ее получения, вариативность способов аналитической обработки, возникновение феномена «непосредственного включения» личности в информационное пространство;

- возможность вступать в конструктивно содержательный диалог с другим пользователем, организовывать с ним единую функциональную предметно-ориентировочную среду.

Компьютеризация дошкольного образования является неотъемлемой составной информатизации общества, отражает общие тенденции глобализации мировых процессов развития, выступает как определяющий информационный и коммуникационный базис образования и гармоничного развития личности.

Первостепенная задача современной дошкольной педагогики – формирование информационной культуры и компьютерной компетентности воспитателей, которые обязаны не только понимать новые проблемы, но и находить их решения в повседневной профессиональной деятельности [3, с.7–11].

Основой информационной культуры личности являются знания об информационной среде, законы ее функционирования и развития, умение ориентироваться в безграничном пространстве различных сообщений и данных, рационально использовать средства современных компьютерных технологий для удовлетворения информационных потребностей. Все эти трансформационные процессы раскрывают актуальное понятие компетентности личности.

Следовательно, компьютерная компетентность является интегральной характеристикой личности, проявляющейся в способности к усвоению соответствующих знаний, умений и навыков решения задач в педагогической и профессиональной деятельности с помощью компьютера.

В основу концепции «компьютерной компетентности» положена идея воспитания компетентного человека, который обладает необходимыми знаниями и руководствуется ими, обладает высокими моральными качествами, действует адекватно в соответствии с ситуацией и несет ответственность за определенную деятельность.

Становление и развитие информационного общества предполагает широкое применение компьютерных технологий в области дошкольного образования и определяется многими факторами, а именно:

- внедрение компьютерных технологий в современное дошкольное образование существенно ускоряет процесс передачи знаний, накопленного технологического и социального опыта человечества не только от поколения к поколению, но и от одного человека к другому;

- современные компьютерные технологии повышают качество обучения и образования, позволяют личности успешно и быстро адаптироваться к окружающей среде и социальным изменениям;

- активное и эффективное внедрение компьютерных технологий в дошкольное образование является важным фактором создания новой системы образования, которая отвечает современным требованиям общества и процесса модернизации традиционной системы образования.

Рассматривая элементы сложной системы компьютерных технологий обучения, следует отметить, что важным условием успешной интеграции технологий в образовании, является профессиональная подготовка будущих специалистов в области дошкольного образования, осуществляющих эксплуатацию систем и средств новой интегрированной технологии обучения.

Каждый участник обучения на базе ИКТ, включая администрацию дошкольного учреждения, должен обладать, необходимой информационной грамотностью

и пониманием в использовании компьютерных технологий. Сегодня, качество дошкольного образования в Украине определяется уровнем использования компьютерных технологий в дошкольных образовательных учреждениях. Поэтому, обозначим факторы, которые могут способствовать более активному и эффективному использованию компьютерных технологий в дошкольном образовательном учреждении:

- большие дидактические возможности компьютера;
- наличие в продаже различных программных продуктов для обучения;
- введение в планирование режимных процессов детского сада курса «информатика для детей»;
- реализация различных программ, которые способствуют формированию компьютерной компетентности воспитателей и детей;
- наличие во многих семьях компьютеров, которые способствует формированию у детей готовности (психологической, мотивационной и практической) к использованию компьютера.

Ссылаясь на выше сказанное, выделим составляющие компьютерной компетентности личности, а именно:

- система представлений об информатике (знания об информационной среде, законы ее функционирования, умение ориентироваться в информационных потоках);
- компьютерная грамотность (умение работать с компьютером, навыки пользователя, способность использовать вспомогательные аппаратные средства);
- соответствующий стиль мышления.

Выбирая компьютер для учебно-воспитательных целей, следует учитывать те условия, которые изменяются с развитием информационного общества. Так, Н. Атапова наводит новые квалификационные умения педагога в условиях информатизации общества:

- педагог должен обладать соответствующими знаниями, которые содержатся в компьютерной программе;
- индивидуализация обучения предусматривает введение в учебно-воспитательный процесс компьютера с использованием значительного количества методик, которыми педагог должен владеть в совершенстве;
- педагог должен знать программное обеспечение, его составляющие, уметь помочь ребенку на каждом этапе занятия [1, с. 35].

Анализ составляющих компьютерной компетентности личности, дает возможность выделить критерии формирования компьютерной компетентности будущих воспитателей:

- умение создавать текстовые и графические документы, формировать запросы к базе данных и использовать компьютер как педагогическое и техническое средство;
- умение разрабатывать и применять электронные дидактические и педагогические программные средства;
- умение использовать средства информатизации и компьютерных технологий в образовательном процессе, владеть способами представления педагогической информации с помощью средств информатизации.

Поэтому, для описания компьютерной компетентности будущих специалистов дошкольного образования выделяем шесть уровней, а именно: начальный, минимальный базовый, базовый, углубленный, исследовательский, уровень эксперта. Кратко рассмотрим каждый из них:

I уровень – начальный. Воспитатель демонстрирует роль и значение ИКТ в педагогической деятельности, показывает элементарные знания в данной области. Проявляет позитивное отношение к инновационному развитию ДОУ и внедрению ИКТ в учебно-воспитательный процесс. Моделирует учебно-воспитательный процесс с использованием ИКТ, активизирует внимание детей к решению реальных проблем и задач, используя компьютерные технологии. Активизирует познавательную деятельность детей средствами ИКТ, умеет отбирать компьютерные программы, которые отвечают цели

занятия, показывает знания ИКТ для иллюстрации учебного материала и т.д. [2, с. 7].

II уровень – минимальный базовый. Воспитатель умеет пользоваться готовыми программными продуктами.

III уровень – базовый. Воспитатель умеет создавать соответствующие условия для развития способностей воспитанников, индивидуализировать деятельность детей и использовать с этой целью все возможные современные ИКТ. Постоянно пополняет компьютерно-развивающую среду, обобщает передовой педагогический опыт использования ИКТ для обучения детей. Уверенно использует ИКТ для решения основных профессиональных задач [2, с. 6–7].

Базовый уровень – воспитатель знает и умеет использовать в учебно-воспитательном процессе ДОУ основные понятия ИКТ.

IV уровень – углубленный. Воспитатель умеет решать профессиональные задачи повышенной сложности, нестандартные, инновационные задачи как теоретического, так и практического характера с использованием ИКТ. Использует методы критического анализа и развития теорий ИКТ. Планирует пошаговое овладение объемной базой знаний по ИКТ. Проектирует и вносит инновации к элементам ИКТ, которые используются при обучении детей. Активно сотрудничает с коллегами, родителями, детьми путем использования современных электронных дневников и журналов, веб-сайтов, собственного стиля для оценивания, анализа и обобщения знаний детей. Внедряет различные учебные и тестовые программы, свободно владеет средствами Интернет-ресурсов [2, с. 7–8].

Углубленный уровень – воспитатель, в профессиональной деятельности свободно оперирует знаниями по ИКТ.

V уровень – исследовательский. Воспитатель свободно владеет предметной областью ИКТ, знаниями о новейших теориях и их интерпретирует. Тщательно отслеживает, критично оценивает новые идеи, использует специализированные навыки и оценки различных сообщений с целью овладения стратегией исследования, пропаганды законного и безопасного использования информации, активного сотрудничества со всеми участниками учебно-воспитательного процесса и привлекает коллег к участию в социальных сетях, которые изучают, совершенствуют, внедряют образовательные ИКТ [2, с. 8]. Воспитатель, свободно оперирует знаниями ИКТ, Интернет-ресурсами и использует их в исследовательской, проектной деятельности.

VI уровень – уровень эксперта. Воспитатель полностью владеет предметной областью ИКТ и новейшими методами независимого исследования. Делает оригинальный вклад в развитие ИКТ, демонстрирует владение методологией и умением вести критический диалог с коллегами, решает инновационные профессиональные задачи теоретического и практического характера в области ИКТ. Демонстрирует лидерство в вопросах интеграции технологий, организации учебно-воспитательной работы на уровне эксперта. Способствует эффективности, жизнеспособности и обновлению профессии педагога. Обеспечивает эффективную практику по изучению компьютерных технологий и их интеграции для работы с одаренными детьми и воспитанниками, которые имеют особые потребности. Использует новейшие технологии для индивидуализации обучения [2, с. 8–9].

Использование интерактивного и мультимедийного оборудования в области дошкольного образования свидетельствует о сформированной компьютерной компетентности воспитателя. Максимально эффективное использование новых информационных, коммуникационных и интерактивных технологий стимулирует становления новой культуры педагогического мышления. Визуализация информации с использованием современных технологий возможно различными средствами.

В настоящее время используются такие средства, как: традиционный графопроектор (проектор); ЖК-панель в сочетании с проектором; мультимедийный проектор; демонстрационные мониторы с устройствами сопряжения с компьютерной и видеотехникой.

Обычный проектор предназначен для работы со слайдами и очень эффективен для использования на занятиях. С использованием современных компьютерных технологий, можно создавать яркие слайды и эффективно использовать их в педагогическом процессе. Другие три способа используются для визуализации изображений с экрана компьютера, видеоматрицы или видеоканалы и рекомендованы для занятий с часто обновляемым содержанием.

Интерактивные доски можно использовать как при работе в большой аудитории, так и в маленьких группах. Любую информацию, отображенную на интерактивной доске, можно распечатать, сохранить, отправить по электронной почте и поместить на сайт.

В настоящее время сложилась, достаточно противоречивая ситуация, несмотря на эти положительные факторы, компьютер в учебно-воспитательном процессе ДОО, к сожалению, используется редко. Основными причинами этого можно считать:

- недостаточный уровень финансирования ДОО;
- недостаток на рынке предложения педагогических программных средств, отвечающих дидактическим требованиям;
- отсутствие методических разработок по использованию компьютера в целом (конкретных программ учебного назначения, в частности);
- недостаточный уровень компьютерной компетентности большинства воспитателей дошкольного учреждения. Это подтверждается многими проведенными исследованиями в этой области.

Использование компьютера как средства обучения в учебно-воспитательном процессе дошкольного образовательного учреждения ведет за собой изменение и других элементов (процесса обучения, организации обучения, средств обучения). Это, на наш взгляд, предполагает решение нескольких групп проблем: общедидактических, методических и информационных (относящиеся к компьютеру, как к средству обучения), профессиональных и организационных (каждая из которых, предусматривает решение соответствующих теоретических и практических задач).

Общедидактическая проблема определяет значение

компьютера в дидактической системе обучения, где будет осуществляться педагогический процесс с использованием компьютера. Профессиональная проблема включает системное использование компьютерных технологий как средства непрерывной подготовки воспитателей, повышает эффективность педагогического процесса в ДОО. Организационно-методическая проблема учитывает специфику содержания занятия, особенности методической системы, которая используется на занятии. Информационная проблема определяет научно обоснованные психолого-педагогические и методические требования к персональному программному обеспечению, которое необходимо для эффективного использования в учебно-воспитательном процессе ДОО.

Применение компьютерных технологий в корне меняет роль и место воспитателя и воспитанника в учебно-воспитательном процессе ДОО. На практике чаще всего воспитатель, не имеющий соответствующей подготовки и возможностей, необходимых для решения этих проблем, остается с ними один на один.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Итак, компьютеризация дошкольного образования открывает перед педагогами новые возможности для внедрения в педагогическую практику современных методических разработок. При этом эффективность компьютеризации ДОО зависит от компетентности воспитателя и качества педагогических программных средств. Проблема формирования компьютерной компетентности воспитателей дошкольного учреждения в условиях информатизации образования требует изменения содержания существующей системы подготовки педагогических кадров. Создание благоприятных организационно-педагогических условий для внедрения современных компьютерных технологий в образовательный процесс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Атапова Н. В. Информационные технологии в школьном оборудовании / Н. В. Атапова. М.: РАО, 1994. 186 с.
2. Информатизация образования – ведущее направление повышения результативности учебного процесса // Компьютер в школе и семье. 2011. № 1 (89). С. 3-6.
3. Петухова Л. Е. Актуальные вопросы формирования информативных компетентностей будущих учителей начальных классов / Л. Е. Петухова, А. В. Спиваковский // Компьютер в школе и семье. 2011. № 1 (89). С. 7-11.

ACTUAL ISSUES OF COMPUTER COMPETENCE SPECIALISTS OF PRESCHOOL EDUCATION

© 2014

S. I. Semchuk, associate professor of department of preschool pedagogics and psychology, doktorant
Uman State Pedagogical University named Pavlo Tychnyna, Uman (Ukraine)

Annotation. The article discusses current issues of formation of computer competence of preschool education specialists. Scientists analyzed the current views regarding this issue. The essence of the structure and components of computer competence of the individual.

Keywords: Computer competency, computer technology, computerization, preschool education.

УДК 378.032

**ПЕДАГОГИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА**

© 2014

Р. В. Сущенко, кандидат наук по государственному управлению, доцент кафедры
транспортных технологий

Запорожский национальный технический университет, Запорожье (Украина)

Аннотация: Статья посвящена проблеме педагогизации процесса формирования у будущих инженеров железнодорожного транспорта управленческой культуры в процессе профессиональной подготовки. Обосновываются направления, условия обновления этого процесса с учетом современных рыночных условий и особенностей развития в этих условиях железнодорожной отрасли.

Ключевые слова: управленческая культура, профессиональная подготовка, инженер железнодорожного транспорта, преподаватель.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современное общество ставит задачи, устанавливает нормы, определяет новые приоритеты в содержании самого понятия «инженер железнодорожного транспорта» на всех уровнях и во всех аспектах, в том числе и в понимании понятия «управленческая культура».

Однозначно одно: управленческая культура в рамках иерархии любого коллектива или организации – дело очень тонкое, сложное и деликатное. Тут содержится обширная сфера педагогического, социально-психологического влияния на профессиональное становление специалиста. Главное – владеть его составными не только для налаживания рациональных производственных взаимоотношений, но и для успешного их динамического саморазвития.

Особенно необходима сформированность управленческой культуры для тех, кто связан с современными транспортными системами, требованиями рынка транспортных услуг.

Анализ последних исследований и публикаций. Сегодня все больше ученых (Т. Гура, О. Игнатюк, А. Пономарев, А. Романовский, Л. ТОВАЖНЯНСКИЙ, Т. Шаргун и др.) в процессе проектирования содержания профессионального образования будущего инженера модели XXI в. склоняются к мысли о необходимости реформирования системы образования, качественно нового подхода к определению его цели, задач и содержания. Одной из ведущих тенденций развития и совершенствования современного образования является переход к ценностной парадигме, требующей развития системы взглядов, которые интегрируют аксиологические основы традиционных и инновационных процессов.

Для железных дорог требуются инженеры, которые смотрят на свою отрасль целостно и осознают свое место в преобразовательных процессах, происходящих в сфере управления и своего личного участия в них. Без управленческой культуры успешная профессиональная деятельность инженера железнодорожного транспорта становится беспредметной, а участие в управлении не приобретает желаемой рациональности. Только настойчивые, последовательные управленческие действия и поступки современных и будущих инженеров железнодорожного транспорта способны работать на перспективу.

Цель статьи – раскрыть основные педагогические аспекты формирования у будущих инженеров железнодорожного транспорта управленческой культуры в процессе профессиональной подготовки.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Управленческая культура инженера как комплексное явление формируется и реализуется также комплексно в процессе профессиональной вузовской подготовки. Ее формирование – процесс педагогический, связанный с усвоением демократических форм ведения профессиональной деятельности, норм морали, закреплением их в стиле работы, в обычаях и традициях вуза, в предметно преобразующем вузовском педагогическом процессе.

Эти кардинальные изменения должны быть отражены в новой парадигме высшего технического образования, в концептуальных подходах к определению новых функций современного преподавателя вуза и требований к нему со стороны социума, бизнеса, государства.

Вовлеченность всего преподавательского состава железнодорожных высших учебных заведений в поиски возможностей профессиональной подготовки современных и будущих инженеров к пониманию значимости управленческой культуры как социально-психологического фактора успешного воздействия на создание благоприятного климата взаимоотношений в группах, коллективах, в общности способствует их будущей успешной деятельности, ускорению ее преобразования как необходимого условия успешного профессионального продвижения в изменяющихся условиях жизни и социума.

Активное проявление управленческой культуры – это особое проявление инженером честного, уважительного, разумно организованного, планируемого и моделируемого процесса необходимых изменений, принятия, исполнения мудрых производственных управленческих решений, определения собственного профессионального саморазвития.

На вопрос, как это осуществлять, ответ может дать только современная профессиональная педагогика. Однако, в научной литературе по профессиональной педагогике в Украине отсутствуют сегодня научные исследования, связанные с педагогизацией профессиональной подготовки инженеров железнодорожного транспорта, с исследованием приоритета в этом процессе человеческого фактора, необходимого в формировании управленческой культуры современного инженера в работе с людьми.

Чтобы реально приблизить вузы железнодорожного транспорта к современным требованиям рынка, повысить культуру труда их будущих выпускников, в Украине с этой целью начали уже сегодня создаваться во многих технических и других непедагогических вузах специальные кафедры педагогики и психологии (Харьковский политехнический университет, Харьковский и Киевский экономические университеты, университеты спорта и медицины и др.).

Показательно, что вузовские управленцы, которые еще несколько лет назад, что называется, на дух не принимали психологов, теперь не могут грамотно управлять научными коллективами. Сегодня явно наметилась потребность каждого гражданина Украины обращения к миру психологии управленческой культуры с целью личностного и профессионального развития [1, с. 379].

Достоверно доказано, инженер, получивший диплом о высшем образовании в железнодорожном вузе, где профессиональная подготовка сводилась к овладению только тех дисциплин, которые связаны непосредственно с наукой и техникой, становится сегодня специалистом узкого профиля.

Однако, для современного инженера не должны быть проблемой обогащение своего международного кругозора, умение анализировать, производить общее впечат-

ление о себе как зрелого современного специалиста в процессе переговоров с заказчиками, субподрядчиками при заключении разнообразных сделок, наличие четких представлений о том, каким образом следует опережать конкурентов, компетентно отстаивать свое мнение, знать чужую культуру и собственную.

С этой целью кафедры транспортных вузов уже сегодня призваны разрабатывать учебные программы, выходящие за рамки узкой специализации. Важное значение при этом имеют специальные теоретические и практические разработки специальных педагогических рекомендаций для успешного овладения студентами навыками инженера-управленца, реализуемыми посредством социально-педагогического воздействия на людей [2].

Иными словами, имеется в виду формирующая педагогическая роль инженера железнодорожного транспорта, его управленческая культура. На успех работы инженера влияют конкретные поступки и действия должностных лиц, морально-психологический климат в коллективе, определяемый как служебными отношениями, так и неформальными, личными взаимосвязями. «Для служебных отношений с точки зрения их социально-психологического обеспечения актуальным выступает совпадение престижа должности с личным авторитетом того, кто ее занимает» [3, с. 379].

В профессиональной жизни инженера железнодорожного транспорта его управленческая культура влияет на интеллектуальные, эмоциональные и волевые взаимосвязи в переплетении, сотрудничестве и столкновении темпераментов, устойчивость чувств, характеров, воли, мыслей и других психологических характеристик.

Во всех этих проявлениях нужен инженеру железнодорожного транспорта социальный опыт и авторитет: «Это: и целеполагание, и ответственность за результаты общей деятельности, координация и организация совместной деятельности (знание, кто, что, когда и как должен делать); контроль совместных и индивидуальных действий; мотивирование поведения и действий; осуществление коммуникативных связей внутри и вне коллектива и многое другое» [4, с. 167].

Практически авторитет инженера выражается и в способности направить деятельность группы людей в нужное русло, не прибегая к принуждению.

Современные вузовские программы курсов профессиональной подготовки представителей любых железнодорожных инженерных специальностей (например, подвижного состава, экономики транспорта, инфраструктуры, планирования перевозок и др.) для ускоренного приближения студентов к современной реальности призваны рекомендовать включать такие новые дисциплины, как маркетинг, интегрированное транспортное планирование, транспортная связь, информатика, психология и педагогика производственных отношений и др.

В этой связи важно отметить, что все эти вопросы и представляют в самом университете общее образовательное пространство, отражают и характеризуют в технических вузах уровень сформированности управленческой культуры, что сегодня воспринимается сотрудниками неоднозначно, в своей основе оно сводится к определенным структурно-содержательным составляющим, с разработкой и введением только тех вузовских предметов, учебных стандартов и норм, которые привнесены «сверху», что не позволяет без специальной педагогической подготовки преподавателей корректировать, обновлять педагогическую деятельность, связанную с профессиональной подготовкой инженеров железнодорожного транспорта к выполнению ими в будущей деятельности и управленческих функций.

Чтобы совершенствовать профессиональную подготовку и вузовскую систему образования, достигать в современной профессиональной подготовке единства целей, согласованных действий, обеспечивать совокупность необходимых для этого условий и отношений взаимодействия в формировании единого образовательного пространства,

для корректировки и обновления профессионализма будущих инженеров железнодорожного транспорта, развития их управленческой культуры, необходимо не только учитывать особенности этого профессионально-образовательного пространства, но и находить научно обоснованный ответ на вопрос, как его преобразовывать.

Сложнее всего то, что проблему единства профессионально-образовательного пространства и его обновления нельзя решить приказами ректоров университетов или навязать сверху. Для ее решения требуется педагогизация этого пространства для целенаправленного формирования новой культуры и социальных, и учебных, и научных отношений, высокого качества общей управленческой культуры в университетах по горизонтали и по вертикали.

В результате исследования выше изложенных проблем, мы пришли к выводу, что понятие «единое профессионально-образовательное пространство» следует рассматривать как особый педагогический и социально-культурный феномен, способствующий преобразованию вузовского учебного процесса, устойчиво и постоянно развивающегося в новой исторической среде, в реальном изменяющемся обществе, пространственно-временном контексте, отличающегося высокой управленческой и коммуникативной культурой, ее устойчивостью и мобильностью.

В настоящее время обострилась потребность отечественной высшей школы в подготовке будущих инженеров железнодорожного транспорта с высокоразвитым духовно-нравственным потенциалом, у которых в процессе получения высшего профессионального образования полученные знания не должны опережать их духовно-нравственного развития, поскольку без должной культуры и воспитанности эффективного вузовского педагогического процесса не получится. Без создания в нем «культурного напряжения» не получится и соответствующего профессионально-образовательного пространства в высшем учебном заведении.

Следовательно, само выдвижение идеи создания в техническом вузе единого профессионально-образовательного пространства «культурного напряжения» в условиях гуманизации и демократизации его целей и содержания требует соответствующего теоретико-педагогического обоснования, четкого определения существенных характеристик современного вузовского педагогического процесса, осуществляющего его реализацию.

Именно поэтому представляется целесообразным современный вузовский педагогический процесс рассматривать как «процесс взаимного профессионально-духовного обогащения преподавателей и студентов в условиях благоприятного климата учебных отношений, диалогической культуры, интеллектуального сотворчества» [5, с. 40].

Это положение в профессиональной педагогике считается центральным для так называемого гуманистически-аксиологического подхода к формированию управленческой культуры, согласно которому управленческая культура инженера понимается как мир воплощения профессиональных ценностей, что позволит создавать условия для развития индивидуальности, самостоятельного решения жизненных задач, самоформирования готовности к достойной не только профессиональной жизни в любом социуме.

Итак, для достижения органической взаимосвязи профессионально-образовательного пространства и вузовского педагогического процесса важнейшим условием, от которого зависит успешное формирование осознанного понимания будущим инженером предстоящих его ценностей и изменений содержания его труда, правильный и своевременный выбор путей своего карьерного роста в стремительно изменяющейся реальности, является реальная готовность главного организатора профессионально-го воспитания студентов – преподавателей вуза.

Чтобы профессионально-образовательное пространство в железнодорожных высших учебных заведениях в наше время соответствовало требованиям социума, чтобы это пространство стало управляемым, единым и общим, вся совокупность названных его характеристик

должна пронизывать все стороны и составные части всей вузовской подготовки, стать основой профессиональной деятельности каждого преподавателя, организатора вузовского педагогического процесса.

В этой связи в силу складывающихся условий, когда информация очень быстро обновляется: между сдачей экзамена по определенной дисциплине и началом профессиональной деятельности в каждой сфере появляется много нового, профессиональная деятельность преподавателя современного вуза становится принципиально инновационной. Обновление высшего профессионального образования должно происходить на основе интеграции достижений педагогической и научной деятельности преподавателя вуза, что также делает возможным его профессиональное и личностное принятие студентами, его профессиональной позиции.

Таким образом, проведенный нами анализ существующей практики профессиональной подготовки студентов в технических вузах показал, что педагогизация инженерного образования предусматривает разработку концептуальных подходов к определению новых функций профессиональной деятельности преподавателя железнодорожного вуза и требований к нему со стороны социума, бизнеса, государства, железнодорожной отрасли, в связи с чем совершенно не случайно проблемы формирования у студентов управленческой культуры выходят в современном профессионально-образовательном пространстве на передний план. Время требует преподавателя, владеющего не властью над студентом, а на базе высокого уровня профессиональных знаний, психолого-педагогического взаимодействия, расширения своего духовного мира в своей педагогической деятельности профессионала, умеющего встать на позицию другого, увидеть, поднять, повысить его духовный статус, вести реальный продуктивный диалог, в данном случае – в сфере деятельности инженера железнодорожного транспорта.

Вместе с тем в рамках исследования установлено, что транспортные вузы комплектуют штаты сотрудников в основном из своих выпускников. Само по себе явление можно назвать положительным. Вместе с тем, более 70 % преподавателей Украины этих вузов не имеют педагогического образования, что, с одной стороны, формально не позволяет им осуществлять высокопрофессиональную педагогическую деятельность, а с другой стороны, этот факт вызывает внутренний дискомфорт у самих преподавателей в связи с постоянно возникающими новыми профессиональными задачами.

Отсутствие педагогического образования у большинства преподавателей вуза создает определенные трудности в их понимании профессиональной деятельности инженера железнодорожного транспорта. Исследованием (опросами) были охвачены преподаватели вуза с разным стажем работы.

Прежде всего, мы обратились с вопросом о том, насколько знакомы преподаватели с тем, какую роль в профессиональной подготовке выпускника той или иной специальности железнодорожного вуза выполняет их курс преподавания; как он влияет на модернизацию их профессиональной деятельности в будущем; влияет ли преподаваемый ими курс на формирование управленческой

культуры будущего инженера, в частности.

Обобщенные данные анкетирования показали, что подавляющее большинство преподавателей не только не знакомы с этой проблемой: многие не придают особого значения вопросам формирования управленческой культуры.

Некоторые преподаватели культуру управления рассматривают только как контроль и оценку результатов работы действующего инженера. Такие управленческие функции, как анализ, проектирование, планирование, принятие управленческих решений, мотивация, коррекция т. п. назывались сравнительно редко.

Наблюдения, беседы с преподавателями показали, что большинство из них особое внимание уделяют отбору и систематизации материала, выбору методов и средств обучения, контролю. При этом формирование у будущих инженеров управленческой культуры не всегда воспринимается как способ совершенствования профессиональной подготовки, что в итоге свидетельствует не о ее комплексности и целостности, а о ее фрагментарности.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, профессиональная подготовка современного инженера железнодорожного транспорта требует уточнения и обновления цели профессионального образования, соответствующей современным требованиям работодателей и нацеленной на перспективу с учетом широкого использования и новейших информационных технологий.

В заключение выделим наиболее важные педагогические выводы исследования: педагогической особенностью профессиональной подготовки инженеров железнодорожного транспорта является не технократическая, а культурно-ценностная парадигма, которая базируется на приобретении студентами не узкой специальности, а соответствующих тенденциям развития этого вида транспорта в Украине – профессионализма и управленческой культуры. Главным критерием оценки эффективности железнодорожного вуза является его открытость до педагогических инноваций, адаптации европейского и мирового опыта. Дальнейших исследований требует вопрос определения педагогических условий процесса формирования управленческой культуры будущего инженера железнодорожного транспорта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Атаманчук Г. В. Теория государственного управления: курс лекций. М.: Издательство «Омега-Л», 2009. 579 с.
2. Груздева О. Г. Подготовка инженеров железнодорожного транспорта в странах ЕЭС (На примере Германии и Великобритании). Профессиональное образование России, 2012. № 4.
3. Деркач А. А. Имидж как феномен интересубъектного взаимодействия: содержание и пути развития. М., 2003.
4. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 2. Акмеологические основы управленческой деятельности. М., 2000.
5. Сущенко Т.И. Особенности педагогического процесса высшей школы в эпоху приоритета личности / Т.И. Сущенко // Научный поиск в воспитании: парадигмы, стратегия, практика. М.: МГПИ, АПК и ППРО, 2011. 438 с.

PEDAGOGICAL ORIENTATION OF THE PROCESS OF FORMATION OF MANAGERIAL CULTURE OF FUTURE ENGINEERS OF RAILWAY TRANSPORT

© 2014

R. V. Suschenko, candidate of Sciences in public administration, associate Professor of the Department of transport technologies

Zaporozhye National Technical University, Zaporozhye (Ukraine)

Annotation: The article is devoted to the problem of making more pedagogically oriented the formation of managerial culture of future engineers of railway transport in the process of professional training. The author describes the directions and the terms of updating the process, taking into account current market conditions and peculiarities of the development of railway industry.

Keywords: managerial culture, professional training, pedagogical orientation, engineer of railway transport, high school teacher.

УДК 37.017:172.15

ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ ЛИТЕРАТУРЫ

© 2014

С. И. Терпелюк, старший преподаватель кафедры филологии и методики начального образования педагогического института

Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки, Луцк (Украина)

Аннотация: В статье рассматриваются концептуальные основы анализа понятий «патриотизм»; актуализируется проблема раскрытия содержания этого понятия в процессе формирования патриотических ценностей у студенческой молодежи; раскрываются основные факторы формирования патриотических ценностей у будущих учителей начальной школы средствами литературы в условиях учебно-воспитательной деятельности высшего учебного заведения, где определяющим принципом выступает формирование ценностного отношения молодежи к окружающей действительности.

Ключевые слова: патриотизм, патриотические ценности, учебно-воспитательная деятельность вуза, моральные качества, мотивы поведения, саморазвитие личности.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Украинское общество сегодня переживает сложное время. Гражданское сознание части украинцев характеризуется эгоизмом, индивидуализмом, цинизмом, немотивированной агрессивностью, неуважением к украинскому государству и его истории, что является испокон веков не приемлемым украинскому народу. Наблюдается снижение воспитательного влияния на личность культуры, искусства и образования, как важных факторов формирования патриотизма, которые несколько десятилетий назад были определяющими в учебно-воспитательном процессе образовательных и других учреждений. Возникла насущная потребность в создании новой системы патриотического воспитания молодежи и определение переосмысленного понятия «патриотическое воспитание», воссоздание общечеловеческих качеств гражданина Украины, восстановления духовно-нравственных ценностей. Настоящее требует новых подходов в формировании ценностных ориентаций, ценностных идеалов, ценностного мировоззрения молодого человека, который будет жить и работать в XXI веке в Украине – независимой европейской стране, где целевые и ценностные ориентации соединят творчество, новые оригинальные идеи с народными традициями и культурой.

Актуальность исследования определяется противоречиями между: потребностями общества и практикой современного воспитания; педагогическими стереотипами светской науки и православной системой воспитания (в том числе патриотического), негативными воздействиями массовой культуры на молодежное сознание и отсутствие эффективных механизмов противодействия его деструктивным последствиям; а также недостаточностью современных педагогических исследований проблемы формирования патриотических ценностей у будущих учителей как духовно-нравственного качества личности; недостаточным использованием воспитательного потенциала литературы в педагогическом процессе высшей школы, недостаточной разработанностью современной теории патриотического воспитания в Украине, неопределенностью путей формирования патриотических ценностей будущей интеллектуальной элиты. В этих условиях важным является создание новой системы патриотического воспитания.

Идея формирования ценностей нового общества воплощена в законах Украины «Об образовании» (1991), «О высшем образовании» (2002), Государственной национальной программе «Образование» («Украина XXI века») (1993), Национальной доктрине развития образования (2002), Концепции национального воспитания студенческой молодежи (2009) и других государственных документах и научно-методических материалах.

Так, в Национальной доктрине развития образования указано, что главной целью украинской системы образования является создание условий для развития и самореализации каждой личности как гражданина Украины,

формирования поколения, способного создавать и развивать ценности гражданского общества. Поэтому одним из приоритетных направлений развития образования является формирование ценностей у будущих специалистов [1].

Анализ последних исследований и публикаций. Проблема воспитания патриотизма молодежи, в частности формирование патриотических ценностей, была предметом исследования многих наук гуманитарной области.

Исторические корни проблемы патриотических ценностей личности рассматриваются через педагогические взгляды Я. Коменского, Ж. Ж. Руссо, И. Песталоцци, Ф. Дистервега, К. Ушинского, И. Огиенко, А. Духновича, Г. Ващенко, С. Русовой, А. Макаренко, В. Сухомлинского; взаимосвязь патриотического, гражданского и национального воспитания освещены в трудах В. Гонского, М. Качура, А. Коркишко, И. Мартынюка, В. Паплужного, Ю. Рымаренко, О. Сухомлинской, Г. Шевченко и др.; национально- патриотическое воспитание на традициях украинского народа рассматривали А. Вишневский, А. Гевко, М. Стельмахович, М. Щербань и др.; развитие теории и практики воспитания, в том числе национального и патриотического, на основе православной морали исследовано в работах М. Евтух, В. Зеньковского, Т. Тхоржевского, К. Ушинского; писатели, историки, философы и литературоведы Н. Бердяев, М. Грушевский, С. Ефремов, Г. Сковорода, И. Франко, Д. Чижевский определяли основные составляющие патриотического воспитания сознательного украинца; методисты Т. Бугайко, В. Водовозов, В. Острогорский, В. Стоюнин, М. Рыбникова разрабатывали пути формирования патриотических чувств, убеждений средствами художественного слова; психологические основы патриотического воспитания исследовали Б. Ананьев, П. Блонский, Л. Выготский, Г. Костюк, А. Леонтьев, А. Петровский, И. Сеница, П. Якобсон. В современной педагогической науке отдельные аспекты патриотического воспитания разрабатывают А. Бандура, Н. Волошина, А. Капская, В. Неделько, Е. Пасечник, Б. Степанишин и др.

Ученых, исследовавших проблему патриотизма, объединяет общее утверждение, что украинский патриотизм – это явление, отражающее ценностные аспекты в истории развития украинского общества, его государства. Украинский патриотизм определяет закономерность длительного исторического развития украинской нации, способствует процессу национально-государственного созидания, направленного на развитие демократического, гражданского общества, формирования гражданина нового времени, целенаправленной личности, способной переосмыслить страницы прошлого и воспитать в себе качества патриота.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью статьи является анализ различных подходов к определению основных факторов по формированию у

будущих учителей начальных классов патриотических ценностей.

Термин «патриотизм» уже исследовался в научной литературе. Это понятие изучалось многими учеными из разных отраслей: философами, психологами, социологами, педагогами. Философы определяют эту дефиницию как моральный и политический принцип, содержание которого включает любовь к отчизне, гордость за ее прошлое и настоящее, преданность интересам родины и стремлением ее защищать [2].

«Большой толковый словарь украинского языка» дает следующее определение «...патриотизм – это любовь к Родине, любовь к своему народу» [3].

Современная «Энциклопедия образования» трактует понятие «патриотизм» как общественный моральный принцип деятельного отношения к своему народу...»[4].

Педагогический словарь под редакцией М. Ярмаченко «патриотизм» определяет как «общественный и нравственный принцип, характеризующий отношение людей к своей стране, которое проявляется в определенных действиях и сложном комплексе общественных чувств, обычно называется любовью к родине» [5].

В исследовании К. Черной находим такое толкование категории «патриотизм»: «...важнейшая ценностная основа любого общества и является существенным внутренним мотивом для саморазвития и раскрытия всех потенциальных возможностей каждого человека в моральной, экономической и социально-политической сферах жизни общества» [6].

Ученые И. Бех, К. Черная выделяют такие составляющие патриотизма: действенность, любовь и верность Родине, в ее лучшее будущее, гражданское мужество, патриотическое сознание, гражданская ответственность, гражданский долг, этническая самоотверженность, национальное сознание, родной язык, законопослушность, гуманное отношение к другим народам [7; 8].

Анализируя выше сказанное, можно утверждать, что очерченное понятие многомерное, является духовно-моральным качеством личности и базируется на системе знаний, убеждений, активной деятельности и определяется отношением человека к себе, своему роду и народу, своему краю, Родине, готовностью к активному участию в ее защите, приумножении ее богатств и т.п.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Одним из показателей духовно-нравственного развития личности является воспитание патриотических взглядов и убеждений, отношение к своей стране, ее духовным и культурным ценностям, к соотечественникам. Изменения, которые произошли в общественном сознании в связи с событиями, происходящими в Украине, неопределенность и противоречивость в вопросах государственно-идеологической доктрины привели к тому, что наше общество фактически лишилось ценностных ориентиров, противоречивыми стали его духовные и нравственные идеалы.

Учитывая сказанное, становится очевидной необходимость создать новую систему ценностей, которая бы служила ориентиром в воспитании молодого поколения.

Система патриотического воспитания предусматривает формирование и развитие социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма в процессе воспитания и обучения в учреждениях образования всех типов и видов; массовую патриотическую работу, которая организуется и осуществляется государственными структурами, общественными организациями и движениями; деятельность средств массовой информации, научных, творческих союзов, направленных на рассмотрение и освещение проблем патриотического воспитания, на формирование и развитие личности гражданина и защитника Отечества.

Эта система предусматривает формирование, развитие и укрепление правовых, экономических и организационных условий учебно-воспитательной деятельности

на всех уровнях и включает комплекс мероприятий по формированию патриотических чувств и национального сознания молодого поколения.

Закономерно, что это ответственная задача возлагается государством, прежде всего, на учителя: главное внимание должно быть сосредоточено на подготовке нового поколения педагогов, повышении их общей культуры, профессиональной квалификации и социального статуса до уровня, который соответствует их роли в обществе.

В условиях распространения новейших электронных средств массовой коммуникации уменьшается интерес молодежи к чтению литературы, к изучению образцов украинского культурного наследия, и, как результат, современный молодой человек недостаточно владеет словом родного языка, не знает свои истоки, не способен оценить достояние национальной культуры, а значит, и сохранить их.

Сущность концепций воспитания состоит в рациональном и системном подборе базовых компонентов – цели, содержания, принципов, средств и форм. Такое представление о воспитательной системе ориентируется на отражение связи ценностно-целевого компонента системы с содержанием, основными направлениями ее деятельности, организационными формами, содержанием взаимодействия со средой и оперативным управлением состоянием системы [10].

Эффективным путем воспитания духовно-нравственных качеств личности, к которым относится и формирование патриотических ценностей у будущих учителей начальных классов, является использование в учебно-воспитательном процессе средств литературы. Национальные и общечеловеческие ценности, воспроизведены в украинской литературе, помогают формированию духовно богатой личности, гражданина-патриота, который обладает высокими этическими и нравственными принципами, уважает прошлое, заботится о будущем своего народа, Украины.

Литература является первоосновой духовного и социального развития общества. Она призвана воспитывать у студенческой молодежи любовь к родному краю, уважение к истории и традициям своего народа, осознание своей гражданской позиции. Формирование патриотических ценностей у будущих учителей средствами литературы должно стать основой патриотического воспитания студентов, их гражданского возмужания, высокой нравственности и национального сознания.

Основой действенности литературы является ее национально-эстетическая направленность и на сознание, и на подсознание личности. Литература как действенный компонент национального воспитания через эстетическое и мировоззренческое переживание произведений способствует национальному самоопределению личности, формированию ее национального сознания, влияет на создание духовных ценностей, усиливает интерес к обычаям и обрядам украинского народа, его языка, помогает осознать его самобытность. Углубление читателя в содержание произведений литературы, их осмысление, формирует духовно богатую личность, поскольку художественные образы произведения выступают носителями национальных, духовных ценностей. Результатом формирования патриотических ценностей должна быть сформирована личность – способна чувствовать свою сопричастность к украинской национальной культуре, которая идентифицирует себя с украинской нацией и реализует свои потенциальные возможности на благо Украины.

Процесс формирования патриотических ценностей у будущих учителей начальных классов средствами литературы обусловлен следующими факторами:

– направление содержания учебно-воспитательного процесса на приобщение студентов высших учебных заведений к духовным ценностям украинского народа, используя современные методы национального воспита-

ния и традиции этнопедагогике;

– обеспечение целенаправленного и систематического воздействия средств литературы на формирование интеллектуального, эмоционально-ценностного, патриотического компонентов гражданского самосознания студентов;

– углубление у студентов интереса к литературе, как носителя национальных ценностей, традиций, обычаев, духовных достижений украинского народа;

– обеспечение преемственности учебно-воспитательной работы в аудиторное и внеаудиторное время, направление возможностей студентов на детальное изучение литературы.

Литература, обладая действенным воспитательным потенциалом, аккумулирует и обогащает педагогический опыт народа, формирует духовно-нравственные качества и ценностные ориентации личности, утверждает принципы морали, учит сохранению ценностей нации и является неотъемлемой составляющей духовной жизни общества.

Средством литературы молодое поколение имеет возможность ознакомиться с духовной культурой своего народа, проникнуться национальной идеей, осознать себя в неразрывной связи с исторической судьбой своего народа, тем самым осознать свою национальную принадлежность, почувствовать себя причастным к национальной общности великого украинского народа.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Изучение предыдущих исследований по обозначенной проблеме дает возможность украинским исследователям вслед за А. Вишневым выделить следующие составляющие патриотизма: любовь к Родине, своему народу, готовность встать на ее защиту, знание языка и истории, сохранение достижений национальной культуры, уважения и подражания народным традициям. Это подтверждают исследования И. Беха и К. Черной, где выделяются геоцентрический, социоцентрический и антропоцентрический подходы к формированию патриотизма; ученые предпочитают антропоцентрический подход, который наиболее соотнесен с субъектом – личностью, как носителем патриотизма в социуме, а целью патриотического

воспитания считают становление гражданина - патриота Украины.

Итак, готовя высококвалифицированного специалиста, учителя начального образования, учебно-воспитательный процесс в высшей школе необходимо строить так, чтобы сформировать у студенческой молодежи осознания личной причастности к судьбе Родины, ее защиты, развития, приумножения ее богатств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепція національно-патріотичного виховання молоді [Електронний ресурс] : Режим доступу: <http://petschool.at.ua/publ/vchitelju/> концепція_nacionalno_patriotichnogo_vikhovannja_molodi/6-1-0-54
2. Філософський словник /За ред. В.І.Шинкарука. 2. вид. І доп. К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.: Ірпінь, 2005. 1728 с.
4. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень; [заст. голов. ред. О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва]. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченко. К.: Пед. думка, 2001. 514 с.
6. Чорна К. І. Теоретичні і методичні засади організації медіаосвіти. Наукові записки. Серія: Педагогіка. 2013. № 3. 62 с.
7. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За ред. О. В. Сухомлинської. К.: 1997. С. 8–11.
8. Чорна К. Громадянське виховання – нагальна потреба України // Освіта України. 2000. 20 грудня. С. 5.
9. Грунина С.О. Аксиологические и структурные подходы к моделированию воспитательной системы педагогического вуза / Вектор науки Тольяттинского Государственного Университета № 2 (5), 2011. с. 73–76.
10. Вишне夫斯基 О. Сучасне українське виховання: педагогічні нариси. Львів.: 1996. 238 с.
11. Бех І. Д. Національна ідея в становленні громадянина-патріота України: (програмно-виховний контекст). К.: 2008. 40 с.

BASIC FACTORS FORMATION IN THE FUTURE TEACHER ELEMENTARY SCHOOL, PATRIOT VALUES THROUGH LITERATURE

© 2014

S. I. Terpelyk, senior lecturer, department of philology and methods of primary education pedagogical institute

Eastern European national university named after Lesya Ukrainka, Lutsk (Ukraine)

Annotation: The article examines conceptual bases of analysis of concepts «patriotism», activation the problem of opening of maintenance of this concept in the process of forming of patriotic values for student young, exposes the basic factors of forming of patriotic values for the future teachers of initial classes by means of literature in the conditions of educational activity, where forming of the valued relation of young comes forward determining principle to surrounding reality

Keywords: patriot, patriotism, values, patriot values, patriot education, civic education youth conception.

УДК 372.461

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОБОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО СРЕДСТВАМ РАБОТЫ С АППЛИКАЦИЯМИ

© 2014

Н.А. Трубина, студент

Саратовский областной педагогический колледж, Саратов (Россия)

Аннотация: Трудовая деятельность является надежным средством познания ребенком окружающего мира, реальных вещей, дает ему возможность применять теоретические знания, обогащает его сознание чувственными представлениями, уточняет их, делает более конкретными. Участие школьников в трудовой деятельности и прежде всего в производительном труде рассматривается педагогикой в качестве главного средства введения детей и подростков в систему общественных отношений и ничем не заменимой основой нравственного воспитания и становления всесторонне развитой личности.

Ключевые слова: трудовая деятельность, формирования навыков, система средств воспитания, аппликация, способы и приемы работы, развитие творческих способностей, навыки самоконтроля, ручной и художественный труд.

В системе начального обучения трудовая деятельность является одним из важных факторов развития ребенка: нравственного, умственного, физического, эстетического.

Именно в начальных классах закладываются основы социально активной личности, проявляющей интерес к трудовой деятельности, самостоятельности, уважения к людям труда и другие ценные качества, способствующие усвоению требований жизни и утверждению в ней.

Трудовая деятельность является надежным средством познания ребенком окружающего мира, реальных вещей, дает ему возможность применять теоретические знания, обогащает его сознание чувственными представлениями, уточняет их, делает более конкретными. Участие школьников в трудовой деятельности и прежде всего в производительном труде рассматривается педагогикой в качестве главного средства введения детей и подростков в систему общественных отношений и ничем не заменимой основой нравственного воспитания и становления всесторонне развитой личности. Поэтому педагогика считает трудовое обучение и воспитание важнейшей составной частью образования и воспитания подрастающих поколений. Большое значение имеет также воспитание у учащихся творческого отношения к труду. Если дети будут бояться работы, будут стремиться как можно скорее отделаться от нее, то в этом случае не может быть и речи о формировании у них творческого отношения к своему труду. Поэтому воспитание любви к труду — одна из важнейших задач трудового воспитания детей.

В процессе трудового воспитания необходимо добиваться формирования навыков коллективизма у детей. Совместное трудовое усилие, работа в коллективе могут создать правильное отношение людей друг к другу, писал А. С. Макаренко. В воспитании учащихся следует поощрять различные коллективные формы труда, развивать чувство дружбы, товарищества, взаимопомощи между учащимися. В результате такой постановки трудового воспитания и может быть создано правильное отношение к товарищу.

Трудовое воспитание направлено на овладение детьми трудовыми умениями и навыками, элементами культуры труда и техники безопасности, стремлениями к коллективному труду и готовностью устанавливать и регулировать отношения в трудовом коллективе. Важное значение имеет формирование бережного отношения к инструментам, материалу, личным вещам и школьному имуществу, а также отрицательного отношения к попыткам уклониться от труда, небрежного отношения к инструментам, материалам, личным вещам и школьному имуществу.

Если внимательно посмотреть перечень и характер задач трудового воспитания, станет ясно, что они могут быть успешно решены лишь всей системой средств воспитания, включающей учебный процесс, уроки труда, разнообразную внеклассную работу, самостоятельный труд детей.

Особое место в содержании курса трудового обуче-

ния занимает раздел «Аппликация из различных материалов», он включает в себя овладение учащимися простейшими способами и приемами работы с различными материалами, имеет направленность на приобщение детей к различным видам народных промыслов, развитие творческих способностей и эстетическое воспитание младших школьников.

Понятия «Аппликация» включает способы создания художественных произведений из различных по своим свойствам и фактуре материалов, объединённых сходством технике выполнения. Каждый материал имеет свои особенности, которые оказывают определяющее влияние на технику выполнения аппликаций. Например, бумага, солома, засушенные растения, береста прикрепляются к фону различными клеями; ткани, кожа, мех, войлок обычно пришиваются; тополиный пух накладывается на бархатную бумагу без клея.

Аппликация — наиболее простой и доступный способ создания художественных работ, при котором сохраняется реалистическая основа самого изображения. Это даёт возможность широко использовать аппликацию не только в оформительских целях (при изготовлении наглядных пособий, пособий к различным играм, игрушек, флажков, сувениров к праздничным датам, украшений праздничных и других костюмов, оформление стенгазет, стендов, выставок), но и в создании картин, панно, орнаментов и т.д.

Основными признаками аппликации являются силуэтность, плоскостная обобщенная трактовка образа, локальность больших цветовых пятен.

Аппликация может быть предметной, состоящей из отдельных изображений; сюжетной, отображающей совокупность действий, событий; декоративной, включающей орнаменты, узоры, которыми можно украсить различные предметы.

Психолога — педагогические исследования развития трудовых навыков младших школьников на уроках труда с аппликациями.

Выявление психолого-педагогической сущности формирования положительного отношения младших школьников к миру труда и профессий начнём с выявления сущности понятий, составляющих основу проблемы нашего исследования.

По мнению С. П. Баранова, «и общественное признание, и материальное благосостояние человека должны определяться прежде всего тем, как он работает». Здесь имеет значение экономическая сторона, но не менее значима идейно-нравственная. Ведь в труде человек не только создаёт материальные ценности, но и развивает свои лучшие способности, закаляет волю, развивает творческие силы, утверждает себя как гражданин.

В Энциклопедическом словаре понятие «труд» трактуется как «целесообразная деятельность человека, направленная на видоизменение и приспособление предметов природы для удовлетворения своих потребностей».

По определению, данному в Большой Советской энциклопедии, труд - целесообразная деятельность чело-

века, в процессе которой он при помощи орудий труда воздействует на природу и использует её в целях создания потребительных стоимостей, необходимых для удовлетворения потребностей.

Отношение к труду формируется в процессе воспитания трудолюбия, готовности и способности выполнять полезную обществу работу, сознания ответственности за результаты труда, способности воспринимать интересы коллектива как личные, добросовестно и творчески относиться к решению трудовых задач. Воспитание у учащихся готовности к труду, трудолюбия обеспечиваются в России всей системой учебной и вне учебной работы школы (содержание учебных предметов, уровни трудовых нагрузок, методы обучения, и т.д.).

Понятно, что формирование положительного отношения к труду нельзя осуществлять без соответствующего «научения» трудовым умениям и навыкам.

Сопоставляя эти три педагогические категории, следует отметить, что понятие трудовое воспитание является более широким по сравнению с трудовым обучением.

Цели трудового воспитания в современной школе таковы: привитие любви к труду; ознакомление школьников с основами современного производства, строительства, транспорта, сферы обслуживания; формирование в процессе обучения и общественно полезной работы трудовых навыков и умений; побуждение к сознательному выбору профессии и получение первоначальной профессиональной подготовки.

Итак, одной из задач трудового воспитания школьников является задача формирования отношения к труду.

Поскольку трудовое воспитание осуществляется в процессе включения учащихся в соответствующую их возрасту трудовую деятельность, необходимо рассмотреть, в какие виды труда необходимо вовлекать учащихся.

Широкое применение в школе находит, прежде всего, трудовая деятельность учащихся, связанная с учебными занятиями. Начиная с первого класса, учащиеся занимаются изготовлением разнообразных учебно-наглядных пособий: таблиц, картин, занимаются выращиванием цветов, создают живые уголки. Значительное место в трудовом воспитании и обучении занимает ручной труд «Изготовление аппликаций» в начальных классах.

Нравственное развитие ребенка занимает ведущее место в формировании всесторонне развитой личности.

По данным психологов, на протяжении младшего школьного возраста важно формирование трех основных умений.

1. Ребенок должен научиться принимать постепенно усложняющиеся инструкции.

Например, в ходе игры детям дается сложное задание. Взрослый показывает замысловатый узор, выполненный на бумаге, и говорит: «Сейчас мы будем это вырезать». У детей не получается сразу вырезать нужный узор. Взрослый расчленил задание на частные задачи, давая инструкции по выполнению отдельных элементов узора. При этом, объясняя, как выполнять тот или иной элемент рисунка, взрослый постепенно увеличивает сложность и объем действий, которые ребенок должен выполнить. Когда ребенок воспринимает словесную инструкцию взрослого, то перед ним встает необходимость перевести речевой приказ взрослого в самоприказ. Для этого он повторяет инструкцию вслух и про себя, а затем показывает, что и как он будет выполнять.

2. Ребенок должен уметь удерживать инструкцию на протяжении всего занятия.

Ребенку нужно помнить инструкцию и контролировать ее реализацию. Для этого инструкция неоднократно проговаривается в ходе выполнения задания; проводится дополнительный инструктаж на отдельных этапах работы; повторение инструкции осуществляется в плане практического действия; приветствуется оказание ребенком помощи товарищам, что также требует ясного

представления задачи.

3. Ребенок должен приобрести навыки самоконтроля.

В ходе выполнения задания дети неоднократно проверяют себя, рассказывая себе или другим, что нужно сделать. При вырезании аппликации они через сравнение находят ошибки и исправляют их. Дети, работающие безошибочно и самостоятельно находящие и исправляющие ошибки, поощряются, чем вводится элемент соревнования. Самоконтроль используется и для оценки результатов работы.

Трудовая деятельность, отношение к труду – одна из основных сторон нравственной деятельности. В процессе трудовой деятельности формируются морально-волевые качества, в которых проявляются признаки положительного отношения к труду: трудолюбие, чувство долга, коллективизм, дисциплинированность, честность, бережливость, творческое отношение к работе, стремление преодолевать трудности и доводить начатое дело до конца. Изучив теоретическую сущность трудового воспитания школьников, выяснила, что трудовое воспитание и формирование трудовых навыков у младших школьников обусловлено их возрастными особенностями. Подвижность, присущая этому возрасту, требуют от меня применения разнообразных видов деятельности, использования разных форм и методов.

Ручной и художественный труд по своему назначению является трудом, направленным на удовлетворение эстетических потребностей человека. В его содержание входит изготовление поделок из различных материалов. Этот труд способствует развитию фантазии, творческих способностей; развивает мелкие мышцы рук, способствует воспитанию выдержки, настойчивости, умению доводить начатое до конца. Результатами своего труда младшие школьники радуют других людей, создавая для них подарки.

С первых уроков обучения в школе необходимо воспитывать у учащихся умение подготовить свое рабочее место, содержать его в порядке, правильно располагать на нем необходимые инструменты, приспособления, материалы, класть их в процессе работы на свои места, т.е. воспитывать культуру труда. Важным является умение экономно расходовать материалы и находить рациональные приемы работы. Необходимо показывать детям, как нужно расположить шаблоны и трафареты при разметке, чтобы отходы получились минимальные. Можно предварительно сделать разметку мелом на доске: учитель рисует на доске формат, например лист бумаги, а ученик вычерчивает на нем мелом, как он будет размечать нужные детали на своем листе. Целесообразно продумать и подготовить такое задание, где на все детали дается строго определенное количество материала. Учеников предупредить о том, что материала хватит только при условии его экономного использования. Они должны также знать, что из отходов можно получить более мелкие детали. Эффективность выработки у детей умений и навыков зависит от того, насколько систематически проводится эта работа. Только специально продуманная, регулярно проводимая работа даст свои результаты. Такая же системность необходима и при обучении правилам техники безопасной работы и гигиены труда. Учащиеся должны выработать у себя привычки сохранять во время работы удобную и правильную позу, работать чистыми руками, пользоваться подкладным листом (доской, кленкой), тряпочкой, губкой, следить за чистотой рабочего места, убирать после окончания работы инструменты только в чистом виде. Соблюдение учащимися четких и неукоснительных требований к своей работе будет способствовать развитию организованности и целенаправленности их деятельности.

Трудовое обучение детей способствует активизации познавательной деятельности учащихся, формированию умственных действий и целенаправленной деятельности. Положительное отношение к труду, интерес к овладению трудовыми умениями и навыками способствует

развитию познавательной активности детей.

Одной из важнейших задач трудового обучения является развитие моторики мелких мышц рук. Возможности для этого есть при изучении каждой программной темы, особенно наклеивание мелких деталей (аппликация).

Программы и методические пособия к урокам трудового обучения учитывают разнообразие условия, в которых работают учителя, они предполагают на выбор варианты изделий и работ, которые выполнимы в обычных классах. Однако это в определенной мере ограничивает развитие трудового обучения, которое полностью соответствовало бы возрастным возможностям учащихся и современным требованиям научно-технического прогресса.

В принципе материальное оснащение уроков трудового обучения должно, с одной стороны, удовлетворять гигиеническим нормам и эстетическим требованиям, с другой – наилучшим образом способствовать формированию у детей представлений, умений, привычек и внутреннего стремления самостоятельно выполнять требования трудовой культуры.

В практике существует несколько направлений в решении вопросов комплектования и хранения инструментов, приспособлений и материалов. Одни педагоги хранят все инструменты в специальных шкафах или на стеллажах, комплектуя каждый вид на весь класс. Перед уроком трудового обучения в зависимости от вида труда, содержание работ учитель вместе с дежурными раскладывает необходимые на данный урок инструменты и материалы.

Широко используется природный материал для изготовления поделок и в начальной школе.

Работая над проблемами нравственной воспитанности младших школьников, надо учитывать их возрастные и психологические особенности:

1) Склонность к игре. В условиях игровых отношений ребенок добровольно упражняется, осваивает нормативное поведение. В играх, более чем где-либо, требуется от ребенка умение соблюдать правила. Нарушение их дети с особой остротой подмечают и бескомпромиссно выражают свое осуждение нарушителю. Если ребенок не подчинится мнению большинства, то ему придется выслушать много неприятных слов, а может, и выйти из игры. Так ребенок учится считаться с другими, получает уроки справедливости, честности, правдивости. Игра требует от ее участников умения действовать по правилам. «Каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет» - говорил А.С.Макаренко [9, 98].

2) Невозможность долго заниматься монотонной деятельностью. Как утверждают психологи, дети 6-7-летнего возраста не могут удерживать свое внимание на одном каком-либо предмете более 7-10 минут. Дальше дети начинают отвлекаться, переключать свое внимание на другие предметы, поэтому необходима частая смена видов деятельности во время занятий.

3) Недостаточная четкость нравственных представлений в связи с небольшим опытом. Учитель предъявляет ряд требований, касающихся деятельности учащихся на уроке: не мешать остальным, внимательно слушать друг друга, участвовать в общей работе - и оценивает умение учеников в этом плане.

Структура урока труда отвечает требованиям, предъявляемым к любому уроку как основной форме организации учебного процесса. Эти требования опираются на базовые дидактические принципы.

На уроке труда присутствуют следующие основные компоненты процесса обучения:

- наблюдение факторов, предметов, явлений окружающего мира;
- восприятие информации;
- анализ и переработка первичной информации;
- закрепление знаний, полученных в результате пере-

работке информации;

- применение усвоенных знаний сначала в знакомых, а затем в изменённых, принципиально новых ситуациях;
- обобщение, выводы.

Вместе с тем структура урока труда имеет особенности, вытекающей из задач и содержания курса, возрастных особенностей младших школьников и, наконец, что очень важно, из психолого-педагогической основы трудовой деятельности учащихся начальных классов. Эта деятельность, естественно, органически связана с сущностью труда человека, в результате которой создаётся продукт, имеющий материальное выражение. Например, Н.М. Конышева – автор учебников и пособий, входящих в методический комплекс «Гармония», - рассматривая структуру урока труда, отмечает: «Разумеется, структура урока должна быть гибкой и разнообразной. Однако для удобства разработки сценария имеет смысл выделить такие основные блоки, которые так или иначе всегда присутствуют на уроке и, не смотря на частные различия, всё-таки следует в каком –то общем для всех уроков порядке. Это следующие этапы: 1) организация урока, установления порядка и дисциплины; 2) подготовка учащихся к предстоящей практической работе (вступительная беседа, рассказ учителя); 3) практическая работа по изготовлению изделия; 4) подведение итогов урока, оценка проделанной работы; 5) уборка рабочих мест» .

В практике школ нередко можно увидеть уроки труда, структура которых никак не учитывает возрастные анатомо-физиологические и психологические особенности младших школьников и специфику из познавательных процессов. Речь идёт о наглядно-образном мышлении, небольшом неустойчивом объёме памяти, произвольном внимании, неразвитости и ограниченности восприятия предметов и явлений окружающего мира, отставании развития мелких мышц по сравнению с крупными.

Результатом подобного пренебрежения к возрастным особенностям учеников становится их умственная и физическая усталость, что особенно заметно при осуществлении школьниками однообразной деятельности более 15-20 минут.

Психологи, исследующие различные аспекты учебной деятельности младших школьников, отмечают, что дети этого возраста могут продуктивно заниматься одним видом деятельности, например разметкой по шаблону, приблизительно в течении 10-15 минут.

В заключение необходимо вспомнить слова С.Л. Рубинштейна: «Труд – основной вид деятельности человека. Труд в целом не психологическая, а социальная категория... Направленный по своей основной установке на производство, на создание определённого продукта, труд – это вместе с тем и основной путь формирования личности».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арапова, С.В. Обучение изобразительному искусству. Интеграция художественного и логического. - СПб.: КАРО, 2004. - (Модернизация общего образования).
2. Батышев, С.Я. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. - М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2007. - с.219.
3. Беляков, Н.Д., Покровская А.И., Цейтлин Н.Е. Кружок «Умелые руки» в школе. - М., 2007. - с.158.
4. Богатеева, З.А. Занятия аппликацией. - М.: Просвещение, 2008.
5. Винер, А.В. Материалы и техника мозаичной живописи. - М., 2003. - с.95.
6. Гусакова, М.А. Аппликация. - М., 2007. - с.153.
7. Квач, Н.В. Развитие образного мышления и графических навыков у детей 5-7 лет: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. - М.: Гуманитизд. Центр

ВЛАДОС, 2001.

8. Корчикова, О.В. Декоративно-прикладное творче-

ство в детских дошкольных учреждениях (серия «Мир вашего ребенка»). - Ростов Н/Д: Феникс, 2002.

THEORETICAL SUBSTANTIATION OF THE DEVELOPMENT OF WORK SKILLS OF JUNIOR PUPILS BY MEANS OF WORK WITH APPLICATIONS

© 2014

N.A. Trubina, student
Saratov Regional Pedagogical College, Saratov (Russia)

Annotation: The work is a reliable means of knowing a child of the world, real things, gives him the opportunity to apply the theoretical knowledge enriches his consciousness sensual ideas, Refine them, making more specific. The participation of school children in labour activity and first of all in productive labour is considered teaching as the main means of introducing children and youth in the system of social relations, irreplaceable basis of moral education and formation of comprehensively developed personality.

Keywords: employment, skills development, the system of education, application, methods and techniques, development of creative abilities, skills of self-control, manual and artistic work.

УДК 37.011:339.543

СТРУКТУРА ПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

© 2014

V. V. Хренова, аспирант
Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)

Аннотация: В статье отражен вопрос роли компетентного подхода в профессиональной подготовке будущих учителей технологий, специализирующихся по предмету «Основы швейного дела». На основе современных подходов к исследуемому вопросу подано обобщенное представление о сущности дефиниций «компетентность» и «компетенция». В процессе изучения структуры деятельности человека определены компоненты предметной компетентности учителя технологий профильной школы, раскрыта их сущность.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, компетентность, предметная компетентность, структура деятельности, структура компетентности, знания, умения, навыки, способы деятельности, способности, мотивы, качества личности.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В условиях интеграционных намерений Украины и вхождения нашего государства в Европейское образовательное пространство наблюдается переориентация образовательных технологий на личностное, компетентностное становление специалиста. Ориентирование профессиональной подготовки будущего учителя технологий профильной школы на компетентностный подход обусловлено возрастающими требованиями к качеству его подготовки. Решать этот вопрос путём увеличения объёма знаний бесперспективно. Поэтому нашей целью является подготовка специалиста, понимающего, какие задачи ставит перед ним будущая профессиональная деятельность и способного их решать.

Анализ последних исследований и публикаций. Анализ публикаций позволяет констатировать, что проблема содержания и структуры понятия компетентности является одновременно актуальной и сложной для решения. На теперешний момент существует значительное количество научно-теоретических и научно-методических работ, в которых анализируется сущность компетентностного подхода и проблемы формирования компетенций в образовании. В частности работы И. Зимней, А. Хуторского, О. Коберника, О. Афанасьевой, А. Калекина, М. Голованя, Н. Гончаровой и других учёных.

Вместе с тем анализ существующих подходов к определению этих понятий показывает отсутствие однозначного их трактования как психолого-педагогической категории. Нет единого мнения по поводу их структуры.

Формирование целей статьи (постановка задания). Цель статьи: на основе анализа основных понятий компетентностного подхода, определить структуру предметной компетентности будущего учителя технологий профильной школы и обосновать выделенные компоненты.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Обобщение теоретического и практического опыта реализации компетентностного образования [1-6] служит основанием для понимания под компетентностью владение компетенциями, которое проявляется в эффек-

тивной деятельности и включает личностное отношение к предмету и продукту этой деятельности.

Из определения следует, что: компетентность – это системное понятие, имеющее определённую структуру, уровни, функции, специфические особенности и свойства; компетентным можно стать, овладевая определёнными компетенциями (соответствующими направлению, специализации), реализуя их в опыте конкретной деятельности. «Анатомию» компетентности составляющие компетенции, под которыми мы будем понимать некоторые отчужденные заданные к образовательной подготовке будущего специалиста требования, единицы учебной программы.

Тематика нашего исследования обуславливает необходимость выделения в структуре профессиональной компетентности учителя технологий профильной школы тех составляющих, которые обеспечивают его успешную профессиональную деятельность по специализации «Швейное дело». Учитывая сужение круга интересующих нас составляющих профессиональной компетентности учителя технологий, а также существующую классификацию компетентностей [4; 5], можно сделать вывод, что в зоне нашего интереса находятся именно предметные компетентности.

На основании проведённого выше анализа научных исследований и определения С. Нечипор [6], под предметной компетентностью мы будем понимать устойчивую систему предметных компетенций, каждая из которых состоит из определённого набора элементов (компонентов). Количество компетенций и компонентов каждой из них зависит от особенностей предмета, образовательно-квалификационной характеристики специалиста, требований современного рынка труда в каждом отдельном регионе страны.

Анализ научно-педагогических исследований на предмет позиции ученых относительно структуры компетенции показал расхождения мнений в количестве компонентов, названиях, смысловом наполнении. Так в структуре компетенций будущих специалистов Н. Пахаренко и И. Зольникова [7] выделяют такие компоненты: мотивационный, который характеризуется

совокупностью основных видов мотивации, обеспечивающих успешное выполнение будущими специалистами поставленных перед ними профессиональных задач; когнитивный, характеризующийся совокупностью знаний, которые необходимы для выполнения профессиональных действий; деятельностный определяется умениями, навыками и способами деятельности, а также готовностью их применения в разного рода профессиональных ситуациях; личностный, характеризующийся профессионально важными качествами, существенно влияющими на уровень сформированности профессиональных умений и навыков.

Л. Шарнин, В. Суздальцев и С. Зарайский [8] поясняя содержание когнитивного компонента, акцентируют внимание на том, что студент должен не только обладать знаниями, но и понимать (преобразовывать и интерпретировать информацию, понимать значение, определять ключевые моменты) их.

В отличие от других учёных, в структуру компетенции авторы вводят информационную (сформированные умения и навыки по отношению к информации: ее поиск, анализ, отбор; систематизацию, преобразование, сохранение и передачу) и аргументирующую (умение аргументированно и грамотно подавать эту информацию в том или ином виде) составляющие.

Часть ученых [9; 10] рассматривает структуру компетенции на основе структуры более широкого понятия – компетентности, обосновывая свою позицию тем, что компетенции проявляются в компетентности. Если взять за основу такой подход, опираясь на исследования И. Зимней, в структуре компетенции можно выделить: мотивационный (готовность к проявлению компетентности), поведенческий (опыт проявления компетентности в разных условиях), ценностно-смысловой (отношение к содержанию компетенции и объекту её применения) и эмоционально-волевой (регулирование процесса и результата проявления компетенции) компоненты.

Работа же М. Ильязовой даёт основания представить структуру компетенции через инструментальную (знания, умения, навыки), мотивационную, ценностно-смысловую, индивидуально-психологическую и конативную (механизм саморегуляции личности) составляющие.

Дальнейший анализ научных исследований [11-16] показал, что позиции ученых относительно структуры самих компетенций также отличаются названиями самых компонентов и полнотой описания тех из них, которые относятся к сфере личностных характеристик (табл. 1).

Таблица 1 – Составляющие структурных компонентов компетенции с точки зрения исследователей, занимающихся изучением данного вопроса

Автор/ авторы публикации (исследования)	Составляющие																
	знания	поведение	умения	навыки	способы деятельности	практические и ситуативное применение знаний	опыт проявления компетентности в разное время и в разных условиях	готовность к выполнению профессиональных действий	эмоционально-волевая регуляция процесса и результата, ответственность за результаты	методы	ценностные ориентиры	профессиональные позиции	стратегия, направленность действий	отношение к деятельности	адаптационные навыки	личностные качества, особенности	индивидуальные способности
Л. Шарнин, В. Суздальцев, С. Зарайский	+		+	+	+												
М. Ильязова	+		+	+	+												
И. Зинина	+																
Н. Головань	+																
В. Зеленко	+		+	+	+												
В. Билых	+																
А. Гамаюнова	+		+	+	+												
В. Медведев, Ю. Гагур	+		+	+	+												
Н. Седова, А. Назаренко	+		+	+	+												
К. Грабчук, Е. Филатова	+		+	+	+												
Е. Ягаева	+		+	+	+												
Н.И. Гагарин	+		+	+	+												

Прежде чем высказать своё мнение относительно структуры компетенции, считаем целесообразным рассмотреть сущность деятельности как психолого-педагогической деятельности. Основанием для этого послужила

позиция А. Калекина, С. Шишова, В. Кальней [17] и И. Зимней [10] относительно того, что компетенция в полной мере проявляется в конкретной ситуации – реализуется в деятельности субъекта.

Традиционно в структуре деятельности выделяют два уровня психологической структуры – микро- и макроструктуру. Микроструктура состоит из мотива, цели, способа и средства, результата. В макроструктуре выделяют четыре основных блока: побудительно-ценностный (мотивы, цели); прогностически-проективный (прогнозирование, выбор, планирование); исполнительно-реализующий (способы, средства, результат); оценочно-сравнительный (анализ, выявление несогласованности в результатах и процессе их достижения) [18].

Основанием для целенаправленной деятельности являются потребности человека, которые соотносятся с предметом, с помощью которого можно удовлетворить данную потребность. Таким способом потребность осознается и становится мотивом, побуждающим деятельность. Поскольку под деятельностью понимается совокупность действий, каждое из которых имеет свою цель, наряду с мотивом она считается системообразующим фактором действия и деятельности в целом.

Как отмечает С. Максименко [19], психологическим основанием деятельности служат также: мышление, память и воображение, используемые в процессе прогнозирования и проектирования; воля и свойства личности, которые необходимы для ее выполнения и т. п.

Что же касается компонентов деятельности, прежде всего, необходимо выделить знания, основное назначение которых заключается в организации и регулировании практической деятельности человека. Рядом со знаниями важными и необходимыми компонентами деятельности являются также умения и навыки. Учёные неоднозначно трактуют понятие «умения», сводя его в отдельных случаях к знанию определенного дела и пониманию последовательности его выполнения. По нашему мнению это нельзя считать умением, а лишь его предпосылкой. Поэтому, подерживая позицию авторов [20], мы будем понимать под умением осознанное применение знаний и навыков для выполнения сложных действий в различных условиях.

Навыки же являются компонентами умений, которые усовершенствованы путём многократных упражнений компонентом умений, проявляющихся в автоматизированном выполнении действий. Главным отличием умений от навыков является сознательный интеллектуальный контроль. Таким образом, можно сказать, что регуляция деятельности и её корректировка в соответствии с поставленной целью играет важную роль в достижении конечного результата и его качества. Следовательно, в структуре компетенции должно быть место компоненту, который характеризуется механизмами рефлексии, саморегуляции и самоуправления [21-25].

Перечисленные выше компоненты являются компонентами в структуре любой деятельности. Вместе с тем нужно помнить, что деятельность всегда имеет конкретную направленность, а ее итогом должен быть хороший результат. Такой результат обеспечивает знание способов действия, выражающиеся в совокупности операций планирования, организации условий, необходимых преобразований и контроля над выполнением действия, которое обеспечивает ее результат.

На основании проведенного анализа психолого-педагогической литературы и научных исследований, в структуре предметной компетенции мы будем выделять следующие компоненты: мотивационно-ценностный (мотивационная, ценностно-смысловая составляющая); когнитивный (знания); деятельностный (умения, навыки, способы деятельности); рефлексивно-оценочный (самоопределение, самопознание, саморегуляция и самосовершенствование).

Обобщённая иерархическая структура предметной компетентности учителя технологий профильной школы представлена на рисунке 1.

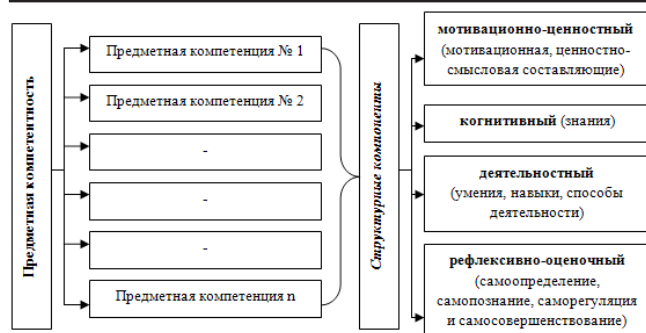


Рис. 1. Иерархическая структура предметной компетентности учителя технологий профильной школы

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В результате анализа психолого-педагогической литературы и научных исследований нами было дано определение предметной компетентности, как устойчивой системы предметных компетенций, каждая из которых состоит из определённого набора элементов (компонентов).

В структуре предметной компетентности учителя технологий профильной школы выделено четыре компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный. Результаты проведённого исследования дают возможность перейти к работе по обоснованию названий предметных компетенций и их составляющих, определить уровни сформированности компетенций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бараболя М. М. Особенности профессиональных компетенций учителя математики у планировании самообучения // Дидактика математики: пробл. і дослідж.: зб. наук. пр. 2011. № 36. С.19–23.
2. Головань М. Компетентність і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду // Вища освіта України. 2008. № 3. С. 23–31.
3. Гончарова Н. Л. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». 2007. №5. С. 21–25.
4. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К.: К.І.С., 2004. С. 15–25.
5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002.
6. Нечіпор С. Проекування предметної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2011. № 5. С. 73–82.
7. Пахаренко Н. В., Зольникова И. Н. Модель определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6.
8. Шарнин Л. М., Суздальцев В. А., Зарайский С. А. Компетентностный подход при разработке учебных планов // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». 2013. №3. С. 428–438.

9. Ильязова М. Д. Разработка структуры компетентности субъекта деятельности в психолого-педагогических исследованиях: анализ проблемы и пути решения // Педагогический журнал Башкортостана. 2009. №3. С. 64–83.

10. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». 2006.

11. Головань М. С. Кредитно-модульна система організації навчання майбутніх фахівців фінансового профілю в умовах компетентнісного підходу // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2011. № 4. С. 44–50.

12. Гамаюнова А. Н. Структура профессиональной компетентности бакалавра психолого-педагогического образования // Гуманитарные науки и образование. 2010. № 4. С. 43–47.

13. Седова Н. Е., Назаренко А. Н. Обновление содержания обучения на основе компетентностного подхода // Среднее профессиональное образование. 2009. №12. С. 4–8.

14. Филатова Е. В., Грабчук К. М. Компетентность и сложности оценки ее сформированности [Электронный ресурс] // Интерактивное образование. 2011. № 33.

15. Ятаева Е. В. Характеристика учебно-познавательной компетенции в структуре профессиональной компетенции преподавателя-лингвиста // Вестник Тюменского государственного университета. 2006. № 7. С. 134–138.

16. Гагарин Н. И. Проблема формирования профессиональной компетенции будущего учителя на современном этапе развития национальной школы // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2(5). С. 56–58

17. Калекин А. А. Компетентция и компетентность: смыслообразующие понятия в образовании // Ученые записки Орловского гос. у-та. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2009. – №3. – С. 245–250.

18. Крутецкий В. А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ. М.: Просвещение, 1980. 352 с.

19. Максименко С. Д., Соловйenko В. О. Загальна психологія: Навч. посібник. К.: МАУП, 2000. 256 с.

20. Педагогіка: Навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. Вінниця: РВВ ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. 200 с.

21. Ярыгин О.Н., Роганов Е.С. Понятие и функции рефлексии в педагогике и аналитической деятельности // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 264–268.

22. Осадченко И.И. Общая структурная характеристика технологии обучения в подготовке будущих учителей // АНИ: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 57–60.

23. Фоменко Ю.Е. Инновационные способности как совокупность личностно-профессиональных компетенций молодого специалиста // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 297–300.

24. Родионова Т.Г. Сущность и особенности управления муниципальным образованием в современных условиях // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2013. № 4 (30). С. 54–57.

25. Яблонский В.И. Компетентностная модель специалиста // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 215–220.

SUBJECT COMPETENCE STRUCTURE OF PROFILE SCHOOL TECHNOLOGIES TEACHER AS A SCIENTIFIC PROBLEM

© 2014

V. V. Khrenova, postgraduate student

Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychnyna, Uman (Ukraine)

Annotation: The article reflects questions regarding the role of competent approach in the professional training of future technologies teachers, specializing in the subject «Fundamentals of sewing». On the basis of modern approaches to the issue studied a generalized representation of the essence of definitions of «competence» and «competency» was submitted. In the process of studying the structure of human activities subject competence components of profile school technologies teacher were determined, their identity was disclosed.

Keywords: professional training, competence, subject competence, structure of activities, structure of competence, knowledge, skills, modes of activity, abilities, motives, personal qualities.

Д. Н. Хрипун, аспирант

Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)

Аннотация: На основе воспоминаний учеников и коллег, не менее известных педагогов, в жизни которых Василий Сиповский сыграл немало важную роль, описан жизненный путь и педагогические достижения выдающегося воспитателя и педагога, проанализирована его педагогическая деятельность в Ларинской и Маринской гимназиях, Коллегии Павла Галагана, Васильеостровской женской гимназии, нелегкий труд в должности директора училища глухонемых. Произведен анализ педагогического и научного наследия, деятельности, как редактора журнала «Женское образование». Упомянуты основные проблемы, которыми занимался В. Сиповский.

Ключевые слова: Василий Сиповский, Ларинская гимназия, Васильеостровская гимназия, Коллегия Галагана, Санкт-Петербургское училище глухонемых, журнал «Женское образование».

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Вторая половина XIX века – время бурного развития общественно-педагогической мысли в России. Обновление народного образования стало неотложным делом после отмены крепостного права в 1861 г., в результате чего треть населения империи получила гражданское право, личную свободу. Так, последующие реформы (аграрная, административная, судебная, земская, школьная и др.) могли быть успешно осуществлены лишь при наличии новой эффективной системы народного образования.

Актуализация изучения наследия педагогов, работавших в упомянутый период, обусловлена тем, что с представителями этой эпохи связывается развитие современной педагогической мысли не только России, но и Украины. В сфере среднего образования во второй половине XIX века возобладала педагогическая мысль о необходимости общечеловеческого воспитания и образования для каждого образованного человека. Официальную педагогику с ее традиционной доктриной подготовки служилых людей или преимущественно прикладной среднего образования заметно потеснили в 60-е годы новые веяния, возникшие на волне общественно-политических изменений и научных открытий [1, с. 20].

Педагогическая мысль этого периода представлена плеядой выдающихся педагогов, воспитателей, культурных, общественных деятелей, среди которых находим имя Василия Дмитриевича Сиповского (1844–1895 гг.).

Анализ последних исследований и публикаций. Обзор историко-педагогических источников исследуемого периода показал, что вопрос биографии Василия Дмитриевича Сиповского в исторической ретроспективе нашли частичное отражение в трудах В. Острогорского, Н. Познякова, А. Степович. Однако следует заметить, что по большей части о нем писали в воспоминаниях и некрологах. Что же касается современных авторов то это статьи Г. Кондратьевой и Е. Коломийцевой, которые не обращаются к биографии, а только говорят о журнале «Женское образование», редактором которого, как известно, был Василий Дмитриевич. Итак, жизненный путь, педагогическое наследие В. Сиповского не были предметом специального изучения. Недостаточная научная разработанность его педагогического наследия и практического опыта, обусловили актуальность темы нашего исследования.

Формирование целей статьи (постановка задачи). Основной целью статьи есть всестороннее изучение жизненного пути и педагогического наследия В. Сиповского для воспроизведения и актуализации развития национальной педагогической мысли в Украине в XIX веке. В процессе научного поиска раскрыть основные этапы жизни и деятельности Василия Сиповского, его педагогические взгляды.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Известный педагог, воспитатель и преподаватель истории и словесности Сиповский Василий Дмитриевич, родился 26 апреля 1844 г. в городе Умань, хотя жил и рабо-

тал преимущественно в Петербурге [2, с. 6]. Здесь он закончил с золотой медалью Ларинскую гимназию, а затем историко-филологический факультет Петербургского университета. В 1868 г. после окончания университета профессор истории Н. Куторга предложил ему остаться для подготовки к профессуре, но, не видя себя в науке, Сиповский предпочел судьбу скромного учителя [3, с. 238]. В первые годы преподавал русский язык в Ларинской гимназии и историю в Мариинской. Вот с этого момента и начинается его педагогическая деятельность, которой он посвятил 27 лет (с 1868 по 1895 гг.) [2, с. 6].

Позднее один из его учеников, Н. Позняков, вспоминал уроки молодого учителя: «Он умел придать интерес даже сухой грамматике, хотя она у него проходила походя, между прочим, при литературном разборе. Василий Дмитриевич делал отступления и при этом пускался в молниеносную экскурсию по той или иной статье, которой мог специально посвятить целый урок. Особенно запоминались учения о знаках препинания» [4, с. 24]. Впоследствии Н. Позняков, сам взявшись за преподавание языка и словесности, вспоминал уроки В. Сиповского, и смог оценить эти уроки уже не одним непосредственным впечатлением: «это были популярные, которые только могут быть для детей – третьеклассников, уроки логики и стилистики. Никакого зубрежения, литературные примеры, увлекавшие прелестью звуков и простые, ясные выводы, невольно запоминавшиеся, залетавшие в сознание и невольно обучавшие детей грамоте – вот, что мы слышали» [4, с. 24]. После непродолжительной работы в Ларинской гимназии в 1871 г. переехал в Киев, где получил место воспитателя в Коллегии Павла Галагана, работая одновременно и библиотекарем, и секретарем совета. В тоже время молодой учитель преподавал историю в институте благородных девиц [3, с. 238].

Василий Дмитриевич Сиповский был «одаренным педагогом-учителем», противником рутинных приемов; он умел вызвать в учащихся интерес и любовь к русской словесности и истории. Успехи преподавания во многом зависели от серьезной подготовки, живого изложения уроков, педагогического такта и гуманных отношений с учениками, которые его уважали. Ученики на его уроках писали сочинения, анализировали различные литературные шедевры, при этом учитель искусно привлекал к работе весь класс.

Преподавая словесность, В. Сиповский использовал метод В. Стоюнина. По мнению Василия Сиповского, «труды Стоюнина – это крупное наследство для всех мыслящих педагогов. Тут вы не найдете компиляций, развития лишь чужих мыслей; во всех трудах Стоюнина вы видите богатое содержание, самую добросовестную работу и оригинальную точку зрения» [5, с. 74].

По воспоминаниям А. Степовича, преподавание Василия Дмитриевича, было образцовым во всех отношениях: «Он умел будить мысли самого вялого ученика. Положительным было то, что в его руках были сосредоточены две дисциплины важнейшие для духовного раз-

вития юношества – история и словесность. Он преподавал прекрасно, образно и живо, при этом умел выбирать важное и существенное и должным образом его освещать» [6, с. 44]. Живо и весело проходили уроки истории и словесности, изложение велось до такой степени целесообразно, что многие из учеников, в том числе и сам А. Степович, обычно не нуждались в домашней подготовке, услышанного в классе урока. Но с появлением в Коллегии Галагана нового директора С. Шафранова, который был по характеру несколько другим, нежели В. Григорьев. С первого дня он стал вводить в Коллегии другие порядки: отнял у воспитанников старших курсов свободное время, которое они могли использовать по собственному разумению, но с пользой, предложив взамен занятия переводами с латинского под его руководством [2, с. 8]. В связи с этим из Коллегии стали уходить многие ученики в другие учебные заведения, между старшекласниками и директором обострились отношения, которые только благодаря такту и самоотверженности Василия Дмитриевича Сиповского, удалось нормализовать и сохранить первый выпуск Коллегии.

Но все же, не сойдясь во взглядах по основным педагогическим вопросам с новым директором, Василий Дмитриевич был вынужден в 1874 г. покинуть службу в Коллегии и вернуться в Петербург, где вскоре получил место в Васильеостровской женской гимназии. А уже через год стал инспектором, оставив о себе за десятилетнюю службу самую добрую память у всех сослуживцев и учениц, горячо любивших своего гуманного наставника и друга. Как инспектор В. Сиповский всегда входил в положение служащих, стремился облегчить их нелегкую участь, однако не проращал равнодушия и легкомысленного отношения к работе.

Дети и служащие, с печалью приняли в 1885 г. известие, что их любимый учитель покидает Васильеостровскую гимназию в связи с тем, что уходит на должности директора училища глухонемых. Многие дети написали ему стихи, строки из которых дышали искренними, добрыми чувствами. Вот некоторые из них: «Мы теряем в вас не только наставника, но и друга», «Воспоминания о вас будет всегда соединено со счастливейшими и лучшими днями нашего детства и юности» [2, с. 15].

С 1874 г. вся его деятельность была сосредоточена в ведомстве учреждений Императрицы Марии, где он прослужил 21 год. [3, с. 238]. При этом во второй половине 70-х гг. он преподавал в Паженском корпусе и земской учительской школе. А 1878 г. читал лекции по русской истории на Женских педагогических курсах. В слушательницах он ценил умение самостоятельно работать над источниками, обращал особенное внимание на историю культуры, на внутренний смысл событий [1, с. 379].

Закономерно, что проблемы женского образования стали фигурировать на страницах многих журналов, одному из них В. Сиповский посвятил почти два десятилетия. Он выпускал журнал «Женское образование», издававшийся с 1876 г. (с 1892 г. программа журнала была значительно расширена, и он стал выходить под названием «Образование»). Этот журнал был его любимым детищем, но так, как педагогические журналы читались немногими, средства на издания были скудны и Василий Дмитриевич совмещал работу редактора, издателя, секретаря и присяжного сотрудника-хроникера, он сам лично держал и корректуру всех статей [7, с. 62]. На страницах журнала, кроме центрального женского вопроса, обсуждались проблемы начального, среднего, а также возможности высшего женского образования. Одной из важнейших задач журнал считало информирование читательниц о новостях в области женского образования (открытие Высших женских курсов в Москве, женские курсы Твери, педагогические музеи, конгрессы и т.д.) [8, с. 90].

В одной из статей под названием «Образование и

школа» Василий Дмитриевич предложил программу обновления отечественного народного образования, основанную на принципах всеобщности, доступности обучения, преемственности школ. Он предлагал обустроить обучение так, чтобы каждый мог выбрать себе школу по силам. Взгляды Василия Сиповского на место и роль отдельных учебных предметов, способов их преподавания, а также на смысл школьной дисциплины, а также экзаменов отражены в ряде его статей: «Чего недостает современной школе», «Чему и как учить», «Образование и школа», «О развитии дара слова у детей», «Заметка об ученических сочинениях», «О преподавании истории в средних учебных заведениях», «Педагогические афоризмы и заметки», «Значение Петра Великого в истории русской школы».

Помимо журнальной работы, он немало времени посвящал своему капитальному труду – «Родной Старине», отечественной истории в рассказах и картинах, а затем «Истории древней Греции» [2, с. 18]. Оба сочинения составлены так живо и интересно, без них не могла обойтись ни одна школьная библиотека и в каждой из них было по несколько экземпляров и той, и другой книги. Их с большим интересом читали и учащие, и учащиеся. Таким же неизменным успехом пользовался и исторический очерк В. Сиповского: «Сократ» [2, с. 18].

Как вспоминал Н. Позняков: «Педагогический труд „Родная Старина“, продвигался том за томом, при этом, Сиповский, находил возможность уделить время для занятия с сыном (Василием Васильевичем Сиповским [1872–1930 гг.]), уже поступившем тогда в гимназию. При этом следил за всеми выдающимися новинками литературы, и в его кабинете всегда можно было найти и новые книжки лучших журналов, и новый том какого-либо исторического сочинения, и новую повесть, и только что вышедшую грамматику» [4, с. 28].

Всем этим еще не исчерпывалась многообразная деятельность Василия Дмитриевича Сиповского. Он был членом многих учебных обществ – Санкт-Петербургского Педагогического общества, Петербургского Комитета грамотности, Комитета грамотности при Пермском экономическом обществе, – где нередко выступал со своими педагогическими рефератами. Известные его выступления в Педагогическом обществе, к примеру «О преподавании истории» (1871), доклад о педагогических заслугах В. Стоюнина в Комитете грамотности (1888) [1, с. 379], которые получили всеобщее одобрение.

Современники отмечали высочайшую скромность В. Сиповского. Так, с назначением в 1885 г. на должность директора училища глухонемых и чувствуя себя недостаточно подготовленным к выполнению очень сложных обязанностей, он принялся за изучение этого дела со всем интересом новичка. Позднее, назначенный на ответственный пост преподавателя истории августейших детей, достигнув на служебном поприще независимо от каких-либо исканий высокого положения, он оставался тем же тружеником, беззаветно преданным своему делу. Даже расширив программу своего журнала, не приносившего ранее ничего, кроме убытков, переименовав его название и тем увеличив подписку, а, следовательно, и доход, он стал издавать книги, тираж которых поглощали весь приход, он продолжал работать в ущерб своему бюджету [4, с. 28].

Такая кипучая деятельность не оставляла времени даже для кратковременного отдыха, что не могло не отразиться на здоровье талантливого труженика. Осенью 1893 г. по случаю 25-летия педагогической деятельности Василия Дмитриевича собрались друзья и сотрудники в их числе был и А. Острогорский, который произнес блестящую речь. Однако он употребил одну неудачную фразу, сказав, что не видел начала деятельности юбиляра. Далее оратор прибавил, что «зато теперь присутствует при заключительных аккордах художественно исполненной симфонии» [2, с. 19]. Это выражение оказалось пророческим: то были действительно «последние

аккорды».

Василий Дмитриевич Сиповский мечтал, выслужив пенсию, отказаться от директорства и, вполне устроив сына, поселится где-нибудь на юге, и заняться новыми историческими трудами. Но, к сожалению, этим мечтам не суждено было осуществиться. Не смотря на постоянные уговоры со стороны близких, он отдавался своей работе беззаветно и неустанно. ...По окончании бурной конференции в училище, на которой Василий Дмитриевич Сиповский отстаивал свои педагогические взгляды, с ним случился нервный удар. А уже через два дня после этого его не стало, он скончался 21 июля 1895 г. в 6 часов утра в летнем помещении училища глухонемых в селе Лисино, на станции Тосна, на 52 году жизни. Талантливый педагог и ученый был похоронен 23 июля на Смоленском кладбище.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Педагогическое наследие Василия Сиповского в значительной степени повлияло на судьбы известных педагогов, оно заслуживает глубокого и всестороннего изучения. Это был педагогический деятель, работавший на педагогическом поприще по призванию, с искренней верой в святость педагогического дела. Имея возможность по окончании университета быть оставшимся работать на кафедре всеобщей или русской истории, он сознательно предпочел тяжелую преподавательскую деятельность, которая, по его мнению, была более живой, более полезной. Имея все данные для того, чтобы быть кабинетным ученым, он предпочел живое педагогическое дело со всеми его трудностями.

В. Сиповский словом и делом служил просвещению народа, работая учителем, воспитателем молодежи Ларинской, Маринской гимназиях, Коллегии Павла Галагана, Василеостровской женской гимназии. Это был искренний идеалист, ревностный поборник женского и народного образования, систематический противник всякой рутины, в какой-бы сфере она ни проявлялась,

особенно в сфере педагогики. Жизнь, педагогическая и научная деятельность Василия Сиповского, безусловно, заслуживает внимательного и бережного изучения. Она является достойным примером самоотверженного служения народу, его просвещению.

Данное исследование мы не считаем исчерпывающим. Заслуживает внимания педагогические достижения В. Д. Сиповского в Василеостровской гимназии и Коллегии Павла Галагана, необходимо исследовать деятельность В. Сиповского на должности директора Санкт-Петербургского училища глухонемых, а также раскрыть научно-просветительское наследие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / [сост. П. А. Лебедев]. М. : Педагогика, 1990. 608 с.
2. Избранные педагогические сочинения В. Д. Сиповского / [предисл. В. В. Сиповского, сост. Н. Л. Леонтьевой]. СПб. : [б. и.], 1911. 316 с.
3. Острогорский В. Василий Дмитриевич Сиповский (Некролог) / Виктор Острогорский // Мир Божий. 1895. № 9. С. 236–239.
4. Позняков Н. Памяти В. Д. Сиповского / Н. Позняков // Русская школа. 1895. № 11. С. 23–30.
5. Телкова В. А. Владимир Яковлевич Стоюнин как ученый и педагог / *Philologos*. 2008. Т. 1–2. № 4. С. 65–75.
6. Степович А. И. Воспоминания о В. Д. Сиповском // *Образование*. 1895. № 12. С. 44.
7. Кондратьева Г. В. Педагогические журналы XIX века и судьбы их создателей (из истории отечественного образования) // *Образование в современной школе*. 2008. № 9. С. 52–64.
8. Коломийцева Е. Ю. Проблемы женского образования на страницах отечественных журналах второй половины XIX века // *Культурная жизнь Юга России*. 2008. № 3. С. 90–92.

VASILY DMITRIEVICH SIPOVSKY: BIOGRAPHICAL SKETCHES

© 2014

D. M. Hripun, graduate student
Uman State Pedagogical University Pavlo Tychyna, Uman (Ukraine)

Annotation: Based on memories of his students and colleagues, no less famous teachers in life which Basil Sipovsky played many important role disclosed career and educational achievements of the outstanding educator and teacher V. Sipovsky. Disclosed pedagogical activity Vasily Dmitrievich in Larinsky gymnasium, Marino gymnasium, Pavel Galagan College, Vasileostrovskoy girls' school, and hard work as the Director of the deaf school. The analysis of its pedagogical and scientific heritage. The evaluation of its activities as editor of «Women's Education», and identifies the main problems of the study, which involved V. Sipovsky.

Keywords: Vasily Sipovsky, Larinsky gymnasium, Vasileostrovskaya gymnasium, Galagan College, St. Petersburg College deaf, magazine «Women's education».

Аннотация: В статье представлен анализ управления качеством образования в условиях развития образовательного мониторинга. Определены критерии качества в совершенствовании образовательного мониторинга. Конкретизировано систему показателей качества образования и структуру факторов, влияющих на управление процессом развития образования.

Ключевые слова: качество образования, интегральная характеристика системы образования, индикаторы уровня достижений успеха и мониторинга образования, обеспечение ресурсов учебного процесса.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. На современном этапе проблема качества образования становится основным элементом в реформировании национальных образовательных систем, которые начались в конце XX века и происходят во многих странах мира. Именно качественные показатели развития образования, определяют эффективность общественного развития в условиях глобализации и повышения их конкурентной борьбы за качество жизни своих граждан.

Ведущие цели и задачи развития образования и основные направления модернизации управления образованием определены принятыми в Украине законами и программами: Закон Украины «Об общем среднем образовании», «Национальная доктрина развития образования», в которых уделяется большое внимание проблеме повышения качества образования, которое определено как и «национальный приоритет и предпосылка национальной безопасности государства, соблюдение международных норм и требований законодательства Украины относительно реализации права граждан на образование», «Государственный стандарт базового среднего образования», Приказ Министерства образования и науки Украины «Об утверждении Порядка осуществления государственного контроля над деятельностью учебных заведений», «Национальная стратегия развития образования в Украине на 2012 – 2021 годы» [1, с. 24].

Разработка и внедрение новых подходов к управлению образованием обуславливает необходимость изучения и систематизации реформирования системы управления образованием, прежде всего, в контексте осуществления мониторинговых исследований.

Анализ последних исследований и публикаций. Зарубежные и отечественные авторы исследуют качество образования сразу в нескольких аспектах. Так, научные основы управления образованием представлены в работах В. Афанасьева, Е. Березняка, М. Дарманского, Д. Дейкуна, П. Дробязко, А. Зайченко, С. Калашникова, П. Раченко, Н. Самандаса, Г. Федорова и др. Теоретические основы качества образования и его управления – в исследованиях В. Андрущенко, В. Боброва, В. Гогунского, В. Дзоза, В. Жабенко, А. Иваницкой, И. Каленюка, М. Кисилёва, В. Князева, С. Крисяка, В. Кременя, В. Ландсмана, В. Лугового, В. Майбороды и др. Отдельные аспекты проблемы разработки системы качества образования в Украине – в исследованиях В. Вазидевича, Я. Болюбаша, П. Виткина, В. Грубинко, В. Кременя, Н. Селезнева, Г. Химичева, и др. Анализ мониторинга качества образования посвященные работы А. Байназарова, В. Беспалько, Т. Волобуева, Л. Гриневича, Г. Ельниковой, Т. Лукина, В. Луначека, А. Ляшенко, А. Овчарука, и др.

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящается эта статья, определяет, что вопросы управления качеством образовательного мониторинга требует дальнейшего изучения и систематизации в контексте определения основных направлений и характерных реформ.

Формирование целей статьи. Статья посвящена анализу современных подходов к управлению качеством образовательного мониторинга. Реализация намеченной цели предусматривает решение следующих задач: конкретизация понятия «мониторинг качества образования», анализ индикаторов качества образования, определение критериев качества образования в совершенствовании образовательного мониторинга.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. На современном этапе международное сообщество рассматривает качественное образование одним из необходимых условий успешного развития любой страны, инструментом социального и культурного согласия и экономического роста. В широком смысле качество образования понимают как соответствие процессов, результатов и самой образовательной системы целям, потребностям и социальным нормам (стандартам) образования. Если за основу определения взять требования международного стандарта качества ISO, регламентирующие понятие качества продукции и услуг, то можно толковать его как совокупность свойств и характеристик образовательного процесса или его результата. Это дает возможность удовлетворять общепринятые образовательные потребности всех субъектов учебно-воспитательного процесса – учащихся и студентов, их родителей, преподавателей, работодателей, руководителей и т. д. [2, с. 58].

Личностное направление образования обуславливает необходимость интегрировано оценивать качество образования в единстве индивидуальных характеристик личности, педагогических показателей организации образовательной среды и социальных параметров функционирования образовательных систем.

Качество образования можно определить и как многомерную модель социальных норм и требований к личности, образовательной среды, в которой происходит ее развитие, и системы образования, которая реализует их на определенных этапах обучения. Она является многогранной категорией, которая по своей сути отражает различные аспекты образовательного процесса – философские, социальные, педагогические, политические, демографические, экономические и другие. Кроме того, различные его субъекты – потребители по-своему, в зависимости от заинтересованности его свойствами или запросами, оценивают качество образования как:

- общественный идеал образованности человека;
- результат его учебной деятельности;
- процесс организации обучения и воспитания;
- критерий функционирования образовательной системы.

Поэтому системное исследование качества образования предусматривает изучение комплекса проблем, которые охватывают:

- а) определение сущности базовых понятий качества образования (ее характеристика, структурные компоненты, свойства, критерии и нормы и т. д.);
- б) описание процедур и показателей оценки качества образования (как образовательного процесса, как его ре-

зультата и как функциональной системы);

в) проведение мониторинга и принятия управленческих решений для обеспечения установленных норм качества на всех ее уровнях.

Качественный уровень образования обеспечивается в мире с помощью соответствующих механизмов, получивших название мониторинга, который понимается как система сбора, обработки и распространения информации о деятельности образовательной системы, обеспечивающая непрерывное отслеживание за ее состоянием и прогноз развития.

Мониторинг рассматривается как средство получения информации о качестве образовательной системы и ее компонентов [3, с. 337].

Таким образом, сбор информации о состоянии объекта исследования является основным условием его функционирования, анализа и обобщения, необходимым условием проведения мониторинга. Оно заключается не только в отслеживании состояния определенного субъекта образовательной деятельности, а скорее направлено на выяснение факторов, необходимых для его развития, изменения ситуации и т.п. Это относится скорее к сфере оценки, которая играет продуктивную роль в определении дальнейших его изменений и развитии. Существует констатирующая часть мониторинга: изучение состояния функционирования определенного объекта исследования, которое становится лишь предпосылкой выбора стратегии изменений, необходимых для его развития и поиска путей его реализации.

Социальная сущность образовательного мониторинга определяется тем, что она является категорией и педагогической, и управленческой, поскольку объединяет принципы управления системой с общими педагогическими принципами функционирования образовательной системы. Мониторинг качества образования подчинен иерархическим связям образовательной системы, поэтому объектами оценивания могут быть все, кто задействован в исследовании, – ученики и студенты, учителя и преподаватели, учебные заведения, их руководители, органы управления различных уровней и их инфраструктурные подразделения и т.п. По этому признаку систему мониторинга образования можно рассматривать на разных уровнях ее функционирования, а именно:

– индивидуальный уровень самооценки учениками и студентами качества своей общеобразовательной и профессиональной подготовки, общественной, профессиональной и жизненной компетентности, опыта оценки алгоритмическими и эвристическими способами деятельности, навыками критического мышления и т.д.;

– локальный уровень оценивания учебным заведением участников воспитательного процесса по качеству образования, достижения ими поставленной цели в овладении требований государственного стандарта соответствующего уровня образования, корректировки стратегии развития социальным, педагогическим, экономическим и другими показателями;

– муниципальный уровень оценки местными органами управления субъектов образовательной деятельности (уровня знаний учащихся и студентов, квалификации и педагогического мастерства учителей и преподавателей, компетентности руководителей учебных заведений и т.п.);

– региональный уровень оценки эффективности функционирования местной системы образования, в частности подчиненных органов управления, обеспечения ими государственной образовательной политики в регионе. Изучение эффективности работы отдельных учебных заведений и органов управления, совершенствование учебных заведений происходит на основании анализа полученных данных;

– государственный уровень акцентированного и обобщенного оценивания качества функционирования национальной системы образования и сравнения ее показателей с международными индикаторами и система-

ми, направленное на определение единой методологии государственной аттестации выпускников учебных заведений, анализ и сравнение состояния реализации государственной образовательной политики в различных регионах Украины.

Объектами оценки могут быть внутренние и внешние характеристики качества образования, как процесса, так и результата или системы в целом, то есть содержание образования, отраженных в учебных планах и программах, учебниках и других учебных средствах и т.п. Уровень его усвоения, это: демографические показатели доступа к образованию, данные кадрового и ресурсного обеспечения образовательной системы, экономические индикаторы образования [4, с. 77].

Источниками информации в этом случае являются статистические данные и материалы специальных квалиметрических исследований, результаты внешнего контроля (независимого аудита) деятельности учебных заведений и изучению уровня учебных достижений учеников и студентов. Аналитические доклады и оценки отечественных и зарубежных экспертов, сравнительные данные международных мониторинговых исследований, внешнего тестирования, рейтинги выступлений украинских школьников и студентов на олимпиадах и конкурсах, материалы государственной аттестации и аккредитации учебных заведений и т.п.

Особенность образовательного мониторинга заключается в том, что он обычно комплексный по предмету оценивания, поскольку направлен как на результат образовательной деятельности, так и на сам процесс, который привел к такому результату, то есть обучения, воспитания, преподавания, управления, ресурсного обеспечения. Например, мониторинг учебных достижений учащихся предполагает прежде результат их учебной деятельности. Однако без надлежащего оценивания самого учебного процесса, выяснение условий преподавания предмета, его учебно-методического обеспечения исследователи не способны определить факторы, повлиявшие на полученные результаты, и выработать объективные рекомендации по внесению изменений в учебно-воспитательный процесс.

Итак, мониторинг в образовании – это система мероприятий сбора, обработки, анализа и распространения информации с целью изучения и оценки состояния функционирования определенного субъекта образовательной деятельности или образовательной системы в целом и прогнозирования их развития на основе анализа полученных данных и выявленных тенденций и закономерностей.

Большое значение в утверждении приоритетности качества образования принадлежит также инициативе министров образования, которые предложили провести оценку национальных образовательных систем по избранным шестнадцатью комплексным показателям качества, отражающих четыре сферы:

- уровень знаний школьников (7 показателей);
- успешность обучения и доступ к образованию (3 показателя);
- мониторинг системы управления образованием (2 показателя);
- ресурсное обеспечение национальной структуры образования (4 показателя) [5, с. 33].

Европейский отчет о качестве образования по данным 26 стран, принявших участие в исследовании, начал одно из направлений новой европейской стратегии и социальной модели развития инвестирования в человеческие ресурсы, вызвал широкую дискуссию по стратегии повышения качества образования. Многие страны вводят у себя независимые оценки систем образования и учебных заведений, в частности, применяя квалиметрические методы измерений, результатов образовательного процесса, например, внешнее тестирование и участие в исследованиях по многим мониторинговым программам [6, с. 107].

В последнее время такие страны, как Болгария, Латвия, Литва, Польша, Россия, Румыния, Словения, Чехия и другие активно внедряют технологии независимого оценивания учебных достижений учащихся, на основании которых осуществляется аттестация выпускников средних школ и их зачисления в высшие учебные заведения. Эти меры позволяют правительствам этих стран реально оценить свои достижения и недостатки, определить стратегии необходимых изменений в государственной политике и наметить пути преодоления кризисных явлений, возникающих в процессе ее осуществления. Их последствия демонстрируют, что реализованные изменения способствуют улучшению конкуренции национальных систем образования, повышению их международного авторитета [7, с. 15].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Анализ управления современных подходов к управлению качеством образовательного мониторинга позволил сделать вывод, что на современном этапе образовательный мониторинг рассматривается как основное средство контроля над соответствием имеющихся результатов педагогической системы ее запланированным целям. Важным в этом контексте является то, что в условиях фактической несоответствия конечных результатов задач, запланированы изначально, мониторинговые процедуры оценивают степень достижения целей, направленность и причины отклонений. Последние обычно вызваны воздействием внутренних и внешних факторов, которые предусматривают изменения образовательных целей, методик, технологий. В этих условиях по результатам мониторинга качества образования органы управления получают информацию о состоянии образовательной системы и ее отдельных составляющих, выявляют проблемы, возникшие в процессе достижения образовательных целей, выясняют тенденции развития образования для разработки соответствующей образовательной политики.

Итак, мониторинг качества образования – это система мероприятий сбора, обработки, анализа и распространения информации с целью изучения и оценки состояния функционирования определенного субъекта образовательной деятельности или образовательной системы в целом и прогнозирования их развития на основе анализа полученных данных и выявленных тенденций и закономерностей.

Мониторинг качества образования является действенным средством менеджмента образования, управления ее качеством [8-11].

Как видим, анализ развития мирового образовательного пространства показывает, что главной тенденцией общественного развития в XXI веке является направлен-

ность образовательной политики большинства стран на обеспечение качества образования, создание необходимых условий для равного доступа к ней независимо от социально-экономического статуса.

Следовательно, обеспечение высококачественного образования на всех этапах и уровнях, оценки результативности и управления качеством – одна из основных задач настоящего, которая имеет не только педагогический или чисто научный контекст, но и социальный, политический и управленческий аспекты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ляшенко О. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти. Педагогіка і психологія. 2005. № 1 (46). С. 3–24.
2. Вікторов В. Г. Регулювання якості освіти як філософсько-освітницька проблема: дисертація доктора філософських наук: 09.00.10. Академія педагогічних наук України Інститут вищої освіти. К., 2006. С. 5–259.
3. Закон України «Про загальну середню освіту». Відомості Верховної Ради України. 1999. № 28. С. 558–561.
4. Локшина О. І. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: рекомендації з освітньої політики. К.: «К.І.С.», 2004. С. 160.
5. Перехейда О. Управління якістю освіти – пріоритетний напрям діяльності гімназії. Директор школи, ліцею, гімназії. 2009. № 1. С. 77–82.
6. Беркалиев Т. Н. Развитие образования : опыт реформ и оценки прогресса школы. М.: КО РО. 2007. С. 144.
7. Кухарчук П. М. Управління освітою в країнах європейського союзу. Теорія та методика управління освітою. 2012. № 8. С. 32–40.
8. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в контексте основных противоречий глобализации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 13-16.
9. Власенко С.В., Чемоданова Г.И. Методологические основы мониторинга качества образовательных услуг // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 51-55.
10. Денисова О.П. Современные подходы к экспертизе качества высшего профессионального образования // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 64-72.
11. Марцева Л.А. Мониторинговые исследования как механизм оценивания качества образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 144-147.

QUALITY MANAGEMENT IN THE CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL MONITORING

© 2014

O. V. Shapovalova, post-graduate student

Sumy state pedagogical University the name of A. S. Makarenko, Sumy (Ukraine)

Annotation: The article presents analysis of quality management in the conditions of development of the educational monitoring. Concretization a system of indicators of quality of education and the structure of the factors influencing the control of the process of development of education.

Keywords: quality of education, the integral characteristic of the education system, indicators of the level of achievement of success and monitoring of education, the provision of resources of the educational process.

УДК 371.134:147

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ТРЕНИНГОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

© 2014

О. И. Шаповал, аспирант*Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)*

Аннотация: В статье на основе анализа научных источников и эмпирического материала охарактеризована профессиональная направленность использования технологии тренингового обучения в подготовке будущих специалистов по пожарной безопасности в высших учебных заведениях. Указано, что при использовании технологии тренингового обучения материал представляется в профессионально ориентированных учебных комплексах; курсанты/студенты обучаются профессиональным самоорганизации, самоконтролю и т. д.

Ключевые слова: технология тренингового обучения; подготовка будущих специалистов по пожарной безопасности; профессиональная направленность.

Постановка научной проблемы и её значение. Значительное увеличение образовательного сегмента, индивидуализация высшего образования в Украине, позволяющего подготовить специалиста пожарной безопасности, пока не решает проблему подготовки компетентных кадров, способных самостоятельно ставить профессиональные цели и решать профессиональные задачи, выбирая соответствующие средства и технологии их осуществления, проявляя профессиональную компетентность в чрезвычайных ситуациях. Практика показывает, что в условиях существующей системы образования, невозможно сформировать профессиональную активность и инициативность профессионально-практической деятельности будущих специалистов пожарной безопасности.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальностям «Пожарная безопасность» и «Гражданская оборона» обуславливает структурно-содержательную направленность образовательной деятельности специализированных высших учебных заведений, однако выпускники данного образовательного пространства не всегда готовы реализовать себя в практической деятельности в силу частичного отсутствия практических компетенций. Практика показывает, что каждое учебное заведение осуществляет профессиональную подготовку специалистов по пожарной безопасности по-разному, в результате чего на рынок труда приходят специалисты, имеющие стандартные теоретические знания, но разную профессиональную компетенцию практического уровня, что обусловлено отсутствием обоснованных технологий подготовки специалистов. Все это предопределяет стремление преподавателей к поиску путей осуществления профессиональной подготовки, рост инновационных идей и концепций по вопросам профессиональной подготовки специалистов пожарной безопасности в Украине. Изменения в системе образования, происходящие в последнее десятилетие, стимулировали инновационную деятельность высшей школы к внедрению педагогических инноваций. В условиях изменения образовательной парадигмы в системе профессиональной подготовки, ориентированной на рынок труда все большую актуальность приобретает формирование профессиональных компетенций у будущих специалистов. В рассматриваемом случае – компетентность в проведении работ по обеспечению пожарной безопасности, аварийно-спасательных работ, ликвидации пожаров, стихийных бедствий.

Анализ последних исследований по этой проблеме. К вопросу инновационных технологий обучения обращались как отечественные так и зарубежные ученые (В. Беспалько, В. Головенкин, И. Дычковская, А. Киктенко, Н. Наволокова, И. Никишина, И. Осадченко, Е. Пехота, Л. Пироженко, Е. Пометун, Г. Селевко и др.)

Но, несмотря на значительное количество научных работ относительно описания использования различных технологий обучения, недостаточно описана професси-

ональная направленность использования технологии тренингового обучения в вузах гражданской обороны Украины.

Формулировка цели и задач статьи. Цель статьи – на основе анализа научных источников и эмпирического материала охарактеризовать профессиональную направленность использования технологии тренингового обучения в подготовке будущих специалистов по пожарной безопасности в высших учебных заведениях гражданской обороны Украины.

Изложение основного материала и обоснование полученных результатов исследования. На современном этапе сложилась противоречивая и сложная ситуация в области построения учебного процесса как механизма подготовки квалифицированных кадров в связи с присоединением Украины к Болонскому процессу и переходу к двухуровневому высшему образованию, а также с изменением условий эффективного применения знаний. Получение знаний, как таковых, более не является залогом успешной профессиональной деятельности молодого специалиста. Предполагается, что выходом из этой ситуации может послужить внедрение компетентностного подхода, поскольку главным и решающим конкурентным преимуществом выпускника является компетентность в определенной сфере деятельности: современное образование ориентируется на формирование компетенций как готовности и способности человека к деятельности и общению. Это, в свою очередь, предполагает создание дидактических и психологических условий, необходимых для того, чтобы обучающийся сумел проявить не только интеллектуальную, познавательную активность, но и социальную позицию, свою индивидуальность, выразить себя, как субъекта обучения. Указанное стимулирует преподавателей в высших учебных заведениях использовать инновационные «педагогические технологии с высоким компетентностным потенциалом, поскольку современные образовательные потребности не могут удовлетворить использование педагогом отдельных технологических приемов: высокоэффективные методики формирования жизненных компетентностей должны строиться на научно-практических основах, которыми педагог осознанно владеет [1]. Так, современная педагогика требует от педагога, прежде всего, «профессиональной компетенции, владения технологией, не смотря на тот факт, что педагогический труд слабо поддается технологизации. Таким образом, профессиональные действия могут рассматриваться как технологические, «производственные» [2, с. 270–271]. В целом за рубежом современное обучение толкуется как «know-how learning» – обучение, чтобы «видеть как»: «проблемное обучение на основе экспериментов и практики, ориентированное на формирование практических навыков и профессиональной компетентности» [3, с. 60].

Специфическая профессиональная деятельность

специалиста по пожарной безопасности, предполагает следующие основные направления в приобретении необходимых знаний:

- технические знания и умения в инженерной области по пожарной безопасности;
- психологическая и оперативно-управленческая компетенция;
- профессиональная мобильность.

Традиционная система обучения в ВУЗах гражданской защиты Украины не обеспечивает в полной мере формирования у каждого специалиста ключевых компетенций. Это объясняется тем, что в образовательном процессе не в полной мере отражены перспективы применения научных знаний в служебной деятельности обучающихся. Вследствие этого рабочие программы учебных дисциплин не содержат конкретных операционных конечных целей обучения и не дают представления о том, каким образом связаны получаемые обучающимися знания с их будущей профессиональной деятельностью.

Устранить указанные недостатки позволяет программно-целевой подход к организации учебного процесса, согласно которому содержание и избранные технологии обучения должны быть ориентированы на систему конечных и индивидуальных целей подготовки специалиста пожарной безопасности [4].

На основе анализа эмпирического материала отметим, что результативность процесса подготовки специалистов пожарной безопасности может быть значительно увеличена, придерживаясь таких педагогических условий:

- ориентирование образовательного процесса на заинтересованность курсантов/студентов в приобретении знаний;
- применение поэтапной организация образовательного процесса в вузе от введения и раскрытия понятий до решения сложных практических профессиональных задач на основе формирования сложных индивидуальных умений и навыков;
- сочетания образовательного процесса в вузе с практической работой с применением новейших технологий обучения.

Учитывая специфику проведения занятий в процессе подготовки будущих специалистов по пожарной безопасности, как свидетельствуют результаты анализа научных источников (В. Бузько, И. Гуриченко, А. Капля, М. Козьяр, А. Кришталь, С. Мукомел, К. Пасынчук и др.) и опроса начальников оперативно-караульных отрядов Государственной службы чрезвычайных ситуаций Украины (отпосоно 142 начальника) в выборе технологии обучения главное место определяется тренинговому обучению. Указанное преимущество технологии тренингового обучения объясняется сущностью этой технологии: тренинг (*training*) – подготовка [3, с. 106]; тренировка, упражнение, приучение, обучение, инструктаж и т. п.; специальный тренировочный режим [5, с. 1265]. Эта характеристика полностью соответствует специфике проведения занятий и в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов по пожарной безопасности в вузе, и проведению практических занятий в оперативно-караульных отрядах Государственной службы чрезвычайных ситуаций Украины.

Е. Брюхов, Л. Мойсеева определяют такие необходимые условия повышения эффективности технологии тренингового обучения:

1. Целостность образовательного процесса при полном выполнении требований взаимобусловленности его свойств и элементов.
2. Совместимость требований при реализации различных способов применения технологии тренингового обучения.
3. Стабильность, доверительность, неразрушимость обратной коммуникативной связи участников тренинга.

4. Динамичность системы технологии тренингового обучения в контексте учебного процесса вуза.

5. Способность к адаптации тренингового занятия при изменяющихся нормативных и технических требованиях учебного процесса профессиональной подготовки.

6. Самообучение всех участников образовательного процесса, реализуемое как целенаправленное преобразование по заданному алгоритму [4].

В целом можно говорить о том, что сущность технологии тренингового обучения состоит в самостоятельном определении обучающимися индивидуальной образовательной траектории, включающей в себя локальную программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей [4].

Опыт использования технологии тренингового обучения в контексте преподавания специальных дисциплин в вузах гражданской обороны Украины позволяет удостовериться в ее преимуществах относительно профессиональной направленности:

1. Материал обучения представляется в законченных самостоятельных, профессионально ориентированных комплексах, усвоение которых осуществляется в соответствии с поставленной целью. Лучше всего использовать в процессе тренингов метод проектов, основанный на планировании, организации, разработке и презентации учебных проектов, и метод кейсов, основанный на формировании учебного материала в виде информационного пакета с последующей его обработкой.

2. Курсант/студент работает максимум времени самостоятельно, обучается профессиональному самопланированию, самоорганизации и самоконтролю. Это удачно происходит и в контексте метода проектов, и метода кейсов.

3. Активизируется индивидуальное консультирование и дозированная помощь обучающимся; реализуется дифференцированный подход в обучении. При этом принципы дифференциации и индивидуализации реализуются путем использования педагогической рефлексии каждого этапа занятия: курсанты/студенты с помощью наводящих от преподавателя вопросов определяют проблемные моменты изучаемого материала, а преподаватель, соответственно, определяет дальнейшие поэтапные учебные действия каждого курсанта/студента.

Таким образом, эффективность образовательного процесса в подготовке специалистов пожарной безопасности должна быть обеспечена применением технологии тренингового обучения. Эта технология реализует индивидуальный подход и учит самостоятельности курсантов/студентов, что должно быть неотъемлемым качеством будущего специалиста пожарной безопасности, работающего в условиях риска и необходимости принятия оптимальных решений в быстро изменяющейся обстановке.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. В результате анализа научных источников и эмпирического материала можно сделать такие выводы относительно профессиональной направленности использования технологии тренингового обучения в подготовке будущих специалистов по пожарной безопасности в высших учебных заведениях: материал обучения представляется в законченных самостоятельных, профессионально ориентированных комплексах; курсант/студент работает максимум времени самостоятельно, обучаясь профессиональным самопланированию, самоорганизации и самоконтролю; активизируется индивидуальное консультирование и дозированная помощь обучающимся, реализуется дифференцированный подход в обучении.

Считаю, что дальнейшего исследования требует также вопрос об определении уровня профессиональной

подготовки будущих специалистов по пожарной безопасности к применению технологии тренингового обучения.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Соловйов Ю. Шкільна освіта в компетентісно-орієнтованому вимірі // Відкритий урок: розробки, технології, досвід, «ПЛЕЯДИ» 2004–2008 <http://www.pleyady.kiev.ua/index.php?go=Pages&in=view&id=864> osvita-ua.net.

2. Крившенко Л.П., Вайндорф-Сысоева М.Е. Содержание образования // Педагогика: учеб. /

Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. С. 261–273.

3. Василюк А.В. Педагогічний словник-лексикон. Англо-український. Українсько-англійський. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2004. 154 с.

4. Брюхов Е. Н., Моисеева Л. В. Применение технологии модульного обучения для подготовки специалистов пожарной безопасности [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://journals.uspu.ru/i/inst/ped/ped11/ped11_12.pdf

5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.

APPLICATION OF THE USING PROFESSIONAL TECHNOLOGY TRAINING LEARNING OF FUTURE FIRE SAFETY SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

© 2014

O. I. Shapoval, graduate student

Cherkasy National University named after Bogdan Khmelnytsky, Cherkasy (Ukraine)

Annotation: On the basis of analysis of scientific literature and empirical material is characterized by the use of technology professional orientation of the training courses in preparation for future fire safety specialists in higher educational institutions. Indicated that using the training technology training material is presented in a professionally oriented educational complexes; students learn professional self, self-control, etc.

Keywords: technology of the training courses; training of future specialists in fire safety; professional orientation.

НАШИ АВТОРЫ**Бабий Ирина Николаевна**, соискатель

Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, Черкасская обл., г. Умань, ул. Садовая, 28
Тел.: +38(096)-817-76-90
E-mail: rovenchak@bk.ru

Березовская Лариса Дмитриевна, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории истории педагогики

Адрес: Институт педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, 04053, Украина, г. Киев, ул. Артема, 52-Д
Тел.: +(380)675-864-704
E-mail: usip-berezivska@mail.ru

Бочарова Елена Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики

Адрес: Горловский институт иностранных языков Донбасского государственного педагогического университета, 84626, Украина, г. Горловка, Донецкой области, ул. Рудакова, 25
Тел.: +38(095)125-03-09
E-mail: lenabotcharova@gambler.ru

Бузько Валентин Иванович, соискатель

Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Черкасская обл., г. Умань, ул. Садовая, 28
Тел.: +38(093)7802539
E-mail: keniets@gmail.ru

Бутова Вера Александровна, аспирант

Адрес: Институт педагогики НАПН, 04070, Украина, г. Киев, ул. Артема, 52-Д
Тел.: +38(050) 023-20-34
E-mail: vbutova@list.ru

Винничук Ирина Петровна, научный корреспондент лаборатории психологии творчества

Адрес: Институт психологии им. Г. С. Костюка, 01033, Украина, г. Киев, ул. Паньковская, 2
Тел.: +38(095)695-03-80
E-mail: irina.vinnich@yandex.ru

Голубничая Людмила Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков № 3

Адрес: Национальный юридический университет имени Ярослава Мудрого, 43209, Украина, г. Харьков, ул. Пушкинская, 77
Тел.: +38(067) 951-90-63
E-mail: golubnichaya72@mail.ru

Деничева Ольга Игоревна, преподаватель кафедры иностранных языков, соискатель кафедры педагогики

Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, 10012, Украина, г. Житомир, ул. Б. Бердичевская, 40
Тел.: +38(096)703-80-74
E-mail: Denicheva@i.ua

Дубровина Ирина Владимировна, аспирант

Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20301, Украина, г. Умань, ул. Садовая, 28
Тел.: +38(096)263-61-98
E-mail: iradubrovina@ukr.net

Дурманенко Оксана Леонидовна, ассистент кафедры педагогики, аспирант

Адрес: Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки, 43025, Украина, г. Луцк, пр. Свободы, 13.
Тел.: +38(0332) 232179
E-mail: k_sagan@mail.ru

Золотова Анна Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики

Адрес: Государственное учреждение «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», 91011, г. Луганск, ул. Оборонная, 2
Тел.: +38(050)-473-50-75
E-mail: zolotova_a@mail.ru

Кирдан Елена Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая педагогика, педагогика высшей школы и управление», докторант

Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, Черкасская обл., г. Умань, ул. Садовая, 32
Тел.: +38(096)311-15-80
E-mail: kirdan_olena@ukr.net

Ковальчук Василий Иванович, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора Института последипломного педагогического образования Киевского университета имени Бориса Гринченко, докторант

Адрес: Классический приватный университет, 03087, Украина, г. Киев, ул. Ереванская, 29, кв. 50
Тел.: +38(097) 816-62-02
E-mail: shuparka@bk.ru

Кулиш Сергей Николаевич, кандидат исторических наук, доцент

Адрес: Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, 61022, Украина, пл. Свободы 4, г. Харьков
Тел.: +38(099)-949-32-48
E-mail: grinovam@gambler.ru

Лазарев Олег Вячеславович, аспирант

Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, г. Умань, ул. Садовая, 2
Тел.: +38(063)357-19-44
E-mail: olezhka.lazarev.73@mail.ru

Левочкина Ольга Викторовна, старший преподаватель кафедры «Менеджмента социального обеспечения».

Адрес: Восточноевропейский национальный университет имени Владимира Даля, 91034, Украина, г. Луганск, кв. Молодёжный, 20а
Тел.: +38(050)-271-65-19
E-mail: levochkiolga@yandex.ru

Лемещук Марина Анатольевна, аспирант

Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, Черкасская обл., г. Умань, ул. Садовая, 28
Тел.: +38(096)-856-23-01
E-mail: vlemeschuk@mail.ru

Майструк Ольга Николаевна, преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии, аспирант

Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, Умань, ул. Садовая, 28
Тел.: +3(8063) 469-94-94
E-mail: olga@maistruk.com

Медведев Олег Анатолійович, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики

Адрес: Кировоградский институт регионального управления и экономики ТОВ ВУЗ «Университет современных знаний», 37000, Украина, ул. Космонавта Попова, 113, корп. 2
Тел.: +38(050)939-43-05
E-mail: medol@meta.ua

Панасенко Эллина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика высшей школы»

Адрес: Донбасский государственный педагогический университет, 84116, Украина, Донецкая обл., г. Славянск, ул. Генерала Батюка, 19
Тел.: +38(050)-622-62-40
E-mail: ellinapanasenko@mail.ru

Петрошук Наталия Романовна, старший преподаватель кафедры методики общественно-гуманитарного образования и воспитания

Адрес: Киевский университет имени Бориса Гринченка, Украина, 04053, г. Киев, ул. Воровского, 18/2
Тел.: +38(098)-799-64-34
E-mail: petroshuknatalia@mail.ru

Семчук Светлана Ивановна, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, докторант

Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, Черкасская обл., г. Умань, ул. Садовая 28
Тел.: +38(063)780-67-88
E-mail: semchuk_svetlana@mail.ru

Сущенко Роман Витальевич, кандидат наук по государственному управлению, доцент кафедры транспортных технологий

Адрес: Запорожский национальный технический университет, 69063, Украина, г. Запорожье, ул. Жуковского, 64
Тел. +38(061)764-25-06
E-mail: roman-s2001@mail.ru

Терплюк Светлана Ивановна, старший преподаватель кафедры филологии и методики начального образования педагогического института

Адрес: Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки, Украина, 42000, Волинская область, г. Луцк, ул. Винниченка, 30
Тел.: +38 (099) 78 57 103
E-mail: svitLana1961@ukr.net

Трубина Наталья Александровна, студентка педагогического колледжа.

Адрес: Саратовский областной педагогический колледж, 410028, Россия, г. Саратов, ул. Радищева, 20
Тел.: (8452) 27-14-27
E-mail: ya.professo2014@ya.ru

Хренова Виктория Валериевна, аспирант

Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, г. Умань, ул. Садовая, 28
Тел.: (0382) 098-297-73-23
E-mail: viktorija74@list.ru

Хрипун Дарья Николаевна, аспирант

Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, г. Умань, ул. Садовая, 2
Тел.: +38(097)-866-98-38
E-mail: stranger-ch-d@yandex.ru

Шаповал Ольга Ивановна, аспирант

Адрес: Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, 18000, Украина, г. Черкассы, ул. Остафия Дашкевича, 24
Тел.: +38(067)-304-90-70
E-mail: olga555_68@mail.ru

Шаповалова Ольга Витальевна, аспирант

Адрес: Сумской государственной педагогический университет имени А. С. Макаренко, 40002, Украина, г. Сумы, ул. Роменская, 87
Тел.: +38 (066-062-33-91)
E-mail: olgashap95@mail.ru

Babiy Irina Nikolaevna, competitor

Address: Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 20300, Ukraine, Cherkasy Region, Uman, st. Sadova, 28
Tel.: +38 (096) -817-76-90
E-mail: rovenchak@bk.ru

Berezovskaya Larisa Dmitrievna, doctor of pedagogical sciences, professor, chief researcher of the history education laboratory

Address: Institute of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 04053, Ukraine, Kyiv, str. Artem, 52-D
Tel.: +(380)675-864-704
E-mail: usip-berezivska@mail.ru

Bocharova Yelena Anatoliyivna, doctor of pedagogical sciences, professor of department of pedagogy

Address: Horlivka Institute of Foreign Languages of the State Higher Educational Establishment «Donbass State Pedagogical University», 84626, Ukraine, Horlivka, Donetsk region, 25, Rudakova str.
Tel.: +38(095)125-03-09
E-mail: lenabotcharova@rambler.ru

Butova Vera Aleksandrovna, post-graduate student

Address: Institute of Pedagogics of National Academy of pedagogical sciences, 04070, Ukraine, Kiev, 52-D Artema St.
Tel.: +38(050) 023-20-34
E-mail: vbutova@list.ru

Buz'ko Valentin Ivanovich, competitor student

Address: Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine, 20300 Cherkassy region, Uman, 28 Sadova str.
Tel.: +38(093)7802539
E-mail: keniets@gmail.ru

Denicheva Olga Igorevna, a teacher of Foreign languages department, an applicant of the Department of Pedagogy

Address: Zhytomyr Ivan Franko State University, 10012, Ukraine, Zhytomyr, st. B. Berdychevska, 40
Tel.: +38(096)703-80-74
E-mail: Denicheva@i.ua

Dubrovina Irina Vladimirovna, a postgraduate student

Address: Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna, 20301, Ukraine, Uman 28 Sadova St.
Tel.: +38(096)263-61-98
E-mail: iradubrovina@ukr.net

Durmanenko Oksana Leonidovna, the postgraduate of the pedagogics department

Address: Lesya Ukrainka East European National University, 43025, Ukraine, Lutsk, Volya Av., 13
Tel.: +38(0332) 232179
E-mail: k_sagan@mail.ru

Golubnichaya Lyudmila Alexandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the department of «Foreign languages № 3»

Address: Yaroslav the Wise National Law University, 43209, Ukraine, Kharkiv, st. Pushkinskaya, 77
Tel.: +38(067) 951-90-63
E-mail: golubnichaya72@mail.ru

Hripun Daria Mykolaivna, graduate student

Address: Uman State Pedagogical University Pavlo Tychyna, 20300, Ukraine, Uman, st. Sadova, 2
Tel.: +38(097)-866-98-38
E-mail: stranger-ch-d@yandex.ru

Khrenova Victoria Valerievna, postgraduate student

Address: Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 20300, Ukraine, Cherkasy Region, Uman, st. Sadova, 28
Tel.: (0382) 098-297-73-23
E-mail: viktorija74@list.ru

Kirdan Yelena Leonidovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «General pedagogy, pedagogy of Higher school and administration», doctoral student

Address: Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 20300, Ukraine, Cherkassy region, Uman, st. Sadova, 32
Tel.: +38(096)311-15-80
E-mail: kirdan_olena@ukr.net

Kovalchuk Vasily Ivanovich, Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, vice director of the Institute of Postgraduate Education of Boris Grinchenko Kiev University, doctoral student

Address: Classic Private University, 03087, Ukraine, Kiev, st. Yerevan, 29
Tel.: +38(097) 816-62-02
E-mail: shuparka@bk.ru

Kulish Sergey Nikolaevich, candidate of historical Sciences, associate Professor

Address: Kharkiv national Karazin University, 61022, Ukraine, Kharkov, square of Freedom, 4
Tel.: +38 (099)-949-32-48
E-mail: grinovam@rambler.ru

Lazarev Oleg Viacheslavovich, a graduate student

Address: Uman State Pedagogical University named after Paul Tychyny, 20300, Ukraine, Uman, str. Garden, 2
Tel.: +38 (063) 357-19-44
E-mail: olezhka.lazarev.73@mail.ru

Lemeschuk Marina Anatoliyevna, post-graduate student

Address: Uman state pedagogical University Pavlo Tychyna, 20300, Ukraine, Uman, Sadova street, 28
Tel.: +38(096)-856-23-01
E-mail: vlemeschuk@mail.ru

Levochkina Olga Viktorovna, a lecturer of «Management of Social Welfare»

Address: East Ukrainian National University named after Volodymyr Dahl, 91034, Ukraine, Lugansk, kv. Molodezhnyj, 20a
Tel.: +38(050)-271-65-19
E-mail: levochkiolga@yandex.ru

Maistruk Olga Nikolaevna, postgraduate student, lecturer of the chair Department of early childhood education and psychology
Address: Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine, 20300, Cherkassy region, Uman, 28 Sadova str.
Tel. +3(8063) 469-94-94
E-mail: olga@maistruk.com

Medvedcv Oleg Anatoliyovich, senior lecturer in psychology and pedagogy
Address: Kirovograd instytut Regional Management and Economics University TOV "University of Modern Knowledge" str. Astronaut Popova, 113, Bldg. 2
Tel.: +38(050)939-43-05
E-mail: medol@meta.ua

Panasenko Ellina Anatoliyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of «Pedagogics of the higher school»
Address: Donbass state pedagogical university, 84116, Ukraine, Donetsk region, Slavyansk, 19 General Batyuk St.
Tel.: +38(050)-622-62-40
E-mail: ellinapanasenko@mail.ru

Petroshchuk Natalia Romanivna, senior lecturer of the Chair of the Methodology of the Social and Humanitarian
Address: Borys Grinchenko Kyiv University, Ukraine, Kyiv, 18/2 Vorovskogo st, 04053
Tel.: +38(098)-799-64-34
E-mail: petroshuknatalia@mail.ru

Semchuk Svetlana Ivanovna, associate professor of department of preschool pedagogics and psychology, doktorant
Address: Uman State Pedagogical University named Pavlo Tychyna, 20300, Ukraine, Cherkasy region, Uman, Sadova street, 28
Tel.: +38(063)780-67-88
E-mail: semchyk_svetlana@mail.ru

Shapoval Olga Ivanovna, graduate student
Address: Cherkassy National University named after Bohdan Khmelnytskyi, 18000, Ukraine, Cherkassy, Ostaphyi Dashkevych St., 24
Tel.: +38(067)-304-90-70
E-mail: olga555_68@mail.ru

Shapovalova Olga Vitalievna, post-graduate student
Address: Sumy State Pedagogical University named after AS Makarenko, 40002, Ukraine, Sumy, str. Romenskaya 87
Tel.: +38 (066-062-33-91)
E-mail: olgashap95@mail.ru

Suschenko Roman Vitalyevich, candidate of Sciences in public administration, associate Professor of the Department of transport technologies
Address: Zaporozhye National Technical University, 69063 (Ukraine),
Tel.: +38(061)764-25-06
E-mail: roman-s2001@mail.ru

Terpelyuk Svetlana Ivanovna, senior lecturer, department of philology and methods of primary education pedagogical institute
Address: East European National University named after Lesya Ukrainka, Ukraine, 42000, Lutsk, Volyn region, str. Vinnichenka, 30
Tel.: +38 (099) 78 57 103
E-mail: svitLana1961@ukr.net

Trubina Natalia Aleksandrovna, a student of the pedagogical College.
Address: Saratov Regional Pedagogical College, 410028 Russia, Saratov, street Radishcheva, 20
Phone: (8452) 27-14-27
E-mail: ya.professo2014@ya.ru

Vinnichuk Iryna Petrivna, scientific correspondent of the laboratory of psychology of creativity
Address: G. S. Kostiuk Psychology Institute, 2 Pankivska St., Kyiv, Ukraine, 01033
Tel.: +38(095)695-03-80
E-mail: irina.vinnich@yandex.ru

Zolotova Hanna Dmitrievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Social Pedagogy Department
Address: Luhansk Taras Shevchenko National University, 91011, Ukraine, Luhansk, 2 Oboronna St.
Tel.: +38(050)-473-50-75
E-mail: zolotova_a@mail.ru