Засновник

РЕСПУБЛІКАНСЬКИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «КРИМСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ» (м. Ялта)

ДЕРЖАВНЕ ІНФОРМАЦІЙНО-ВИРОБНИЧЕ ПІДПРИЄМСТВО ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

Засновано у 2000 році

Свідоцтво про державну реєстрацію:
Серія КВ № 4318 від 20.06.2000 р.

Передплатний індекс 21826

НАД НОМЕРОМ ПРАЦЮВАЛИ:

Марина Будзар (відповідальний секретар)
Анастасія Марчук (секретар часопису)
Геннадій Рогачов (комп'ютерна верстка)
Галина Скуратко (коректор)
Олександра Ійощенко (коректор)
Дизайн: Людмила Галаєва, Євгенія Голубокая, Ганна Максименко, Олена Катранжі, Геннадій Рогачов

Адреса видавництва:
98635, м. Ялта, вул. Севастопольська, 2
тел. (0654)32-30-13

Адреса редакції
журналу «Гуманітарні науки»:
98635, м. Ялта, вул. Севастопольська, 2
тел. (0654)32-30-13

Підписано до друку 25.12. 2013 р. Формат 70x10 1/16. Папір офсетний. Умов. друк. арк. 16,0. Обл.-вид. арк. 16,0. Наклад 200 пр. Зам. № 48.

© Усі права захищено. Жодна частина, елемент, ідея, композиційний підхід цього видання не можуть копіюватись чи відтворюватись ні в якій формі і ніякими засобами – ні електронними, ні фотомеханічними, ні через ксерокопіювання чи запис або комп'ютерне архівування без письмого дозволу видавця.

© «Гуманітарні науки», 2013

ГУМАНІТАРНІ НАУКИ

Науково-практичний журнал

№ 2 (26) / 2013

Липень – Грудень

Головний редактор,
голова редакційної колегії
Олександр ГЛУЗМАН

Редакційна колегія:

Віктор Авдрущенко
Роман Арцишевський
Володимир Ачкіназі
Георгій Балл
Алла Богуш
Юлія Богинська
Володимир Бондар
Марина Будзар ***(відповідальний секретар)***
Володимир Бутенко
Людмила Вовк
Марина Войченко
Григорій Волинко
Неля Глузман
Наталія Горбунова
Георгій Гребенюк
Георгій Григор'єв
Ігор Гришин
Марина Гуренко-Вайцман
Віктор Гусєв
Роман Дрозд *(Польща)*
Віра Ільченко
Микола Євтух
Олексій Єфремов
Іван Зязюн
Марина Ігнатенко
Микола Ігнатенко
Олег Кадомцев
Світлана Кочерга
Василь Кремень
Віталій Курило
Рена Ларіна
Казимир Левківський
Любов Мацько
Юрій Мицай
Олег Мирошников
Володимир Мізін
Валентин Моляко
Рубен Мірзаханян *(Вірменія)*
Тімур Мірзоєв *(США)*
Володимир Московкін *(Росія)*
Неля Ничкало
Олег Падалка
Віктор Плаксій
Олена Пономарьова
Людмила Редькіна
Валентина Семиченко
Георгій Сосіашвілі *(Грузія)*
Михайло Степко
Світлана Стряпча
Тадеуш Сухарський *(Польща)*
Шрага Фішерман *(Ізраїль)*
Анатолій Фурман
Олексій Чебикін
Ельвіра Шачкова
Олексій Шоркін
Фелікс Штейнбук *(заступник головного редактора)*
Ірина Шувалова
Тамара Яценко

Схвалено вченою радою
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет».
Протокол від 23 жовтня 2013 р. № 3

Зміст

СТОРІНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

ГЛУЗМАН О. В.
Багатовекторність гуманітарної освіти як нагальна потреба сьогодення …….. **3**

ОСВІТА XXI СТОЛІТТЯ

СМОЛЮК І. О., СМОЛЮК В. І.
Ефективність патріотичного виховання молоді в системі освіти... **8**

ЛАРІНА Р.Р., ГРІШИН Г. Ю.
Менеджмент знаний в обеспечении устойчивого развития высшего ученого заведения …….. **12**

МЫНБАЕВА Г. У.
Система дистанционного обучения с учетом региональных особенностей вуза …….. **17**

ДОКТОРСЬКІ РАЦІЇ

АНДРУЩЕНКО В.П., ЯЦЕНКО Т.С.
Развитие психодинамической парадигмы: философско-аналитический формат ……. **21**

ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ

ПАВЛОВА В. В.
Організація навчальної діяльності майбутніх фахівців при впровадженні інноваційних технологій навчання ……. **26**

БІЛОУСОВА Л. І., КИСЕЛЬОВА О. Б.
Технологічні засади підготовки майбутнього педагога до самоосвітньої діяльності ……. **33**

МАКСИМЕНКО Г. Э.
Особенности профессиональной подготовки будущих дизайнеров в системе непрерывного образования **47**

АНТРОПОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ОСВІТИ

ЛОГИНОВ В. А.
Психологическое тестирование в системе профессионального отбора абитуриентовпедагогических университетов …… **45**

БЕРНАЦЬКА С. М.
Гуманізація освітнього процесу – сучасна вимога педагогіки ……... **54**

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

ДАВКУШ Н. В.
Сутність і зміст моніторингу якості освіти у шкільній практиці ……... **59**

ОВСІЄНКО Л. М.
Концептуальний та інноваційний потенціал компетентнісного підходу до навчання студентів-філологів..... **64**

ЗАРГАРЯН И. В.
Основные направления подготовки специалистов сферы дизайна …….. **69**

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

КОЛЕСНИЧЕНКО Н. Ю.
Особливості розвитку системи іншомовної педагогічної освіти у США на початку третього тисячоліття ……..... **74**

ВСЕСВІТ УКРАЇНИ

АВРАМЕНКО С. М..
Концептуальні засади виховання толерантності молоді у діяльності радянських підліткових організації: 1954–1991 роки ……. **80**

ШЕЛЕПКО Г. А.
Управлінська діяльність Олександра Головніна: досвід реформування вітчизняної системи управління середніми навчальними закладами…. **86**

КРИМСЬКІ ОБРІЇ

БУДЗАР М. М.
История Ялты в перспективных планах развития города: 30-е – 90-е годы XIX века …… **92**

АБЛЯКИМОВА З. Т.
Осмысление проблем национального образования и просвещения в педагогическом наследии Абибуллы Одабаша …….. **102**

ГРИБАНОВ В. В.
Инновационный проект «Национальный медицинский туризм» в системе реформирования курортно-рекреационного комплекса Крыма …….. **109**

ЛІТЕРАТУРА ТА ЖИТТЯ

ЛЮЛИКОВА А. В.
Поэтика хронотопа «дома» в сатирических романах И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» и «Золотой теленок»……..... **116**

ПЕРЕДЕРІЙ С. М.
Американська детективна література 20–30-х років XX століття: традиції і новації …… **124**

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПРАКТИКУМ

МАЇК М. В.
Моделювання в глибинній корекції з використанням предметів (каміння) …… **131**

АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

КАРТАВА Ю. В.
Модель розвитку професійної компетентності вчителів-філологів у системі підвищення кваліфікації АР Крим …… **137**

НЕТРЕБІНА О. Ю.
Гуманітарний підхід як методологічна основа формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму …….. **142**

ЛАЗОРЕНКО Л. В.
Використання інноваційної технології web-quest у викладанні іноземної мови студентам технічних спеціальностей …… **151**

МАГІСТЕРІУМ

БЕЛОВА Я. Ю.
Степные города на территории Украины как центры золотоордынской культуры: к истории этнонациональных культурных контактов…….. **157**

ЛЮДИНА І ЕПОХА

КУРОВСЬКА І. Р.
Олексій Нирко - універсальна особистість, визначний діяч кобзарського мистецтва Криму ….. **163**

КОРИСНА ІНФОРМАЦІЯ

ГОРБУНОВА Н. В.
Наукові розвідки молодих вчених Криму ……. **171**

Научно-практический опыт: из конференциальной жизни Крымского гуманитарного университета …….. **182**

Крымский гуманитарный университет способствует интеграции Крыма в единое европейское образовательное пространство ……..... **186**

Увага!

Завжди актуальна інформація

Повідомляємо, що журнал **«Гуманітарні науки»** внесено до переліку фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата педагогічних наук (постанова президії ВАК України від 10 лютого 2010 р. № 1-05/1).

СТОРІНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА



О. В. Глузман,
головний редактор
часопису «Гуманітарні науки»

БАГАТОВЕКТОРНІСТЬ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ ЯК НАГАЛЬНА ПОТРЕБА СЬОГОДЕННЯ

Шановні читачі! На початку XXI століття як першочергова постала проблема суспільно-громадського та інтелектуально-духовного статусу вченого-гуманітарія у реаліях сучасного соціуму (як у пострадянському, так і у спільному європейському, і у світовому просторах). На думку представників значної частини інтелектуальної спільноті тих європейських країн, що на межі XX–XXI століть пережили зміну ідеолого-політичних та соціально-економічних орієнтирів (це судження влучно висловлене професором-філологом Варшавського університету Єжи Аксером), за потреб розбудови нового громадянського суспільства демократія позбавила представників університетської еліти усталеної ролі ідейних та духовних провідників суспільства і «зрівняла різні суспільні групи, що гуртуються навколо зовсім інших знаків, аніж носії історичної пам'яті та знання об'єктів високого мистецтва, створених європейською цивілізацією».

Саме тому сучасна гуманітарна освіта має ставити за головну мету підготовку вже не виразників певної ідеології, але інтелектуально-духовних лідерів, вчителів у найширшому сенсі, котрі допомагатимуть сучасній людині, передусім молодій, віднайти себе у потоці сьогодення. Це можливе передусім шляхом оновлення як організаційних засад, так і науково-теоретичного й практичного змісту вищої гуманітарної освіти, а також через розвиток

механізмів багатовекторності та неперервності у процесі оволодіння цією освітою студентською молоддю і співпрацею університетських спільнот на регіональному, загальнонаціональному, європейському та світовому рівнях.

Змістове наповнення пропонованого читачеві числа часопису «Гуманітарні науки» – № 2 за 2013 рік – віддзеркалює низку проблем, що є, безумовно, значущими для актуалізації саме принципу багатовекторності вищої гуманітарної освіти. У цьому аспекті безумовно значущою є філософсько-прикладна розвідка В. П. Андрущенко та Т. С. Яценко, де простежено розгортання психодинамічної парадигми у філософсько-аналітичних вимірах шляхом порівняння концепцій академічної психології та методу активного соціально-психологічного пізнання, розробленого Т. С. Яценко.

Серед матеріалів теоретико-методологічного спрямування вирізняються публікації, присвячені концептуальним питанням організації освітнього процесу, таким, як потреба кардинального оновлення системи патріотичного виховання в освіті (І. О. Смолюк, В. І. Смолюк) та дослідження умов і наслідків реалізації концепції менеджменту знань в управлінні якістю освіти у вищих навчальних закладах (Р. Р. Ларіна, І. Ю. Гришин). Аналіз особливостей розвитку системи дистанційної освіти за умов врахування регіональних особливостей вузу запропоновано у розвідці науковця з Російської Федерації Г. У. Минбаєвої.

До цієї групи статей є близькими за проблемною спрямованістю публікації, де висвітлено технологічні основи професійної підготовки майбутніх спеціалістів, зокрема, роботи В. В. Павлової, тут репрезентовано системний аналіз інноваційних педагогічних технологій, що забезпечують якість вищої освіти на рівні міжнародних стандартів, та Л. І. Білоусової і О. Б. Кисельової, де розглянуто процес формування компетентності самоосвіти майбутнього педагога в умовах відкритого інформаційно-навчального середовища впродовж окремих етапів навчального процесу (пропедевтичного/базового/продуктивного).

За вже усталеною традицією вагоме місце на сторінках актуального числа часопису «Гуманітарні науки» відведено студіям у напрямку антропологічного вектору вищої освіти, автори яких обговорюють як загально-концептуальні, так і прикладні питання. Зокрема, С. М. Бернацька опікується проблемою гуманізації процесів навчання і виховання як необхідного підґрунтя підготовки молоді до виконання соціально-державних функцій, до успішної соціалізації та самовиявлення у сучасному світі. На окрему увагу заслуговує розвідка В. А. Логінова, де розглянуто механізм психологічного супроводу підготовки педагогів на етапі професійного відбору та проаналізовано процес створення «еталону» педагога за допомогою процедури групової дискусії.

Як відомо, головна мета реалізації принципу багатовекторності у царині гуманітарної освіти полягає у забезпеченні найоптимальніших умов для глибоко засвоєння студентами як фахових дисциплін, так і тих наук, опанування знаннями з яких є їхньою особистісною потребою, є суголосним їхнім здібностям і прагненням. Усвідомлення цього спонукало до розміщення на шпальтах часопису публікацій, присвячених практичним питанням професійно-орієнтованого навчання: сутність моніторингу якості освіти у практиці загальноосвітніх навчальних закладів (Н. В. Давкуш); концептуальний зміст компетентнісного підходу до навчання студентів-філологів, що ґрунтується на заміні традиційного репродуктивного навчання творчо дієвим учінням (Л. М. Овсієнко); умови, напрями та закономірності професійної підготовки майбутніх дизайнерів у системі неперервної освіти (Г. Є. Максименко, І. В. Заргарян) тощо.

Осібне місце у композиції другого числа «Гуманітарних наук» за 2013 рік посіли розвідки, що актуалізують проблеми становлення та еволюції різних форм навчання і виховання в Україні та світі (Н. Ю. Колесниченко, С. М. Авраменко, Г. А. Шелепко). Серед них вирізняється грунтовним аналізом питання та неупередженим підходом до його розв'язання стаття С. М. Авраменко, у якій охарактеризовано організаційні засади діяльності Української піонерської організації ім. В. І. Леніна у період з 1954 до 1991 років щодо виховання толерантності/інтолерантності у підлітків.

Розширюють змістове наповнення актуального числа часопису публікації на суто філологічні теми, але такі, які, сподіваємося, будуть цікавими для гуманітаріїв взагалі. Г. В. Люлікова розглядає поетику хронотопа «домівки» у сатиричній дилогії І. Ільфа та Є. Петрова «Дванадцять стільців» і «Золоте теля», С. М. Передерій аналізує американську детективну літературу 20–30-х років XX століття з позиції взаємодії традиційних та інноваційних елементів.

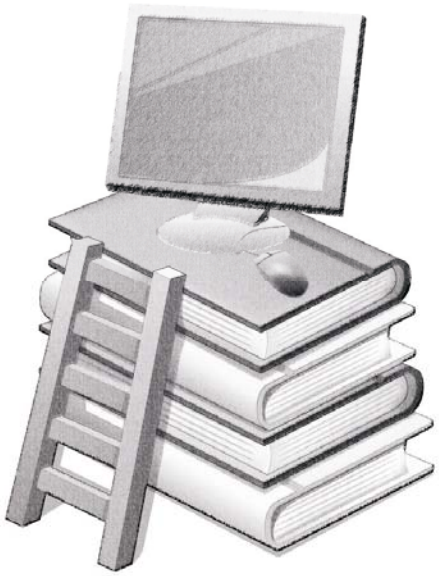
Як у попередніх випусках, так і у цьому числі часопису продовжено публікації, що залучають читачів до кримського історико-культурного контексту, пропонуючи досить широкий спектр тем і проблемних питань – від історичного огляду щодо територіального росту Ялти у XIX столітті та відображення цього процесу у перспективних планах міської забудови (М. М. Будзар) до розгляду сторінок з педагогічного досвіду кримсько-татарських просвітників (З. Т. Аблякімова) та обговорення шляхів реформування курортно-рекреаційного комплексу Криму початку XXI століття шляхом запровадження інноваційних проектів, розроблених науковцями Кримського гуманітарного університету (В. В. Грибанов).

Регіональну проблематику продовжено у низці корисно-інформативних публікацій, що завершують номер, пропонуючи читачеві огляд наукових досягнень молодих вчених Криму, аналіз конференційної діяльності у стінах Кримського гуманітарного університету та ініціативи університету щодо підтримки інноваційних проектів у освітньому просторі АР Крим.

На закінчення висловимо надію, що концептуальне спрямування пропонованого увазі шановної публіки актуального числа часопису «Гуманітарні науки» не розчарує читачів і стане домірним внеском у процес розвою багатовекторної національної гуманітарної освіти.

2013/2

ОСВІТА XXI СТОЛІТТЯ



PRIMUS INTER PARES

РВУЗ

КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕ

І.О. Смолюк,
В.І. Смолюк

УДК 373.017.4

ЕФЕКТИВНІСТЬ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

Формування такої важливої духовно-моральної якості, як патріотизм, стає в сучасних умовах розвитку нашої країни важливим фактором підготовки молоді до виконання соціальних і державних функцій. Актуальність цієї тези обумовлена ще й тим, що у дев'яностих роках минулого сторіччя відбулися тектонічні зміни в суспільній свідомості, особливо молоді. Ці зміни викликали переоцінку традиційних моральних цінностей, які привели в кінцевому підсумку певну частину суспільства до нехтування культурними традиціями Батьківщини, до асоціальної поведінки, до заміни позитивних суспільних ідеалів на негативні, до втрати почуття любові до Батьківщини, до свого народу.

Важливу роль в патріотичному вихованні молоді відігравав і відіграє інститут освіти, оскільки виховання є невід'ємною складовою педагогічного процесу. Формування патріотичної особистості вимагає від інституту освіти постійного і свідомо організованого підвищення ефективності системи виховання.

Результати проведених нами досліджень в освітніх установах різних регіонів України, показують, що до 78,4% експертів (а це в основному педагогічні працівники) оцінюють стан системи патріотичного виховання як незадовільний. Тільки половина опитаних експертів вважає, що в освітніх установах існує система патріотичного виховання, однак ефективність її вимагає суттєвого підвищення.

Сьогодні, щоб побачити моральний стан молоді, немає необхідності в проведенні масових соціологічних досліджень. Повсякденна педагогічна та соціальна практика показує, що у значної частини молоді спостерігається духовна спустошеність, втрата моральних орієнтирів, відсутність соціально значущих цінностей.

Суть патріотизму розкрито у працях Г. Ващенка, І. Огієнка, С. Русової, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Сучасні підходи до здійснення патріотичного виховання знайшли своє відображення в працях О. Вишневського, П. Ігнатенка, Т. Завгородньої, П. Кононенка, М. Стельмаховича, Б. Ступарика та ін.

Сучасне розуміння патріотизму характеризується різноманітністю і неоднозначністю. Багато в чому воно пояснюється складною природою цього явища, багатим його змістом і розмаїттям форм прояву. Крім того, проблема патріотизму розглядається різними дослідниками в різних історичних, соціально-економічних і політичних умовах, залежно від особистої позиції, ставлення до своєї Вітчизни, від використання різних сфер знань тощо. Одна із спроб розкрити зміст цього поняття є в монографії І. Е. Кравцова, який говорить що, патріотизм – це любов до своєї Вітчизни; до рідних місць («землі батьків»), до рідної мови, до культури і традицій, до продуктів праці свого народу, до прогресивного суспільного і державного устрою. Патріотизм – це відданість своїй Батьківщині, готовність захищати її незалежність [4, с. 167].

Мета статті – пошук шляхів підвищення ефективності патріотичного виховання молоді.

Сучасна ситуація у справі патріотичного виховання стала, окрім іншого, результатом зламу існуючої в кінці вісімдесятих і на початку дев'яностих років двадцятого століття системи виховання в цілому і деформації системи патріотичного виховання, зокрема.

За інформацією Науково-експертної ради Міжнародного освітнього фонду імені Ярослава Мудрого в рейтингах міжнародних організацій Україна посідає:

- перше місце у світі за рівнем дитячого алкоголізму;
- десяте місце у світі за кількістю в'язнів на 100 тисяч населення – 334;
- п'яте місце у світі серед країн з найбільшою кількістю емігрантів.

Особливо турбує той факт, що майже 80% молоді не вважає Україну своєю державою (Дані соцопитування Фонду Демократичних ініціатив, 2012 рік).

Все це відбувається в першу чергу тому, що на законодавчому рівні відсутні Закони України «Про патріотичне виховання», «Про державну українську мову» і ряд інших важливих документів та підзаконних актів, спрямованих на формування якісної української нації.

Між тим, цілком очевидно, що чим довше різні соціальні інститути, в першу чергу, держава, будуть дистанційовані від цієї проблеми, тим складніше буде нашому суспільству вийти із затяжної системної кризи. Від правильно вибудуваної і ефективної системи патріотичного виховання в значній мірі залежить якість рішень у всіх сферах життя суспільства.

У «Концепції національного виховання» розкрито основні підходи до патріотичного виховання «як основу їх духовного розвитку», «як розвиток: любові до Батьківщини, відданість їй», «шанобливе ставлення до історичних пам'яток, прагнення до зміцнення честі та гідності своєї держави», «як складову частину їх національного світогляду і поведінки щодо ставлення до країни, до націй і народів, які проживають на її території» [3, с. 22].

Головною метою патріотичного виховання є формування патріотизму як найважливішої соціальної і духовно-моральної цінності, формування особистості, котра характеризується найважливішими соціально значущими і громадянсько активними якостями, здатної проявити їх у зміцненні та вдосконаленні основ нашого суспільства, нашої Батьківщини, в тому числі і в діяльності, яка пов'язана з її збройним захистом [2, с. 784].

Головним же завданням патріотичного виховання, що визначається його метою, є підвищення ефективності цієї діяльності, особливо за рахунок більш цілеспрямованого педагогічного процесу, виховання підростаючого покоління в дусі високої соціальної активності, громадянськості й патріотизму.

Патріотичне виховання має сприяти змінам у свідомості особистості, що відповідають загальному напрямкові соціального розвитку України як однієї з найбільш розвинених держав світу. Самому ж процесу формування особистості громадянина в нинішніх умовах потрібно надати науково обгрунтований і стабільний за інтенсивністю та ефективністю характер.

Створення ефективної системи патріотичного виховання в освіті має ґрунтуватися, як передбачено проектом Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, на безперервній соціально-гуманітарній освіті, що передбачає поглиблення та професіоналізацію мовної, філософської, політологічної, культурологічної, соціологічної, правознавчої, економічної, фізкультурно-оздоровчої освіти організаторів (вчителів, викладачів) виховного процесу [4, с. 8].

З метою вдосконалення процесу патріотичного виховання в системі освіти необхідною є розробка нових форм і методів, які враховують систему цінностей та інтересів молодого покоління, які відповідають найважливішим тенденціям розвитку педагогічної думки.

У такій складній та важливій справі, як патріотичне виховання молоді, необхідний також системний підхід з урахуванням тих змін, які відбулися у даної соціальної групи в моральній свідомості та світогляді, і інноваційний підхід до освітнього процесу, надання йому громадянської та патріотичної спрямованості.

Нагальною потребою стало і переосмислення змісту патріотичного виховання, його місця та ролі в суспільному житті, а у зв'язку з цим підготовка фахівців, котрі будуть працювати у педагогічній сфері.

Система патріотичного виховання, що існувала до 1991 року, була бездумно зруйнована, нічого нового не запропоновано. Але, як відомо, святе місце порожнім не буває, нішу, що звільнилася, швидко зайняв агресивний космополітизм. У суспільстві відбулося різке зниження виховного впливу вітчизняної освіти та культури, почався процес перегляду моральних та духовних цінностей.

Ступінь руйнівних процесів у сфері патріотичного виховання підтверджується результатами опитувань. Так, із загального числа опитаних школярів та студентів міста Луцька тільки 45% можуть назвати себе патріотами. Лише 26% респондентів безпосередньо беруть участь у заходах з громадянського та патріотичного виховання. Усього 8% з числа опитаних готові виконати свій Конституційний обов'язок щодо захисту Вітчизни.

Ця інформація свідчить, що корінного поліпшення ситуації у справі патріотичного виховання не відбулося, у зв'язку з цим необхідно зробити висновки всім державним і соціальним інститутам, що здійснюють молодіжну політику та виховання підростаючого покоління.

Звичайно, основним інститутом, який забезпечує організацію всієї системи патріотичного виховання молоді, її функціонування і контроль є держава, яка організовує процес патріотичного виховання підростаючого покоління, у тому числі через систему дошкільної, загальної та професійної освіти.

Проведені дослідження з використанням діагностичних методик [1, с. 35]. показують, що освітні установи справляють значний вплив на формування патріотизму і громадянських якостей нашої молоді (37% опитаних).

Враховуючи, яку важливу роль відіграє інститут освіти у патріотичному вихованні юних співгромадян, можна виділити наступні завдання, які покликані вирішувати освітні установи, і реалізація яких сприяла б значному підвищенню рівня їх соціальної активності, патріотизму і громадянськості:

• світоглядна і гуманітарна підготовка молоді, надання їй допомоги у визначенні сенсу життя в умовах реформування нашого суспільства;

• формування ціннісного ставлення до особистості, суспільства, держави;

• залучення молоді до системи соціокультурних цінностей, що відображають багатство і своєрідність історії свого народу і Батьківщини, формування потреб високих духовно-моральних і культурних цінностей;

• створення конкретних педагогічних умов для реалізації нахилів та здібностей різних груп молоді з урахуванням їх інтересів, потреб;

• виховання позитивного ставлення до праці, розвиток потреби у праці на благо суспільства, держави, в ім'я служіння Батьківщині, формування установки на соціально-значиму діяльність;

• формування і розвиток потреби у морально здоровому способі життя, здатності жити щасливим життям з сім'єю, близькими людьми, підтримувати шанобливі стосунки в групі, колективі;

• формування соціальної та громадянської відповідальності як найважливішої характеристики підростаючого покоління, що виявляється в турботі про благополуччя своєї країни, її зміцнення та захищеність, виховання поваги до закону і норм колективного життя.

Ефективне вирішення завдань патріотичного виховання в системі освіти, можливо при реалізації наступного комплексу умов: 1) вдосконалення законодавчої бази у сфері патріотичного виховання підростаючого покоління; 2) розробка змісту педагогічних заходів, які сприятимуть створенню системи виховних дій в процесі взаємодії вчителів та

учнів, викладачів та студентів адекватних завданням патріотичного виховання; 3) забезпечення тісної взаємодії інституту освіти з іншими соціальними інститутами; 4) створення системи та організації комплексної гуманітарної підготовки викладацьких кадрів у сфері патріотичного виховання підростаючого покоління.

Говорячи про ефективність патріотичного виховання дітей та молоді в системі освіти, дуже важливо визначити критерії такої ефективності. На підставі проведених нами досліджень для оцінки якості функціонування системи патріотичного виховання в освітніх установах, на наш погляд, можна скористатись наступними критеріями:

1. Реалізаційно-цільовий – визначає готовність суб'єктів патріотичного виховання творчо вирішувати педагогічні завдання, дозволяє знаходити найбільш оптимальні шляхи підвищення ефективності педагогічної діяльності з досягнення бажаного результату, що відповідають меті діяльності.

2. Оптимально-діяльнісний – визначає відповідність завдань, змісту, форм і засобів патріотичного виховання особливостям, інтересам і потребам учнівської молоді.

3. Практико-результативний – визначає дієвість виховної системи та виховного впливу, реальний вплив суб'єктів даного процесу на учнів і студентів, оцінює якість змін, що відбулися в тій соціальній групі, на яку було спрямовано виховний вплив, і як зміни, що відбулися відповідають вимогам суспільства і держави, що ставляться до особистості патріотичного типу.

Основна проблема патріотичного виховання молоді полягає в недостатній усвідомленості виховання як процесу, орієнтованого на майбутнє нашої країни.

Проблема ефективності процесу виховання також залежить, з одного боку, від поділу, з іншого, – від збалансованості управлінських і виховних функцій в системі освіти, адже нерідкі випадки, коли виховні функції ототожнюються з управлінськими, а в якості суб'єкта виховання починають розглядатися адміністративні структури. З цього випливає ще одна проблема – підготовки висококваліфікованих кадрів вихователів і управлінців освітнього процесу.

Не менш важлива й проблема методологічної грамотності. Як не прикро про це говорити, але сьогодні в системі освіти, в тому числі і вищої професійної, ми часто стикаємося з таким явищем. У зв'язку з цим важливо вводити методологічний контроль, особливо у вузах, де готують майбутніх вихователів.

Серйозну роль у формуванні ефективної системи виховання відіграє матеріально-технічне забезпечення освітньої установи. Дійсно, формування і розвиток патріотизму в освітніх установах неможливо без музею бойової та трудової слави з експозиціями не тільки про історію навчального закладу, а й такими, що відображають основні етапи боротьби за встановлення української державності.

Підводячи підсумок вищевикладеному, необхідно відзначити, що педагог є як організатором, так і виконавцем процесу патріотичного виховання молоді. Рисою, що виокремлює ефективного вихователя повинно стати вміння моделювати майбутнє в умовах сьогоднішніх реалій.

Головними завданнями процесу патріотичного виховання учнівської молоді в нинішніх соціальних умовах має стати формування наступних установок: 1) прагнення молоді до виконання свого патріотичного обов'язку у всьому розмаїтті форм його прояву; 2) вміння і прагнення поєднувати особисті і суспільні інтереси; 3) реальний внесок молоді у вирішення найважливіших проблем, що постали перед нашою Батьківщиною, нашим народом. Для розв'язання таких задач система освіти повинна перейти до систематичного, організованого і методично грамотного впливу на молодь.

У подальшому необхідні наукові дослідження у сфері молодіжних субкультур,

ціннісних орієнтації і світогляду сучасної молоді, що суттєво впливають на результативність патріотичного виховання.

АНОТАЦІЯ

У статті розроблена головна мета патріотичного виховання – формування патріотизму як найважливішої соціальної і духовно-моральної цінності, формування особистості, що характеризується найважливішими соціально значущими і громадянсько активними якостями, здатної проявити їх у зміцненні та вдосконаленні основ нашого суспільства, нашої Батьківщини; визначені завдання, які повинні вирішуватись освітніми установами, і реалізація яких сприяє значному підвищенню рівня соціальної активності і патріотизму молоді.

Ключові слова: патріотичне виховання, система освіти, громадянська активність, патріотизм.

АННОТАЦИЯ

В статье разработана главная цель патриотического воспитания – формирование патриотизма как важнейшей социальной и духовно-нравственной ценности, формирование личности, обладающей важнейшими социально значимыми и граждански активными качествами, способной проявить их в укреплении и совершенствовании основ нашего общества, нашего Отечества; определены задачи, которые призваны решать образовательные учреждения, и реализация которых способствует значительному повышению уровня социальной активности и патриотизма молодежи.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, система образования, гражданская активность, патриотизм.

SUMMARY

The main purpose of this article is the aim of patriotic education - formation of patriotism as the most important social, spiritual and moral values, personality development, which has important social significance, and citizen participation qualities, ability to manifest them in strengthening and improving the foundations of our society, Motherland, set objectives, which must be solved by the educational institutions and the implementation of which contributes significantly to the level of social activism and patriotism of youth.

Key words: patriotic education, education, civic engagement, and patriotism.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гац Г. Характеристика діагностичних методик у педагогічній діяльності вчителя фізичної культури / Г. Гац, А. Цьось // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. пр. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. – №3 (15). – С. 34–38.

2. Енциклопедія освіти ; [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 18–25.

4. Шарафанов А. Ю. Патріотичне виховання молоді / А. Ю. Шарафанов // Таврійський вісник освіти. – 2011. – № 3(35). – С. 167–172.

Р. Р. Ларина,
И. Ю. Гришин

УДК 378.1

МЕНЕДЖМЕНТ ЗНАНИЙ В ОБЕСПЕЧЕНИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Актуальность проблемы управления качеством образования как ведущей тенденции системы высшего образования и проблемы, актуальной не только для Украины, но и в рамках единого образо-

вательного пространства Европы, предопределила аспект, сквозь призму которого рассматривается влияние менеджмента знаний на устойчивое развитие высшего учебного заведения.

Анализ исследований по выбранной проблеме показал, что при существовании различных пониманий образовательного процесса общей тенденцией в его генезисе признается приоритет самообразования над обучением. Системно-структурный и процессный подходы позволили отнести менеджмент знаний к управляющим факторам по отношению к системе качества высшего образования, требующей, ввиду наличия всех признаков сложных систем, системного характера управления [2; 3; 5; 6; 8].

Рассмотрение понятия «менеджмент знаний», принципов и подходов, применяемых к управлению рассматриваемой системой, уточнение понятий «качество образовательного процесса», «качество образования», факторов, на него влияющих, обозначили необходимость более подробного исследования влияния менеджмента знаний на устойчивость высшего учебного заведения, что и определило цель настоящего исследования, что и является ***целью статьи***.

В ходе рассмотрения роли менеджмента знаний в обеспечении устойчивости высшей школы, проведенного в контексте методологии управления качеством, были выявлены объекты менеджмента знаний (рис. 1).



Рис. 1. Объекты менеджмента знаний

Применение к управлению качеством образовательного процесса классической схемы «планирование – контроль – улучшение качества» позволило определить роль информационного и персонифицированного подхода на стадии контроля качества образовательного процесса. Причем предлагается использовать понятие «мониторинг качества образования» как более емкое вместо понятия «контроль качества». Процесс менеджмента в общем виде представлен на рис. 2.



Рис. 2. Процесс менеджмента знаний

Следующее положение основано на том, что современная педагогика предполагает рассмотрение образовательного процесса как базиса в пирамиде образовательных систем разного уровня (рис. 3), от качества которого зависит качество остальных составляющих системы высшего образования.



Рис. 3. Типы элементов информационного пространства

Для эффективного управления знаниями и внедрения концепции менеджмента знаний, знания необходимо классифицировать (рис. 4).



Рис. 4. Классификация знаний

Выделенные методологические предписания осуществления менеджмента знаний в образовательном процессе создают возможность реализации принципов управления качеством образования (рис. 5).

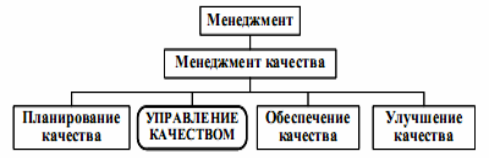


Рис. 5. Управление качеством в системе менеджмента качества

Особенности инновационной образовательной среды диктуют расширение каналов получения информации и увеличения контуров управления при менеджменте знаний в образовательном процессе [10], что ведет к оптимизации и гуманизации образовательного процесса (рис. 6).

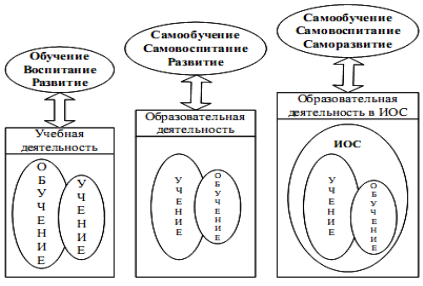


Рис. 6. Генезис понятия «образовательный процесс»

Таким образом, менеджмент знаний в образовательном процессе высшей школы выполняет функцию оптимизации управления, как самим образовательным процессом, так и качеством образовательного процесса за счет усиления роли самооценки, расширения каналов информации и варьирования влияния различных контуров управления качеством. Процессный подход к образовательному процессу представлен на рис. 7.

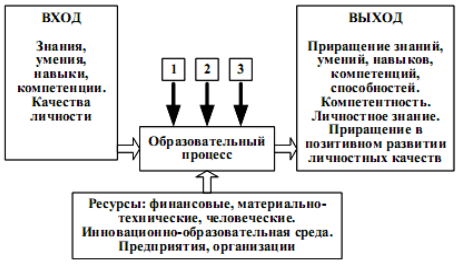


Рис. 7. Процессный подход к образовательному процессу

С учетом оптимизирующей роли менеджмента знаний в обеспечении устойчивости высшего учебного заведения сформулированы основные методологические положения реализации менеджмента знаний в образовательном процессе высшей школы, основывающиеся на:

- основных дидактических принципах, получивших новую интерпретацию для высшего образования в условиях реализации концепции менеджмента знаний. Принцип сознательности и активности обучения получает особое звучание, поскольку приводит к эффектам «самостроительства», «саможизнетворчества» обучающихся – эффектам, необходимым в современных социальных условиях;

- дополнительных принципах (инновационность, самоменеджмент), обусловленных инновационным характером среды, формирующейся менеджментом знаний, и влиянием концепции менеджмента качества;

- принципах формирования содержания в логике концепции менеджмента знаний (интеллектуализации, погружения в инфор-

мационно-инновационную среду, синергетического взаимодействия, модуляризации и других);

- создании инновационной образовательной среды, коренным образом меняющей акценты в образовательном процессе [2; 3;5].

Научно доказано, что выделенные признаки инновационного образовательного процесса выполняются в образовательном процессе, построенном в логике **«сознание – понимание – учение»,** актуальной в условиях информационной множественности;

- использовании арсенала информационно-коммуникативных и активных образовательных технологий;

- использовании в образовательном процессе техник извлечения и визуализации знаний;

- повышении роли самооценки и самоуправления обучающимися качеством собственного образовательного процесса и качеством его результата.

На основе изучения системы критериев и показателей для оценки качества образовательного процесса нами был сделан вывод о необходимости гибкого решения при выборе их с учетом конкретного контекста в виду разнообразия факторов, влияющих на устойчивость высшего учебного заведения [4; 10].

Также было выявлено, что в образовании могут быть приняты за объект оценивания системы разного уровня, различные компоненты систем или факторы, влияющие на устойчивость. Рассмотрен ряд методик оценивания устойчивости вуза в его многоаспектном понимании. Выявлено, что при рассмотрении на уровне образовательного учреждения часть из них может быть использована для оценки устойчивости вуза. Наибольшее влияние на устойчивость вуза оказывает качество образовательного процесса, для оценки которого следует использовать различные характеристики знаний (прочность, системность, структурированность, время освоения и забывания и т. д.).

Анализ исследований различных авторов позволил сориентироваться в принципиальных позициях при оценивании качества инновационного образовательного процесса. Так, критериями оценки выступили целевые ориентиры менеджмента знаний в образовательном процессе высшей школы – компетентность, инновационная культура и система «самоменеджмент/самооценка», с их последующей конкретизацией через показатели.

Для эффективного управления качеством образовательного процесса, оказывающим существенное влияние на устойчивость вуза, необходима информатизация этого процесса (рис.8).

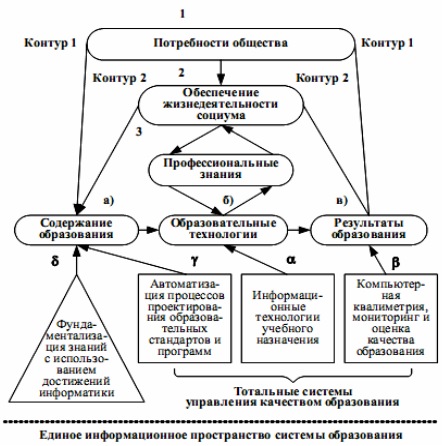


Рис.8. Схема информатизации управления качеством образования

Учитывая, что на устойчивость вуза влияет также существующая система самоменеджмента, предлагаем схему построения системы самоменджмента вуза (рис. 9). Для оценки уровня зрелости образовательного знания, лежащего в основе компетентности, и уровня управляемости образовательного процесса предлагаем шкалы, разработанные в логике концепций менеджмента качества и менеджмента знаний в образовательном процессе (на основе рекомендаций приложения А стандарта ИСО 9004-2001 «Системы менеджмента качества. Рекомен-

дации по улучшению деятельности») (рис. 10).

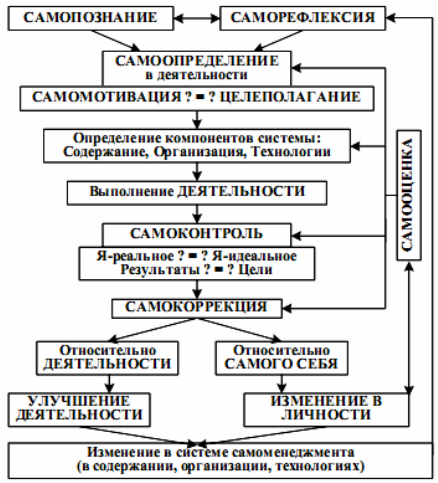


Рис.9. Процесс построения системы самоменджмента

Процессуальное рассмотрение результативности подразумевает в основе организации образовательного процесса модульно-рейтинговую систему, что предопределило логику формирования системы показателей.

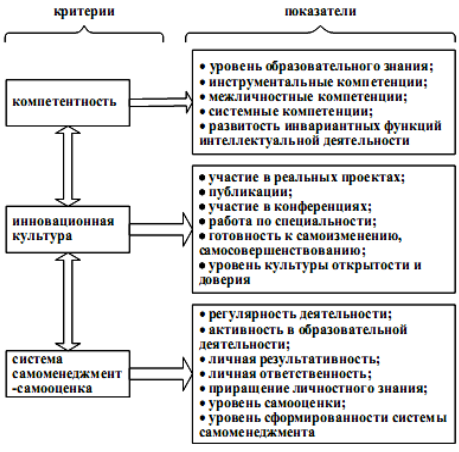


Рис.10. Результативность образовательного процесса в логике менеджмента знаний

Менеджмент знаний и менеджмент качества обусловили в этой системе использование показателей, представляющих характеристики образовательного процесса, обычно не оцениваемые, такие, как инновационность, удовлетворенность, управляемость процесса. Разработанные системы критериев и показателей качества образовательного процесса предполагают дальнейшее их уточнение и развитие.

АННОТАЦИЯ

В работе изложены результаты теоретических исследований, направленных на реализацию концепции менеджмента знаний в управлении качеством образования учебно-научно-производственных комплексах.

Ключевые слова: менеджмент знаний, менеджмент качества, мониторинг качества образования, оптимизация управления университетом.

АНОТАЦІЯ

У статті викладено результати теоретичних досліджень, спрямованих на вирішення проблем реалізації концепції менеджменту знань в управлінні якістю освіти навчально-науково-виробничих комплексів.

Ключові слова: менеджмент знань, менеджмент якості, моніторинг якості освіти, оптимізація управління університетом.

SUMMARY

The article presents the results of theoretical studies aimed at addressing the concept of knowledge management in quality management education training, research and production complex.

Key words: knowledge management, quality management, monitoring of the quality of education, optimization of management.

ЛИТЕРАТУРА

1. Автоматизированные информационные технологии в экономике : учебник / ред. И. Т. Трубилин. – М. : Финансы и статистика, 2003. – 413 с.

2. Антонюк Л. Л. Інновації: теорія, механізм розробки та комерціалізації : монографія / Л. Л. Антонюк, А. М. Поручник, В. С Савчук. – К. : КНЕУ, 2003. – 394 с.

3. Василенко В. О. Інноваційний менеджмент : навч. посіб. / В. О. Василенко, В .Г. Шматько ; [за ред. В. О. Василенко]. – К. : ЦУЛ, Фенікс, 2003. – 440 с.

4. Гайфуллин Б. Н. Автоматизированные системы управления предприятиями стандарта ERP/MRP II / Б. Н. Гайфуллин , И. А. Обухов. – М. : Богородский печатник, 2000. – 230 с.

5. Голенищев Э. П. Информационное обеспечение систем управления : учеб. пособие / Э. П. Голенищев, И. В. Клименко. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 350 с.

6. Инновационный менеджмент : уч. пособ. / [под. ред. д. э. н., проф. Л. Н. Оголевой]. – М. : ИНФРА-М, 2006. – 238 с.

7. Ілляшенко С. М. Управління інноваційним розвитком: проблеми, концепції, методи : навч. посіб. / С. М. Ілляшенко. – Суми : Університетська книга, 2003. – 232 с.

8. Йохна М. А. Економіка і організація інноваційної діяльності: навч. посіб. / М. А. Йохна, В. В. Стадник. – К. : Видавничий центр «Академія», 2005. – 400 с.

9. Каракай Ю. В. Маркетинг інноваційних товарів : монографія / Ю. В. Каракай. – К. : КНЕУ, 2005. – 226 с.

10. Романов В. П. Интеллектуальные информационные системы в экономике : учеб. пособие ; под ред. Н. П. Тихомирова / В. П. Романов. – М. : Экзамен, 2003. – 494 с.

Г. У. Мынбаева

УДК 378:11

СИСТЕМА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ С УЧЕТОМ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВУЗА

Образовательная система современного регионального вуза строится на основе формирования информационной обучающей среды, основным механизмом развития которой является реализация организационно-педагогической модели дистанционного обучения.

Использование форм, средств и технологий дистанционного обучения в современном региональном вузе повышает мотивацию к овладению необходимыми знаниями, активизирует учебно-познавательную деятельность студентов, увеличивает результативность и эффективность системы профессиональной подготовки специалистов, выступает действенным организационно-педагогическим механизмом интеграции образовательной системы вуза в российское, европейское и мировое образовательное пространство.

Неравномерность экономического развития различных регионов России неизбежно привела к значительному разбросу качества образования.

Чукотский автономный округ – слабо освоенный и малонаселенный регион, который географически относится к северным арктическим регионам Дальнего Востока, удаленным от экономически развитых центров, характеризуется суровыми природно-климатическими условиями, обширной малонаселенной территорией и слаборазвитой транспортной инфраструктурой.

Силами федеральных и региональных властей экономика Чукотского автономного

округа интенсивно развивается в таких отраслях, как поиск и разведка полезных ископаемых, их разработка и добыча, тепло- и электроэнергетика, строительство линий электропередач и автодорог круглогодичного действия. Развитие указанных отраслей в округе требует специалистов со средним и высшим профессиональным образованием соответствующих специальностей и направлений подготовки.

В 2010 году в г. Анадыре начал работу филиал Северо-Восточного федерального университета [2] – первая высшая школа на Чукотке инженерной направленности с очной формой обучения, которая призвана решать такие задачи, как снижение оттока населения, закрепление молодежи на Чукотке, повышение интеллектуального потенциала региона. Такая региональная миссия филиала требует значительного педагогического, научного и информационного потенциала, который нельзя сформировать в одночасье.

Появление глобальной сети Internet и ее обширных прикладных сервисов, возможность предоставления доступа к учебному контенту практически из любой точки мира существенно облегчили задачу педагогического обеспечения учебного процесса образовательными учреждениями в удаленных от интеллектуальных центров России регионах, необходимо привели к внедрению в образовательный процесс вузов технологий дистанционного обучения.

Понятие «дистанционное обучение» в педагогических изысканиях имеет много различных определений [2, 3]. Опираясь на термин «профессиональное обучение», рассматриваемый в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» как «вид образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий)» [4] предложим такую его интерпретацию.

Дистанционное обучение – это интерактивное взаимодействие обучающегося и педагога в процессе обучения, направленное на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование необходимых компетенций. При этом под интерактивностью будем подразумевать принцип организации взаимодействия, при котором цель обучения достигается с помощью совокупности средств и технологий, предоставляющих обучающимся возможности информационного доступа к изучаемому материалу и информационным обменом участников обучения.

Изучению характерных особенностей дистанционного обучения, актуальности использования дистанционных технологий в обучении, организации учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий посвящены работы [1; 3; 4; 8].

Министерством образования и науки РФ в целях разработки нормативно-правовых актов проводится ряд мер по разработке концепции развития электронного образования, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ [7].

Целью статьи является анализ внедрения системы дистанционного обучения в Чукотском филиале Северо-Восточного федерального университета и обоснование необходимости учета региональных особенностей в организации учебного процесса при выборе системы дистанционного обучения.

В Северо-Восточном федеральном университете и его филиалах на первых этапах внедрения дистанционного обучения огромное внимание уделяется обеспечению студентам широкого доступа к различным электронно-библиотечным системам. Преподаватели активно формируют контент системы дистанционного обучения СВФУ, с использованием широких функциональных возможностей Moodle [8].

Важно, что для эффективного управления обучением в системе дистанционного

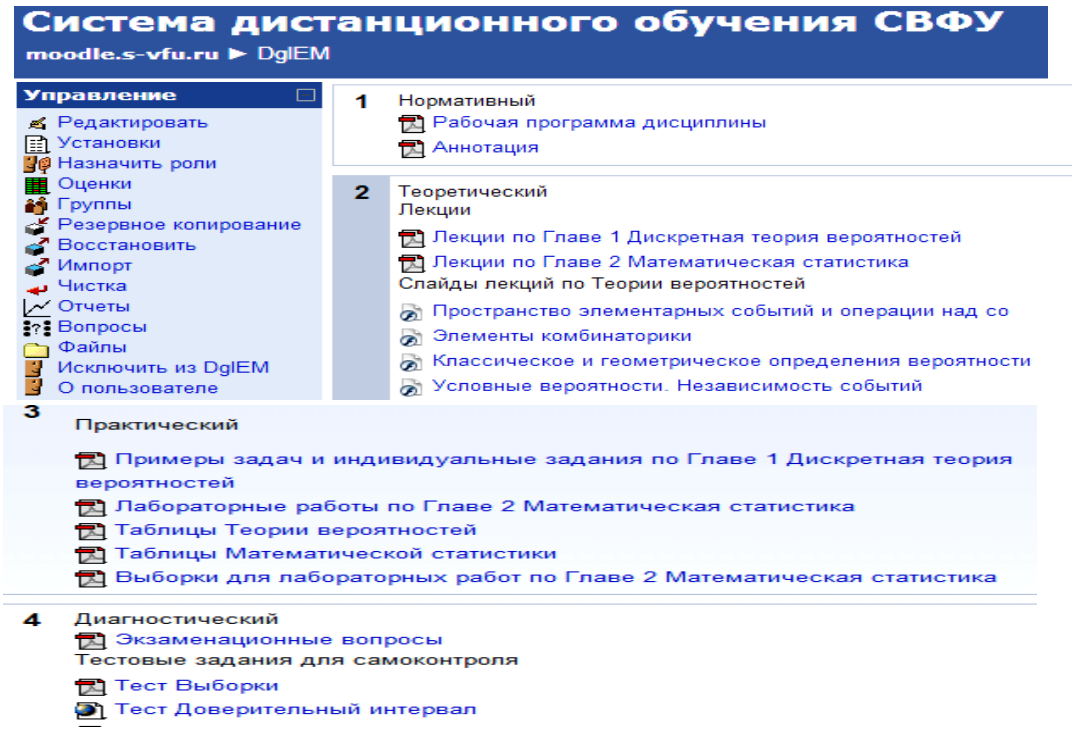


Рис. 1. Вырезки из веб-страницы УМКД «Дополнительные главы математики»

обучения предоставляются такие функциональные возможности, как управление компетенциями; автоматизированное формирование учебных программ; управление профилями пользователей; управление доступом к дистанционным курсам и тестам; журналирование деятельности пользователей; формирование отчетов; анализ процесса обучения.

При формировании учебно-методических комплексов дисциплин используется единая унифицированная структура.

На рис. 1 приведены вырезки из веб-страницы учебно-методического комплекса дисциплины «Дополнительные главы математики» (составитель Г. У. Мынбаева) направления подготовки бакалавров специальности 140400.62 – электроэнергетика и электротехника.

Несмотря на преимущества дистанционного обучения и огромную работу, проведенную по его использованию в учебном процессе, существует ряд проблем, препятствующих для его широкого внедрения:

- неравномерное развитие информационных технологий в части каналов передачи данных – основная проблема Чукотки;
- разница во времени в случае проведения дистанционного обучения в режиме реального времени: особенно актуальным это становится в Чукотском автономном округе, где максимальная временная разница с другими регионами составляет 8 часов;
- различный уровень подготовленности студентов, уровень подготовки существенно отличается в городских и сельских школах;
- необходимость больших финансовых затрат (на разработку и поддержание в актуальном состоянии дистанционных курсов и формирование технического сопровождения);

- постоянная зависимость от технического сопровождения, сбой в инфраструктуре может привести к срыву учебного процесса;
- зависимость от результатов работы многих специалистов – участников системы дистанционного обучения;
- отсутствие достаточного числа квалифицированных специалистов в данной сфере.

Выбор внедряемой в учебный процесс системы дистанционного обучения для минимизации перечисленных региональных проблем должен быть обусловлен такими ее преимуществами: 1) предоставление возможности учиться в любом месте и в любое время; 2) предоставление возможности обучения в выбранном темпе; 3) предоставление различных способов самоконтроля; 4) предоставление возможности индивидуального и/или группового обучения; 5) простота пользовательского интерфейса; 6) доступ к материалам с использованием богатых и гибких возможностей электронной среды.

АННОТАЦИЯ

Обоснована необходимость изучения региональных особенностей вуза при выборе системы дистанционного обучения на примере Северо-Восточного федерального университета.

Ключевые слова: дистанционное обучение, система дистанционного обучения, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, профессиональное образование.

АНОТАЦІЯ

Обґрунтовано необхідність вивчення регіональних особливостей вузу при виборі системи дистанційного навчання на прикладі Північно-Східного федерального університету.

Ключові слова: дистанційне навчання, система дистанційного навчання, електронне навчання, дистанційні освітні технології, професійна освіта.

SUMMARY

The necessity of research of HEI's regional features is proved when choosing distance learning system. Case study: North-Eastern Federal University. Figs: 1. Refs: 8 titles.

Key words: distance learning, e-learning, distance learning system, distance education technologies, professional education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водолад С. Н. Дистанционное обучение в вузе [Электронный ресурс] / С. Н. Водолад, М. П. Зайковская, Т. В. Ковалева, Г. В. Савельева // Ученые записки : электронный научный журнал Курского гос. ун-та. – 2010. – Режим доступа: http://scientific-notes.ru.

2. Материалы по теме «Инновационные программы» от 19 апреля 2013 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/пресс-центр/3317.

3. МЭИ(ТУ): дистанционное инженерное образование на основе электронных коммуникаций [Электронный ресурс] / С. М. Володарская, Н. С. Губонин, В. Н. Кулешов, К. А. Победоносцев // Открытое образование. – 1997. – Режим доступа: http://www.e-joe.ru/sod/97/2_97/st067.html.

4. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.

5. Сайт Чукотского филиала СВФУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.s-vfu.chukotka.ru.

6. Система дистанционного обучения СВФУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.moodle.ysu.ru.

7. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс].

8. Хуторской А. В. Дистанционное обучение и его технологии / А. В. Хуторской // Компьютерра. – 2002. – № 36. – С. 26–30.

ДОКТОРСЬКІ РАЦІЇ



В. П. Андрущенко,
Т.С. Яценко

УДК: 1:159.9

РАЗВИТИЕ ПСИХОДИНАМИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ: ФИЛОСОФСКО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ ФОРМАТ

В психодинамическом подходе привлекает внимание не только его ориентированность на феноменологическое единство сознания и бессознательного, но и интегративно-ассимилятивная позиция, объединяющая философию и психологию в универсальности их законов.

Исследования в области глубинной психологии особенно обнажили значимость психологических защит в функционировании целостной психики при ее подчиненности ведущему принципу удовольствия, который депривируется принципом реальности в целях социальной адаптации субъекта, что не попадает в поле зрения психологов-«академистов». Психодинамический подход указал на важную характеристику психического в его статике и динамике и открыл перспективы познания бессознательного путем выявления итеративно-инвариантных характеристик спонтанного поведения субъекта (в определенный промежуток времени).

Именно поэтому ***целью статьи*** является рассмотрение философско-аналитического аспекта развития психодинамической парадигмы.

Особого внимания заслуживает раскрытие в психодинамическом ключе такого механизма защиты, как проекция. Проекцию и вытеснение можно отнести к вездесущим защитным механизмам, которые задействованы не только в формировании бессознательного, но и в презентации его вовне. Последнее предопределяет возможности адекватной материализации психики в репре-

зентациях субъекта, которые, с одной стороны, объективно выявляют скрытые смыслы, а с другой – тщательно маскируют их.

В психоанализе З. Фрейд отождествлял вытеснение с понятием защиты. Вытеснение наблюдается уже на ранней стадии развития ребенка – «первичное вытеснение» (до формирования «Супер-Эго»), в котором задействован принцип удовольствия, охраняющий внутренний комфорт. Основополагающая роль в ортодоксальном психоанализе отводится «следам» вытеснений, познание которых требует непрямого (скрытого), но энергетически потентного воздействия на психику субъекта. Актуальность удержания вытесненного содержания в состоянии неузнаваемости *«Я»* порождает защитный механизм сопротивление. Поэтому попытка психотерапевта вернуть вытесненное содержание в сознание может вызвать у респондента непреодолимый барьер, порождающий признаки невротических реакций. В этом контексте представляет интерес феномен фиксации, присутствующий в расхожем утверждении: «Любой человек несет на себе печать детского опыта». Речь идет о власти над психикой прошлого опыта (его тенденции к повторению), что охраняется сопротивлениями и демаркируется от «Я».

Первичное вытеснение может подвергаться фиксации, что капсулирует энергетический потенциал и предопределяет притяжения последующих вытеснений. Фиксация обусловливает регрессию, «пассивную задержку», нарушение развития, «торможение», в целом – сохранение архаических схем поведения. При фиксации репре-зентатор влечения лишается доступа к сознанию, но сохраняет свою связь с влече-нием (инстанцией «Ид»), что и открывает перспективы познания бессознательного путем выявления ассоциативных цепочек, объективации инвариантности итеративных форм поведения. В аспекте ориентации фиксации на прошлое (назад) она приобретает архетипический характер, что способствует перекодированию в визуализированные формы выражения вовне.

В свое время школа В. Вундта предложила так называемый ассоциативный эксперимент, при котором испытуемый был обязан ответить как можно быстрее (любой спонтанной реакцией) на слово-раздражитель. К. Юнг дополнил данное исследование, побуждая испытуемого к разъяснению полученных реакций дополнительными ассоциациями. Выяснилось, что реакции, привлекшие внимание К. Юнга, самым тесным образом связаны с комплексами испытуемых. Таким образом, был переброшен мост от экспериментальной психологии к психоанализу, который основывался на свободно возникающих действиях и мыслях (ассоциациях), детерминированных факторами, к которым сознание не имеет прямого доступа. В представленном выше случае реакция на слово-раздражитель устанавливает взаимосвязь с латентным комплексом.

Проецирование вовне скрытых имплицитных смыслов осуществляется тем успешнее, чем меньше структурирована изначальная ситуация, которая не должна нести для испытуемого личностной нагрузки. При этом состояние посредника (заместителя имплицитного содержания) будет более презентабельным (в аспекте объективации глубинных детерминантов) при минимальной регламентации психологом поведения субъекта. Поэтому важна личностная нейтральность материала, используемого субъектом для самопрезентации (репрезентации) опыта. *Материализованные посредники* между внутренним и внешним миром психики открывают лишь перспективы ее подлинного адекватного познания во взаимосвязях сознательного и бессознательного, что реализует процесс глубинной коррекции.

Активное социально-психологическое познание (АСПП), разработанное Т. С. Яценко, согласуется с принципом дополнительности, указывающим на необходимость введения в процесс глубинного познания психики дополнительных приемов. Последнее объясняет косвенность, контекстность,

опосредованность, метафоричность инструментально-методических средств такого познания, как и внимание к архетипическим способам самовыражения психики.

Роль посредника (заместителя) у З. Фрейда выполняли сновидения, описки, оговорки, ошибочные действия. Сновидение опосредованно указывало на что-то иное, неизвестное сновидцу, помимо известного ему сюжета. З. Фрейд учитывал «знание» человека, но понимал его относительность, как и то, что подлинное знание недоступно его Я. Иными словами, человек «не знает, **что** он знает». Это восполняет процесс толкования сновидений, при котором латентное «знание» становится достоянием сознания. *Вывод: психика знает все – субъект же «знает и не знает» одновременно. «Знание», о котором идет речь, латентно заложено в материализованных репрезентантах – рисунках, лепке, моделях из камней и др.*

Техника работы Т. С. Яценко ориентирована на первичные «презентанты» психики как результат спонтанной активности субъекта (минимально стимулируемой психологом) с последующей актуализацией других замещающих вербальных ассоциаций в диалоге с субъектом. Фактически происходит процесс *эмоционального «оживления»* материализованного репрезентанта, что способствует глубинному познанию субъектом скрытых смыслов психики по законам осязаемого мира, на очевидном, доступном для наблюдения материале. Это убеждает в том, что:

- вытеснение, освобождая *Я* от неприемлемых импульсов (влечений), сохраняет присущую им энергию, которая «просится» на поверхность и одновременно маскируется, камуфлируется искажениями независимо от их формы (вербальная – невербальная);
- механизм проекции обеспечивает перенесение на внешние объекты вытесненных содержаний (и удерживаемых под прессингом сопротивлений), которые потеряли перспективы прямого выражения в Я;
- вытеснение не ликвидирует энергию, а изолирует ее от «Я», иллюзорно освобождая от знания вытесненных содержаний, чем обрекает «Я» на «неузнавание» их проявлений вовне (в поведении);
- частичная (замаскированная) реализация вытесненных импульсов вовне маскирует их подлинный смысл, что объясняет необходимость растяжимости во времени глубинного познания в целях накопления поведенческого материала для успешного анализа (интерпретации), объективирующего скрытую логику активности бессознательного;
- в глубинных процессах психики существует противостояние инстинкта жизни, самосохранения (энергия либидо) и инстинкта смерти (энергия мортидо);
- проективные способности психики позволяют констатировать склонность к дессимилированию внутреннего и внешнего, что способствует познанию скрытых латентных смыслов по законам внешнего реально-материального мира (одушевленного или неодушевленного).

В психодинамической парадигме, разрабатываемой Т. С. Яценко, диагностико-коррекционный анализ находит выражение в диалогическом взаимодействии психолога с респондентом, которое дает возможность аналитическим путем ослабить иллюзорное прикрытие, маскировку вытесненных, имплицитных реалий психики. При этом реплики (вопросы) психолога, встраиваются в континуальную организацию психического и обеспечивают приток энергии у респондента. Ведущую роль в этом процессе приобретают *механизмы положительной дезинтеграции и вторичной интеграции психики на более высоком уровне развития.*

Заслуживает внимания вопрос о вторичной интеграции психики человека, катализируемой положительной дезинтеграцией предполагающей нивелирование иллюзий, маскирующих от «Я» подлинные смыслы

латентных образований. Глубинное познание учитывает, что психосинтез осуществляется самопроизвольно, без прямого вмешательства психолога (более того, в противном случае можно ожидать отрицательную дезинтеграцию психики). В этом вопросе психодинамический подход согласуется с позицией З. Фрейда. В частности, он пишет: «Мы учим пациента понимать весьма сложный состав психических образований, приближая симптомы к лежащим в их основе побуждениям и влечениям, подобно тому, как химик выделяет основное вещество или химический элемент из состава соли, в которой он, будучи соединенным с другими веществами, становится неузнаваемым».

Диалог психолога с респондентом расчленяет целое на составные части постановкой вопросов, побуждая соответствующие эмотивно-спонтанные реакции (ассоциации). Говоря о синтезе психического в процессе анализа, Т. С. Яценко отмечает: «Это осуществляется не прямым, а косвенным путем, обнаруживающим логику сознания и логику бессознательного («иную логику»), которые находятся в противостоянии, противоречии, «подрезающем», истощающим энергетический потенциал субъекта. Учитывая, что глубинное познание строится исключительно на спонтанно-поведенческом материале участников АСПП, то такого рода экспликативная информация не оставляет их безразличными, наоборот, пробуждает инстинкт самосохранения, стимулирующий процесс прогрессивных самоизменений. Поэтому осознание субъектом наличия внутреннего противоречия предопределяет оптимизацию динамики психических процессов».

Психоанализ в его целостно-феноменологическом подходе к пониманию психики человека, в обращении к индивидуально-личностным проблемам, к преломлениям социокультурных влияний на семейно-чувственные отношения, на логическую обоснованность и холистичность законов функционирования духовного и материального неизменно привлекает внимание философов. Западная философия сориентирована на осмысление психоанализа в целом ряде направлений, о чем свидетельствует разработка следующих концепций: «психоаналитическая герменевтика», «психоаналитическая философская антропология», «экзистенциальный психоанализ».

Психодинамический подход Т. С. Яценко сочетает в себе различные научно-практические течения (психоанализ, гештальтпсихологию, психосинтез, феноменологический подход), что находит выражение в методологии познания целостной психики субъекта, ее индивидуальной неповторимости и архетипической универсальности.

АННОТАЦИЯ

Статья представляет философско-психологический взгляд на проблему познания целостной психики в единстве сфер сознания и бессознательного. Акцент поставлен на познании психического с использованием материализованных самопрезентантов, «оживающих» в процессе диалогического взаимодействия с респондентом.

Ключевые слова: целостность психики, единство сознательного и бессознательного, психологическая защита, материализованный презентант психики.

АНОТАЦІЯ

Стаття репрезентує філософсько-психологічний погляд на проблему пізнання цілісної психіки в єдності свідомого і несвідомого. Акцент зроблено на пізнанні психічного з використанням матеріалізованих самопрезентантів, що «оживають» в процесі діалогічної взаємодії з респондентом.

Ключові слова: цілісність психіки, єдність свідомого і несвідомого, психологічний захист, матеріалізований презентант психіки.

SUMMARY

The Article is presented by a philosophical-psychological look to the problem of cognition of psyche in its integrity and unity of spheres of consciousness and unconscious. A basic accent is done on cognition of the psyche, using

materialized presenting assumes its "revival" in a dialogic interaction with the respondent.

Key words: mental integrity, the unity of conscious and unconscious, psychological defense, materialized presenting of the psyche.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрущенко В., Яценко Т. Філософсько-психологічне розуміння внутрішньої динаміки цілісної психіки В. Андрущенко, Т. Яценко // матеріали всеукр. науково-практ. конф. [«Педагогічні інновації у фаховій освіті»], (20 грудня 2012 р.). – Вип. 3. – Ужгород, 2012. – С. 109–129.

2. Теория и практика глубинной психокоррекции : Шестая Авторская школа академика НАПН Украины Т. С. Яценко 20 грудня 2012 р. [сост.: А. В. Глузман, В. П. Андрущенко (и др.)] / под ред. Т. С. Яценко. – К. : Изд-во НПУ имени М. П. Драгоманова, 2013. – 226 с.

3. Теория и практика глубинной психокоррекции : Седьмая Авторская школа академика НАПН Украины Т. С. Яценко [сост.: А. В. Глузман, В. П. Андрущенко (и др.)] / под ред. Т. С. Яценко. – К. : Изд-во НПУ им. М. П. Драгоманова, 2013. – 236 с.

4. Яценко Т. С. Использование визуализированной самопрезентации субъекта в глубинном познании психики / Т. С. Яценко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : збірник наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. № 40 (64).; Серія «Психологічні науки». – С. 40–53.

ВІТАЄМО!

Ректорат, професорсько – викладацький склад Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) витає з успішним захистом докторської дисертації на тему «Теоретико-методологічні основи автоматизації керування статистичними вимірювальними інформаційними комплексами» на здобуття наукового ступеня доктора технічних наук, кандидата технічних наук, доцента кафедри інформатики і інформаційних технологій Інституту економіки і управління РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) **Грішина Ігора Юрійовича. Вітаємо!**

Ректорат

ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ



В. В. Павлова

УДК 378.14:001.895

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРИ ВПРОВАДЖЕННІ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

В сучасних умовах співробітництва України з багатьма державами світу докорінно змінилися вимоги до освітнього рівня спеціалістів різних галузей, їхньої підготовки у ВНЗ. Застосування високого рівня мотивації навчання студентської молоді, залучення її до науково-творчої праці стало одним із провідних завдань підвищення якості вищої освіти. Це викликане тим, що за умов ринкової економіки бажання студентів самовизначитись та реалізуватись, швидко досягти успіху в кар'єрному рості та рівні матеріального забезпечення є важливим. Підготовка фахівців до професійної діяльності базується на наданні та накопиченні знань з провідного виду діяльності, формуванні професійної грамотності майбутнього спеціаліста. Важливим при цьому є запровадження інноваційних технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання. Рівень вищої освіти значною мірою залежатиме від результативності розкриття педагогами в процесі навчальних занять необхідності усвідомлення молоддю поєднання наукових знань з практичними навиками, втілення найсучаснішої інформації з того чи іншого напряму наукового знання в сферу своєї професійної реалізації.

Суспільна потреба спонукає педагогів-науковців до пошуку нових педагогічних

ідей і технологій, до поширення і запровадження передового педагогічного досвіду. Проблема впровадження інноваційних технологій у вищій школі досліджувалася такими вітчизняними та зарубіжними вченими, як Б. Авво, Б. Бобохуджаєв, І. Дичківська, О. Зінченко, А. Нісімчук, Л. Новікова, О. Пєхота та ін. У працях зазначених авторів значна увага приділяється теоретичному опису й актуальності впровадження інноваційних технологій у вищій школі. Модернізація системи освіти пов'язується, насамперед, із введенням в освітнє середовище інноваційних технологій, в основу яких покладено цілісні моделі навчально-виховного процесу, засновані на діалектичній єдності методології та засобів їх здійснення.

Метою статті є розкриття шляхів організації навчальної діяльності студентів у сучасних умовах розвитку українського суспільства при впровадженні інноваційних технологій навчання.

Першочерговим завданням є аналіз особливостей сучасних форм організації навчання у ВНЗ та умов організації самостійної роботи студентів, в забезпеченні потреби особистості у творчій самореалізації та закладанні основ професійної та громадської діяльності. В організації сучасного навчання у вищій школі фахівці відзначають кілька суперечностей:

- між фронтальними способами навчання та індивідуальним процесом, темпом засвоєння знань та формуванням вмінь;
- між безальтернативним змістом навчального матеріалу та пізнавальними інтересами майбутніх фахівців;
- між переважанням репродуктивних способів навчання та необхідністю творчих підходів до професійної діяльності.

Названі суперечності вимагають інновацій у вивченні та впровадженні теорії і технології навчання у національній вищій школі. Фахівцями зазначено, що необхідність застосування інноваційних педагогічних технологій в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців як однієї з умов якісної підготовки майбутнього фахівця умотивована тим, що інноваційні педагогічні технології покращують засвоєння навчального матеріалу, зменшують час на вирішення стандартних завдань та допомагають знайти розв'язки нестандартних, стимулюють творчий потенціал, зумовлюють позитивне ставлення до навчальних дисциплін, підвищують рівень інформаційної культури та створюють умови для повноцінного розкриття їх як особистостей [2].

Використання інноваційних технологій для активізації навчального процесу спричинило і зміну структури його організації, що призвело до впровадження у вищих навчальних закладах країни практики модульного навчання, яке зумовило зміни в системі професійної підготовки фахівців (розробку нових програм, стандартів, тестів і т.д.) Крім того у галузі вищої школи система інноваційних технологій змінює відносини між викладачем і студентом, роблячи їх обох відповідальними за результат своєї праці.

Запровадження інноваційних технологій вимагає від викладача:

- вивчення спеціальної літератури (додатково);
- аналізу педагогічного досвіду викладачів-новаторів;
- розробки плану запровадження нової техніки;
- оптимального поєднання гуманітарних, природничо-математичних та професійних знань.

Для студентів справжня пізнавальна активність настає тоді, коли людина включається в повсякденну правильно організовану розумову діяльність, а в процесі пошукової діяльності формує в собі дослідницький стиль навчання, критичне ставлення до сприйняття діяльності, відчуває потребу в знаннях.

На сучасному етапі постає питання, які підходи, форми роботи можуть задовольнити попит студентів, сформувати необхідні компетентності, професійно-особистісні якості майбутніх фахівців. Питання про застосу-

вання інноваційних технологій у вищій школі є очевидними. Це стосується не тільки нових технічних засобів, але й застосування нових форм та методів викладання в процесі навчання.

Основною формою навчання у вищому навчальному закладі залишається лекція, незважаючи на її гостру критику як пасивної форми навчання. Лекції є однією з найдавніших та найпоширеніших форм викладання у вищій школі, курси лекцій синтезують великий обсяг знань, який викладач подає в опрацьованому вигляді. Але традиційні лекції не задовольняють попит студентів. Їхнє місце заступають мультимедійні лекції, які забезпечують наочний супровід, тренінг-лекції, інтерактивні дискусії, які забезпечують активну участь студентів в навчальному процесі.

Використання новітніх інформаційних технологій (гіпертексту, мультимедіа, ПС-технологій, віртуальної реальності тощо) робить лекції виразними й наочними. Однак, організація мультимедійних лекцій потребує наявність спеціальних аудиторій для проведення комп'ютеризованих лекцій, де є портативний комп'ютер, проектор, сумісний з наявним програмним, звуковим забезпеченням, екран, можливість затемнення аудиторії, доступ до Інтернету тощо, що пов'язане із значними фінансовими витратами, тому у більшості вищих навчальних закладах ця форма мало поширена. Мультимедійні лекції сьогодні в переважній більшості організовуються завдяки особистому ентузіазму викладачів та їхній творчості.

Ще одна сторона проблеми запровадження мультимедійних лекцій – непідготовленість викладачів, які не досконало опанували комп'ютерні технології. Підготовка презентаційних програм, мультимедійних лекцій потребує певних зусиль, істотної підготовки. У вирішенні цього питання може бути цікавою співпраця студентів і викладачів. Можна запропонувати таку модель підготовки фрагментів мультимедійних лекцій, коли студенти, котрі швидше опановують сучасні комп'ютерні технології, готують мультимедійні презентації на задану тему як творчі роботи, що сприятиме взаємозбагаченню, взаємному навчанню студента і викладача, зростанню інтелектуального рівня, побудові партнерських стосунків, академічної єдності.

При проведенні лабораторних робіт, що призначені для практичного засвоювання матеріалу і потребують спеціального устаткування, макетів, імітаторів, тренажерів, хімічних реактивів, можливості інноваційних технологій можуть істотно спростити проведення лабораторної роботи за рахунок використання мультимедіа-технологій, ПС-технологій, імітаційного моделювання тощо. Віртуальна реальність дасть змогу продемонструвати студентам явища, котрі у звичайних умовах показати дуже складно чи й взагалі неможливо.

У застосуванні сучасних комп'ютерних технологій ще один цікавий напрямок – інтерактивне спілкування. Фахівці виділяють комп'ютерні інтерактивні дискусії двох основних категорій: синхронні («чати») і асинхронні (електронна пошта, списки адресатів, Internet-форуми). Під час синхронних дискусій студенти ефективно спілкуються через Internet, в асинхронних дискусіях спілкування більше нагадує листування. Загалом синхронні інтерактивні дискусії ідеально підходять для дистанційного навчання, асинхронні – для стаціонарного навчання, урізноманітнюючи безпосереднє щоденне спілкування студентів. Найпростішим засобом спілкування є використання електронної пошти – відправлення студентам повідомлень. Для великих лекційних курсів або тем цей засіб заощаджує чимало часу. Розіславши лекційний матеріал напередодні, на лекції-тренінгу можна активно працювати над його засвоєнням, а не репродуктивно конспектувати лекцію.

Принцип поєднання аудиторних та електронних форм викладання – впровадження змішаного навчання – забезпечує мож-

ливість поєднання в навчальному процесі кращих якостей різних форм навчання. Аудиторне навчання забезпечує соціальну взаємодію, маючи можливість безпосередньо спілкуватися з викладачем; пропонує знайомі та звичні для студентів методи навчання; створює інтерактивний освітній простір, у якому кожен студент може перевірити свою позицію й отримати негайний зворотний зв'язок від викладача відносно правильності відповідей. Електронне навчання дозволяє змінювати темп, час і місце навчання; пропонує максимальні рівні гнучкості та зручності для студентів; дає можливість своєчасної актуалізації вмісту контенту [3].

Позитивним при застосуванні електронного навчання є можливість організації безперервного моніторингу. Детальний аналіз елементів моніторингу (академічна активність (ступінь опрацювання теоретичного матеріалу, систематизованість отриманих практичних навичок, самоконтроль, ступінь творчого підходу до вивчення матеріалу (участь в обговореннях на форумі, переписка із тьютором), змістовий контроль, результати практичних завдань, підсумковий контроль) дозволяє контролювати рівень якості на всіх етапах навчання, а не лише на момент атестації, як було при застосуванні традиційних схем навчання. Такі технології мають свої переваги: змінюються функції викладача і студента так, викладач виконує функції консультанта-координатора, а не виконує інформативно-контролюючу функцію, студенту ж надається можливість самостійно вибирати шляхи засвоєння навчального матеріалу.

Виникненню і вдосконаленню інноваційних технологій навчання сприяє гуманізація освіти, її орієнтація на розкриття особистісного потенціалу. Серед таких технологій особливе місце посідає тренінгова форма навчання, яка забезпечує ефективне формування свідомих мотивацій, необхідних якостей, умінь, навичок, компетентності та є альтернативою лекцій, а також система діяльності для відпрацювання певних алгоритмів розв'язання типових практичних завдань, за допомогою комп'ютера (психологічні тренінги інтелектуального розвитку, спілкування, розв'язання управлінських завдань).

Аналіз досліджень різних авторів та власних дає змогу стверджувати, що особливість і переваги педагогічного тренінгу (перед іншими формами роботи вищого навчального закладу) полягають в поєднанні гуманістичних, демократичних принципів, з інтерактивними методами роботи, що дозволяє навчатись у комфортних умовах та залучати більшість учасників до навчально-виховного процесу; створювати ситуації успіху; добровільно брати участь та визначати власний темп розвитку, що забезпечує індивідуальний підхід; швидко застосувати набуті теоретичні знання на практиці; вивчати складні, емоційно значимі питання в безпечній обстановці тренінгу, а не в реальному житті з його загрозами та ризиками; максимально швидко занурюватись в практичну діяльність, що дозволить бути успішним, а відтак конкурентоспроможним в професійній діяльності.

Але тренінгова форма роботи, яка визнана ефективною формою роботи, залишається епізодичною в навчальному процесі вищого навчального закладу. Така ситуація є наслідком того, що для організації і проведення тренінгу необхідно відповідно обладнанні аудиторії, створені спеціальні тренінгові центри, для створення яких потрібне значне фінансування. Крім того для організації і проведення тренінгу необхідно відповідно підготовлені педагоги-тренери (фасилітатори), підготовка яких, цілеспрямовано, на сьогодні не здійснюється, а також відсутня мотивація викладача щодо проведення занять у тренінговій формі роботи, так як для її підготовки потрібен значний час, відповідні матеріальні ресурси тощо.

Для забезпечення успішного засвоєння матеріалу, інтелектуального розвитку студентів, створення творчої атмосфери технологія навчальних проектів застосовується при

виконанні індивідуальних та самостійних робіт. Дані проекти студенти можуть виконувати у групах або по-одному, але обов'язково під керівництвом викладача. Такі завдання формують у студента навички працювати з великою кількістю джерел, виділяти в них основне, оформляти матеріал та представляти його, оцінювати свою роботу на фоні інших. За допомогою проблемного та проектного навчання відбувається тісний взаємозв'язок між теорією і практикою, активізується і упорядковується робота, прискорюється формування пізнавальної діяльності, розвивається технічне мислення. Технологія сучасного проектного навчання полягає в продуктивному способі збору, вивчення й аналізу інформації, результатом є формування інформаційної культури студентів, розвиток творчого мислення, здобувається досвід публічного виступу.

Організація Internet-форумів, які реєструють індивідуальну участь студентів у дискусіях є складнішою і більш трудомісткою. Саме тому набуває особливого значення розвиток Internet-культури викладачів, так як вони забезпечують спрямованість освітнього процесу на оперативне використання новітніх досягнень у науці. Інтерактивні комп'ютерні бесіди «чати» найбільше потребують ретельного планування, спеціальних комп'ютерних програм і дотримання етичних норм і процедур спілкування. Internet-форуми, як творче завдання, можуть організовувати студенти, а викладачі будуть учасниками цього процесу. Аналіз дискусій в Internet-форумах, тематичних групах може дати картину засвоєння теоретичного матеріалу студентами, вміння толерантного спілкування, ведення дискусії, аргументації своєї позиції тощо.

Таким чином, накопичений позитивний досвід використання зазначених технологій в умовах традиційного навчання свідчить, що упровадження їх веде до успіху лише за умов, коли сам викладач змінює традиційне ставлення до студента, усвідомлюючи, що саме той є центральною фігурою навчання. Головним є навчальне пізнавання, а не викладання, самостійне набування й використання знань, а не їх запам'ятовування і відтворювання.

Проведені нами опитування студентів, магістрантів та аспірантів Одеського національного університету імені І. І. Мечникова при певних коливаннях показників залежно від того, хто став учасником опитування, показали, що майже всі учасники надали перевагу активним методам і формам навчання з відповідним комп'ютерним та програмним забезпеченням.

Так, основною метою вивчення курсу «Педагогіка» для студентів інституту математики механіки та економіки є науково-теоретична підготовка студентів до професійно-педагогічної та навчально-методичної діяльності у середніх навчальних закладах в якості майбутніх викладачів та організаторів культурно-дозвіллєвої діяльності, формування інтересу та готовності до самостійного пізнання проблем дидактики, теорії та методики виховання, історії розвитку освіти та педагогічної думки шляхом опанування засад загальної методології педагогічного знання та методик психолого-педагогічної діагностики, тому викладач повинен створити сприятливі умови для кожного студента, вибрати такі методи, форми, технології навчання, що дозволили би всім без винятку виявити свою активність та творчість. Отже, завдання викладача – активізувати пізнавальну діяльність у процесі викладання курсу «Педагогіка».

Високу популярність у студентської аудиторії викликають інноваційні технології навчання, насамперед інтерактивні та активні, як ефективні способи здобуття, передачі й продукування знань. Адже такі технології покликані акумулювати персональні досягнення і розробки в навчальний процес, стимулювати інтелектуальні здібності та творчий потенціал його учасників, прищеплювати високу загальну і професійну культуру, лідерські якості та громадянську свідомість майбутніх фахівців.

Інтерактивні технології допомагають залучити до різноманітних дидактичних завдань (моделювання ситуації, обговорення, вироблення і прийняття рішення, пошук шляхів і способів розв'язання проблем, їх аналіз та оцінка) всіх учасників навчального процесу. Інтерактивні технології навчання передбачають таку організацію навчального процесу, за якої неможлива неучасть студента в колективному взаємодоповнюючому процесі пізнання, що базується на взаємодії всіх його учасників: або кожен студент має конкретні завдання, за які він повинен публічно відзвітувати, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою завдання.

Сутність інтерактивних технологій полягає у груповій формі організації освітнього процесу із реалізацією активних групових методів навчання для вирішення дидактичних завдань. На разі, викладач виконує функції помічника в роботі, консультанта, організатора та стає одним із джерел інформації. Студент і викладач, при цьому, виступають рівними суб'єктами навчального процесу. Це принципово виключає домінування будь-кого з них, але має враховувати конкретний досвід та практичне застосування. Під час такого діалогічного навчання студенти вчаться мислити критично, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, брати участь у різних дискусіях, приймати зважені рішення та спілкуватись з іншими людьми. Структура інтерактивного семінару значно відрізнятиметься від структури традиційного заняття, а успішність його реалізації прямо залежить від досвіду та професіоналізму викладача. Тому в структуру семінарського заняття викладачі намагаються включати лише елементи інтерактивної моделі навчання, тобто конкретні прийоми і методи, що дають змогу зробити заняття незвичним, активним і більш цікавим для студентів. Тобто, особливість сучасної освіти полягає в тому, що на практиці різні технології можуть активно і дуже результативно поєднуватися.

Активні технології навчання – технології, що стимулюють пізнавальну діяльність студентів будуються в основному на діалозі, що припускає вільний обмін думками про шляхи вирішення тієї або іншої проблеми, характеризуються високим рівнем активності студентів. Дослідження показують, що саме на активних заняттях – якщо вони орієнтовані на досягнення конкретної мети і добре організовані – студенти часто засвоюють матеріал найбільше повно й з користю для себе. Це означає, що студенти думають про те, що вони вивчають, можуть застосовувати це в ситуаціях реального життя або для подальшого навчання й можуть продовжувати вчитися самостійно. Як інструмент для організації активного навчання може бути запропоновано інноваційні технології навчання.

Предметний і соціальний зміст моделюється в навчальному процесі різними дидактичними засобами. Так, інформація подається у вигляді навчальних текстів (знакових систем), а сконструйовані на основі такої інформації задачі задають контекст майбутньої професійної діяльності. Основною організаційною формою розв'язування таких задач виступає навчальна ділова гра, в межах якої учасники здійснюють змодельовану умовами задачі квазіпрофесійну діяльність, яка несе в собі риси учіння і майбутньої праці. Така навчальна ділова гра являє собою знакову модель професійної діяльності, контекст якої задається знаковими ж засобами – за допомогою мов моделювання, імітації та зв'язку. Вона зберігає всі переваги «абстрактного способу» традиційного навчання (понятійний характер знання, стислий масштаб часу опанування професією тощо) і разом з тим вільна від його основної вади – відірваності від практики, оскільки розв'язує протиріччя між навчальною й майбутньою професійною діяльністю. Більше того, аналіз конкретних виробничих ситуацій, розігрування ролей за ходом гри забезпечують не лише розвиток теоретичного й практичного мислення спеціаліста, а й необхідні якості його особисто-

сті, як майбутнього фахівця – здібності до управлінської діяльності, прийняття колективних рішень, умінь й навичок соціальної взаємодії, керівництва й підлеглості [1].

Організація навчальної ділової гри вимагає чіткого визначення її цілей: педагогічних (навчальних, виховних) і власне ігрових, а також змісту гри. Останній конкретизується у розробленні ігрової та імітаційної моделей. Імітаційна модель виступає предметною основою квазіпрофесійної активності студентів – учасників гри. Вона відображає дидактично опрацьований (спрощений, узагальнений і проблематизований) фрагмент професійної реальності. Процес виконання певної ролі в симулятивних віртуально-професійних інтерактивних іграх передбачає набуття почуття впевненості у собі, перевірці-переконаності у результатах своєї професійної підготовки, а відтак – готовності виконувати професійні функції. Застосування дидактично-ділової гри як форми контекстного навчання покликано вирішувати такі педагогічні завдання:

- стимулювання пізнавальної мотивації студентів для забезпечення умов вияву професійної мотивації; розвиток гносеологічно-теоретичного та професійно-практичного мислення у фаховій сфері майбутніх фахівців;
- формування у студентів цілісного уявлення про майбутню професійну діяльність, її динаміку і когнітивно-функціональне наповнення;
- набуття майбутніми фахівцями проблемно-професійного та соціального досвіду в прийнятті індивідуальних і колективних рішень.

Отже основна роль при організації навчальної ділової гри відводиться самоорганізованій, творчій діяльності студентів, що спрямована на моделювання професійно значущих дій і підвищення рівня теоретичної підготовки з метою формування професійної компетентності.

У результаті використання в професійній діяльності викладача вузу інноваційних технологій і проведення експериментальних досліджень можна дійти кілька висновків.

Для підготовки сучасних фахівців доцільно створити умови для розвитку різних напрямків інноваційної діяльності, що має на увазі розвиток інноваційних техно-логій навчання, призначення яких скла-дається в позитивній мотивації й формування в студентів свідомого відношення до спо-собів успішної навчальної діяльності.

Впровадження в освітній процес інноваційних проектів і наукових досліджень у взаємодії сприяє підвищенню рівня і якості навчального процесу. Застосування інноваційних педагогічних технологій у ракурсі сучасних тенденцій вдосконалює індивідуально-особистісні особливості майбутніх фахівців.

Активне впровадження мультимедійних, модульних та інших інноваційних педагогічних технологій в навчальний процес, шляхів організації навчальної діяльності відповідає найсучаснішим вимогам до організації навчального процесу у вищій школі.

АНОТАЦІЯ

У статті визначаються основні напрями організації навчальної діяльності майбутніх фахівців, аналізуються основні групи інноваційних педагогічних технологій, які забезпечують якість підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів.

Ключові слова: інноваційна педагогічна технологія, тренінг, інтерактивні технології, активні технології, навчальна ділова гра.

АННОТАЦИЯ

В статье определяются основные направления организации учебной деятельности будущих специалистов, анализируются основные группы инновационных педагогических технологий, которые обеспечивают качество подготовки специалистов на уровне международных стандартов.

Ключевые слова: инновационная педагогическая технология, тренинг, интерактивные технологии, активные технологии, учебная деловая игра.

SUMMARY

In the article there determined the main directions for organizing teaching activity of future specialists, there analyzed the basic groups of innovative pedagogical technologies that

improve quality of specialists preparation at the level of international standards.

Key words: innovative pedagogical technology, training, interactive technologies, active technologies, training business game.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Контексты содержания образования / А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая. – М. : РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. – 80 с.

2. Павлова В. В. Інноваційні технології в професійній підготовці фахівців // В. В. Павлова // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – 2011. – Тематичний випуск. – С. 242–251.

3. Сучасні освітні технології у вищій школі: матеріали міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 1-2 листопада 2007 року) : у 2 ч. / Відп. ред. А.А. Мазаракі. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2007. – Ч. 2. – 259 с.

Л. І. Білоусова,
О. Б. Кисельова

УДК 378.147:37.041

ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Перехід України до інформаційного суспільства, інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів актуалізує проблему підготовки педагогічних кадрів, здатних до неперервного розширення власного кругозору, оволодіння новими високотехнологічними професійними інструментами, вдосконалення викладацької майстерності шляхом самоосвіти. Водночас, тенденції розвитку вищої освіти зумовлюють зростання ролі самостійної роботи студентів у їх професійному становленні, інформатизація навчального процесу стимулює як удосконалення технологій викладання, так і оновлення способів учіння [**1**].

Таким чином, одним з нагальних завдань сучасної системи педагогічної освіти постає *формування у майбутніх учителів компетентності самоосвіти* як цілісного багатокомпонентного професійно-значущого особистісного утворення, що відображає єдність готовності й здатності до ефективного здійснення самоосвіти з використанням її новітніх форм та опорою на електронні навчально-інформаційні ресурси й освітні ресурси мережі Internet з метою неперервного самовдосконалення щодо реалізації соціальних, особистісних та професійно-педагогічних функцій.

У працях багатьох сучасних дослідників (І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, С. Раков, С. Шишов, А. Хуторський та інші) активно обговорюється компетентнісний підхід як один з провідних напрямів удосконалення національної системи освіти. У роботах М. Бондаренка, Г. Коджаспірової, О. Малихіна, І. Наумченка, М. Рогозіної, Н. Сидорчук, Н. Терещенко, В. Шпак та інших висвітлено актуальні проблеми самоосвіти. Зростаючу роль самоосвіти в інформаційному суспільстві висвітлено А. Андрєєвим, В. Корвяковим, В. Надеїним, Є. Полат, Г. Сєріковим, М. Солдатенком, О. Шукліною та іншими, використання інформаційних технологій у якості засобу самоосвіти розглянуто Є. Ганіним, Ю. Калугіним, С. Яшановим та іншими. Разом з тим на цей час поза увагою науковців залишаються такі аспекти окресленої проблеми: аналіз і запровадження в систему вітчизняної вищої педагогічної освіти інноваційного досвіду з підготовки майбутнього вчителя до самоосвітньої діяльності; пошук адекватних

до вимог часу шляхів формування вмінь і навичок такої діяльності на засадах компетентнісного підходу; наукове обґрунтування, розробка і створення дидактико-методичного забезпечення технології формування компетентності самоосвіти у студентів педагогічних спеціальностей у процесі їх професійної підготовки.

Метою цієї статті є висвітлення технології формування компетентності самоосвіти у майбутнього педагога в умовах відкритого інформаційно-навчального середовища вищого навчального закладу.

Переведення проблеми формування компетентності самоосвіти майбутнього педагога в площину практики професійної підготовки з необхідністю вимагає попереднього вирішення низки теоретичних питань, таких, як з'ясування сутності самоосвіти, визначення особливостей самоосвітньої діяльності на сучасному етапі інформатизації суспільства, виокремлення сукупності тих знань і вмінь, набуття яких забезпечує успішність самоосвіти, обґрунтування способів їх формування.

Самоосвіта майбутнього педагога є добровільною, самостійною індивідуально-пізнавальною діяльністю, керованою самою особистістю та спрямованою на неперервне самовдосконалення щодо реалізації соціальних, особистісних та професійно-педагогічних функцій. Аналіз результатів досліджень учених (М. Бондаренко, І. Грабовець, А. Громцева, І. Калошина, О. Малихін, Г. Сєріков, Н. Терещенко, В. Шпак та ін.) дозволив структурувати зміст самоосвіти та визначити етапи й відповідні кроки її здійснення: постановка мети, планування, організація, реалізація, рефлексія (рис. 1).

З психологічної точки зору компетентність самоосвіти майбутнього педагога має передумовою усвідомлення ним особистісної та суспільної цінності професійного самовдосконалення, реальної можливості досягнення результату з опорою на використання інформаційно-комунікаційних технологій, внутрішню потребу в самоосвіті та позитивну мотивацію, розвинений емоційно-вольовий механізм щодо подолання труднощів тощо. Зазначені якості належать до *мотиваційно-ціннісного компоненту* досліджуваної компетентності, який має надзвичайне значення протягом всього циклу самоосвіти.

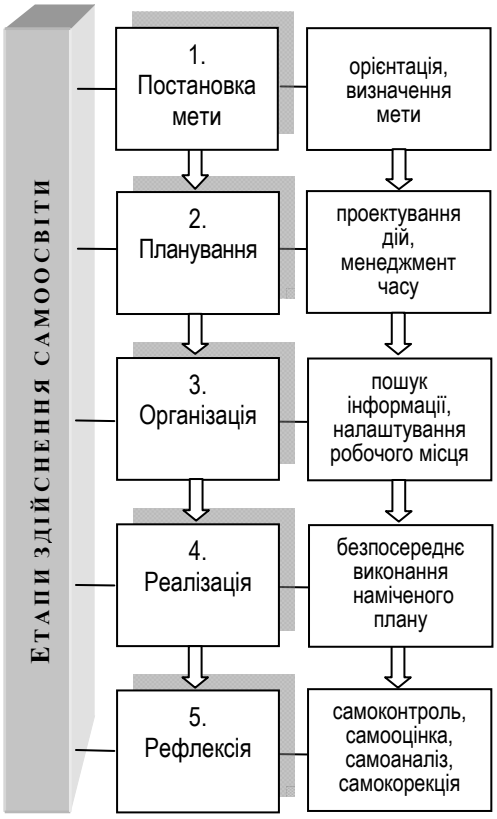


Рис. 1. Етапи здійснення самоосвіти

З психологічної точки зору компетентність самоосвіти майбутнього педагога має передумовою усвідомлення ним особистісної та суспільної цінності професійного самовдосконалення, реальної можливості досягнення результату з опорою на використання інформаційно-комунікаційних технологій, внутрішню потребу в самоосвіті та позитивну мотивацію, розвинений емоційно-вольовий механізм щодо подолання труд-

нощів тощо. Зазначені якості належать до *мотиваційно-ціннісного компоненту* досліджуваної компетентності, який має надзвичайне значення протягом всього циклу самоосвіти.

Організаційний компонент компетентності самоосвіти охоплює комплекс дій і відповідних умінь щодо визначення мети самоосвіти (близької й перспективної), раціонального її планування (самостійно визначати зміст, джерела пізнання, терміни виконання запланованого, передбачати хід і результати) та організації (будувати власну самоосвітню траєкторію, враховуючи індивідуальні потреби й здібності, добирати адекватні форми й методи, регламентувати та контролювати час тощо).

Специфічні у контексті інформаційно-навчального середовища дії, що стосуються раціонального вибору інформаційно-пошукових систем, ефективного застосовування їх інструментів тощо (інформаційно-пошукові вміння), аналізу, систематизації інформації, оцінки її достовірності, релевантності тощо (інформаційно-аналітичні вміння), ефективного використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій для опрацювання, інтегрування різноформатної інформації, створення інформаційних продуктів тощо (технологічні вміння), складають *процесуально-інформаційний компонент* компетентності самоосвіти майбутнього педагога.

З позиції останнього етапу здійснення самоосвіти – рефлексії – важливим є виокремлення *контрольно-рефлексивного компоненту* у структурі досліджуваної компетентності, який передбачає у майбутнього педагога вміння здійснювати самоконтроль і рефлексію (аналізувати, оцінювати власну самоосвіту, коригувати й розробляти нові завдання), у тому числі з використанням автоматизованих контрольно-діагностичних засобів.

Узагальнення результатів аналізу психолого-педагогічних досліджень щодо самоосвіти студентів (В. Буряк, Г. Сєріков, В. Шпак та інші) дає підставу для висновку про доцільність використовувати технологічний підхід як методологічну основу формування в майбутніх педагогів компетентності самоосвіти. Зазначений підхід ставить за мету сконструювати, відштовхуючись від вихідних установок, навчальний процес, який передбачає певну послідовність операцій з використанням оптимальних засобів, способів організації діяльності й умов її здійснення, спрямованих на забезпечення досягнення заданого результату.

У руслі нашого дослідження *процес формування компетентності самоосвіти майбутнього педагога* – це взаємозв'язана сукупність заходів, які забезпечують ефективне здійснення повного циклу самоосвіти. Нами враховано такі провідні положення: мотивація самоосвіти студентів повинна носити усвідомлений характер; компетентність самоосвіти представлена певною системою специфічних умінь і навичок, для формування яких потрібно використання адекватних засобів, що відповідають інноваційним освітнім тенденціям, рівню розвитку сучасного суспільства, техніки й технологій, у тому числі й інформаційних; її формування повинно здійснюватися в системі, коли засвоєння предметних знань й оволодіння самоосвітніми вміннями протікали б як єдиний процес; практичні дії з оволодіння самоосвітніми вміннями необхідно розглядати як операції, що допомагають студенту раціонально здійснювати всі види пізнавальної діяльності.

У ході наукового пошуку було розроблено *технологію формування компетентності самоосвіти майбутнього педагога*, яка є впорядкованою сукупністю дій, операцій і процедур, що інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату в рамках компетентнісного підходу, спрямовують на ефективну майбутню педагогічну самоосвіту відповідно до її особливостей в умовах інформаційно-навчального середовища, що полягають у відкритості і дина-

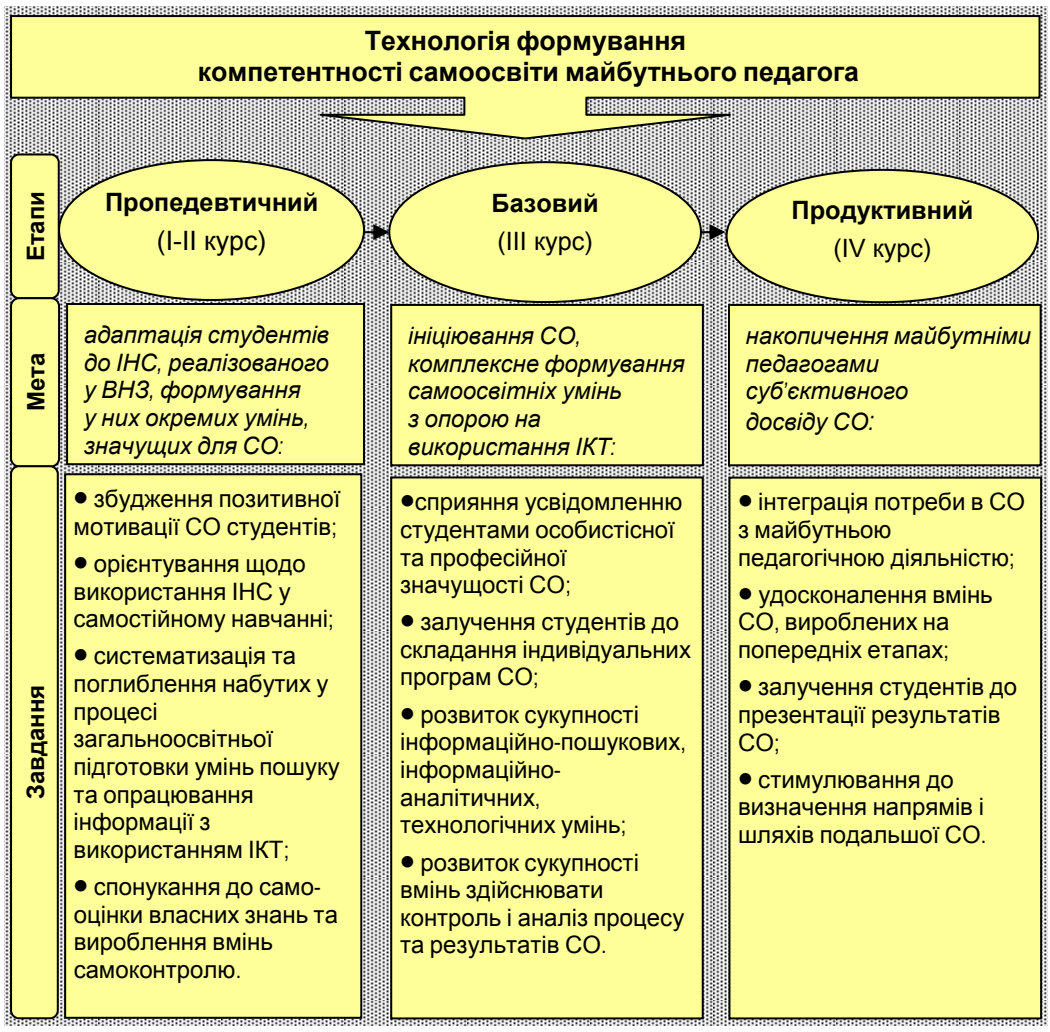


Рис. 2. Технологія формування компетентності самоосвіти майбутнього

мічності інформаційного простору самоосвіти, розширенні форм самоосвіти, відсутності часових і територіальних обмежень щодо її здійснення, варіативності самоосвітніх електронних навчально-інформаційних ресурсів, опосередкованості доступу до Internet-джерел, наявності додаткових можливостей для самоконтролю. Зазначена технологія знаходиться із системою його професійної підготовки в діалектичному співвідношенні цілого й частини, оптимізує досвід самоосвіти студента й передбачає послідовну реалізацію етапів: пропедевтичного, базового й продуктивного, для кожного з яких визначено мету й завдання (рис. 2).

Особливість розробленої технології полягає в неперервності формування компетентності самоосвіти упродовж усього терміну підготовки майбутнього вчителя (кваліфікаційний рівень «бакалавр»); послідовності й наступності процесу формування досліджуваної компетентності; опорі на діяльнісний підхід; узгодженості з програмами нав-

чання. Крім того, вона може бути адаптована та застосована в цілому для підготовки фахівців різних профілів. Мета, задачі її етапів залишаються, проте враховується професійна спрямованість у змістовному наповненні, характері завдань тощо.

З метою оцінки ефективності технології було проведено педагогічний експеримент, спрямований на її реалізацію й апробацію.

На *пропедевтичному етапі* запроваджувалися заходи щодо ознайомлення студентів з інформаційно-навчальним середовищем, реалізованим у вищому навчальному закладі (зокрема з наявним фондом друкованої й електронної навчальної літератури, електронним бібліотечним каталогом, точками виходу в мережу Internet тощо). Студентам пропонувалися завдання, значимі для здійснення окремих етапів самоосвіти. Наприклад, скласти план-проспект роботи над індивідуальним завданням, орієнтовно розподілити час на виконання тих чи інших його фрагментів тощо.

З метою подолання виявленої на цьому етапі розбіжності у рівні початкової підготовленості студентів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання курсу «Сучасні інформаційні технології» було організовано індивідуальну консультаційну допомогу, пропонувалися зразки завдань, плани їх поетапного виконання тощо. Викладачем надавалася якісно й кількісно різна допомога студентам у процесі виконання ними однакових за спрямованістю завдань, варіювався передбачений рівень самостійності студента під час виконання завдань різного типу й складності у відповідності до пізнавальних можливостей, рівня засвоєння предметних знань і рівня сформованості компетентності самоосвіти кожного студента.

Як основну спрямованість заходів, що запроваджувалися на пропедевтичному етапі, слід відзначити орієнтацію навчального процесу на практичне опанування студентами освітніх ресурсів інформаційно-навчального середовища; прийомів їх ефективного застосування у процесі виконання індивідуальних навчальних завдань, що передбачають елементи самоосвіти; на реалізацію міжособистісної взаємодії студентів і викладачів з питань самоосвітнього характеру; на використання інноваційних педагогічних технологій, інтегрованих з інформаційно-комунікаційними технологіями; усебічну підтримку забезпечення широкого обміну досвідом використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, практичній, самостійній роботі студентів.

Навчання дисципліни «Педагогічна інформатика» у рамках розробленої технології спрямовувалося на ознайомлення студентів із основами ефективної роботи в мережі Інтернет; прищеплення навичок роботи з енциклопедичною і довідковою літературою, представленою в мережі; забезпечення оволодіння студентами вміннями щодо впровадження інформаційних технологій у майбутню педагогічну діяльність, надання власної інформації у вигляді вебдокументів і їх розміщення в мережі. Студентам пропонувалися завдання, спрямовані на роботу з Internet-джерелами, на оволодіння прийомами інтегрованого опрацювання різноформатної інформації, створення каталогів тематичних джерел або перевірку актуальності наданих переліків посилань на мережні ресурси й вилучення застарілих та дублюючих посилань, порівняння результатів пошуку джерел з використанням різних інформаційно-пошукових систем і різних форм запитів, з'ясування особливостей застосування пошукових інструментів тощо. Наприклад: «Знайдіть та додайте до закладок в окрему теку посилання на енциклопедії з певної навчальної дисципліни(біології, хімії, математики тощо); аналогічно: на періодичні Internet-видання з теми «Інформаційні технології в навчанні»; на електронні бібліотеки України навчального спрямування; на віртуальні музеї і колекції, що містять актуальні для використання у навчання експонати тощо.

Крім того, на пропедевтичному етапі

особлива увага приділялася залученню студентів до самотестування навчальних досягнень з використанням автоматизованих систем комп'ютерної діагностики, зокрема онлайн, заохочувалися ініціативність, активність студентів у виконанні запропонованих завдань, у проявах спроб самоосвіти.

На *базовому етапі* було впроваджено спецкурс «Самоосвіта в умовах інформаційно-навчального середовища», який надавав поштовх самоосвіті студентів: розкривалися її особистісна й професійна цінності, новітні форми, доступні в умовах інформатизованого суспільства, пропонувалися для обговорення зразки індивідуальних програм самоосвіти із конкретизацією мети, визначенням форм і методів тощо. Метою етапу було продовження розробки проблеми самоосвіти особистості як засобу розвитку її інтелектуальних і професійних можливостей, актуалізація педагогічного потенціалу інформаційно-навчального середовища, сприяння формуванню майбутнього педагога, здатного до ефективної професійної діяльності і умовах сучасної інформатизованої загальноосвітньої школи.

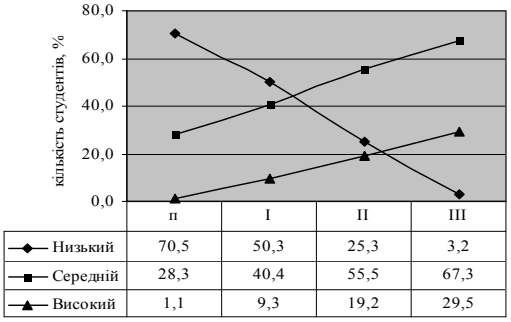
Одним із елементів процесу формування компетентності самоосвіти було обговорення зразків індивідуальних програм самоосвіти, завдяки яким реалізуються ціннісні установки на набуття умінь і навичок самоосвіти, умінь самоконтролю, самокорекції та самооцінки. Роль викладача полягала насамперед у тому, щоб допомогти студентові в плануванні своїх дій, утіленні індивідуальної програми на практиці, активізації рефлексивних дій.

У межах зазначеного спецкурсу було проведено тренінг «Інтернет у самоосвіті», який містив завдання на пошук інформації та аналіз його результатів з оцінкою достовірності й релевантності знайденої інформації, на складання анотованого каталогу тематичних Internet-джерел, на роботу з іншомовними електронними ресурсами з використанням систем автоматизованого перекладу, на реферування текстових документів тощо.

Інформаційно-пошукові вміння студентів формувалися в процесі роботи з Internet-джерелами й виконання таких завдань, як обробка отриманої інформації, її критичне осмислення, здобуття інформації з різних гіпертекстових форм та її інтеграція у власні створювані продукти (доповіді, звіти, реферати, наукові статті, презентації тощо). У процесі роботи студенти навчалися орієнтуватися в мережі сайтів, освітніх порталів, серверів університетів, наукових центрів, бібліотек, методичних педагогічних об'єднань тощо.

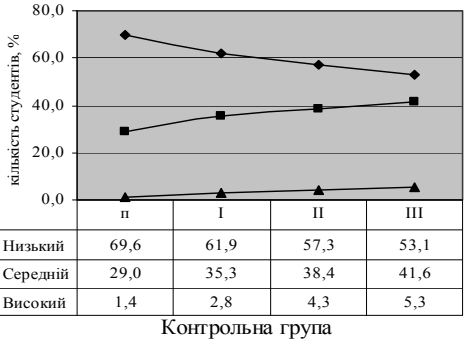
На *продуктивному етапі* під час опанування курсу «Методики навчання (профільної предметної дисципліни)» студенти самостійно ставили близькі й перспективні цілі, визначали проблему, здійснювали пошук і відбір необхідної інформації, оцінювали та коригували свої дії. Пропонувалися індивідуальні навчально-дослідні завдання на орієнтування в сучасній професійній сфері (аналіз змін і тенденцій у програмах навчальних дисциплін, ознайомлення з новими електронними виданнями навчальної та методичної літератури, аналітичне вивчення практичного досвіду вчителів-новаторів за матеріалами їх персональних веб-сторінок, сайтів педагогічних форумів і відкритих віртуальних методичних спільнот, а також шляхом участі в тематичних вебінарах, Internet-конференціях тощо). Майбутні педагоги залучалися до самостійного створення й презентації індивідуальних програм самоосвіти, обміну досвідом їх реалізації. Запроваджений тренінг «Тайм-менеджмент самоосвіти» спрямовувався на вдосконалення вмінь раціонально планувати й організовувати самоосвіту шляхом виконання спеціальних вправ на розподіл часу відповідно до пріоритетних задач, його контроль тощо.

Оцінка ефективності формування компетентності самоосвіти майбутніх педагогів у процесі реалізації розробленої технології здійснювалась за допомогою *сукупності критеріїв* (мотиваційний; організаційний; інформаційно-діяльнісний; контрольно-



	п	I	II	III
Низький	70,5	50,3	25,3	3,2
Середній	28,3	40,4	55,5	67,3
Високий	1,1	9,3	19,2	29,5

Експериментальна група



	п	I	II	III
Низький	69,6	61,9	57,3	53,1
Середній	29,0	35,3	38,4	41,6
Високий	1,4	2,8	4,3	5,3

Контрольна група

Рис. 3. Інтегрована характеристика поетапного формування компетентності самоосвіти майбутнього педагога в експериментальній і контрольній групах. Позначення: п – початковий зріз, I – пропедевтичний етап, II – базовий етап, III – продуктивний етап.

оцінний), які стосуються кожного окремого компонента досліджуваної компетентності. Характеристика сформованості зазначених компонентів здійснювалася шляхом визначення її рівня (високий, середній, низький) у відповідності до розроблених критеріальних показників [2]. Для діагностики й моніторингу компетентності самоосвіти студентів використовувався комплекс методик, який містив анкетування, тестування, спостереження, бесіди з викладачами, вивчення продуктів самостійної діяльності тощо. Оскільки компетентність самоосвіти майбутнього учителя передбачає наявність значного обсягу самоосвітніх умінь, для отримання діагностичних даних використовувалися контрольні роботи, спеціально розроблені завдання самоосвітнього характеру, за допомогою яких з'ясовувався рівень розвитку в студентів умінь визначати мету та планувати роботу, реалізовувати індивідуальну програму самоосвіти, експертна оцінка проектів під час підсумкової атестації тощо.

Результати, отримані за наслідками апробації розробленої технології, засвідчують суттєві позитивні зміни рівнів сформованості компетентності самоосвіти майбутніх педагогів експериментальної групи за всіма критеріальними показниками (рис. 3), що дає підставу для висновку про ефективність запропонованої технології і доцільність її упровадження в навчальний процес вищих педагогічних закладів освіти.

Таким чином, на підставі визначення сутності компетентності самоосвіти, конкретизації її структури теоретично обґрунтовано технологію формування зазначеної компетентності майбутнього вчителя у процесі його професійної підготовки у вищому педагогічному закладі освіти. Експериментальна перевірка розробленої технології засвідчила її позитивний вплив на сформованість як окремих самоосвітніх умінь, так і компетентності самоосвіти майбутнього педагога в цілому, що підтверджено математичними методами обробки отриманих даних.

Перспективи дослідження вбачаємо у подальшому вдосконаленні навчально-методичного забезпечення розробленої технології у напрямку її адаптації для студентів різних спеціальностей; вивченні взаємозв'язків між самоосвітою педагогів, їх особистісно-професійним зростанням і підвищенням якості освіти та особистісного розвитку учнів.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто сутність, структурні компоненти компетентності самоосвіти майбутнього педагога в умовах відкритого інформаційно-навчального середовища; обґрунтовано технологію формування зазначеної компетентності у студентів педагогічних спеціальностей в процесі їх професійної підготовки. Висвітлено результати експериментальної апробації розробленої технології у вищому педагогічному

навчальному закладі, які засвідчують її ефективність і дають підставу для висновку про доцільність запровадження розробленої технології у практику вищої педагогічної освіти.

Ключові слова: компетентність самоосвіти, інформаційно-навчальне середовище, технологія, майбутній педагог.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены сущность, структурные компоненты компетентности самообразования будущего педагога в условиях открытой информационно-учебной среды; обоснована технология ее формирования у студентов педагогических специальностей в процессе их профессиональной подготовки. Освещены результаты экспериментальной апробации разработанной технологи в высшем учебном педагогическом заведении, которые свидетельствуют о ее эффективности и дают основания для вывода о целесообразности внедрения разработанной технологии в практику высшего педагогического образования.

Ключевые слова: компетентность самообразования, информационно-учебная среда, технология, будущий педагог.

SUMMARY

The article considers essence and structure components of self-education competence of a future pedagogue in the terms of open information-learning environment; it is grounded technology of its forming for students of pedagogical specialties in the process of their professional training. The paper also deals with results of experimental testing of the developed technology in a higher teaching pedagogical establishment which testify its efficiency and allow concluding as for reasonability of implementation the developed technology into the practice of higher pedagogy education.

Key words: self-education competence, information-learning environment, technology, a future pedagogue.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вища освіта України і Болонський процес / За ред. В. Г. Кременя ; авт. кол. : М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, та ін./ – Тернопіль, 2004. – 243 с.

2. Кисельова О.Б. Сутність і критерії сформованості компетентності самоосвіти майбутнього педагога / О.Б. Кисельова // Педагогіка та психологія : [зб. наук. праць]. – Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2010. – Вип. 36. – С. 70–76.

А. Е. Максименко

УДК 378/378.046.4 : 7.05-051

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На современном этапе развития общества образование является эффективной основой будущего развития страны. Высокообразованная молодежь – главный стратегический резерв социально-экономических реформ в Украине, без которого невозможно дальнейшее развитие общества.

Реализация возможности получать образование разных видов и уровней в разные периоды своей жизни и регулярно повышать квалификацию получила свое развитие в построении модели непрерывного образования, предусматривающей подготовку в учреждениях среднего профессионального образования и высшего профессионального образования, обучение после вуза (аспирантура, докторантура), систему переподготовки и повышения квалификации работающих специалистов.

Вопросы непрерывного образования в их методологической сущности и особенностях практической реализации находятся «на повестке дня» в работах целого ряда исследователей – В. Аношкиной, А. Вербицкого, В. Маслова и других [1; 2; 5]. Отдельные аспекты истории, теории, методологии и практики дизайн-образования проанализированы в работах В. Даниленко, В. Рунге, Р. Шмагало.

В то же время недостаточно разработанной является проблема обеспечения непрерывной профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере дизайна, что и определило содержания этой статьи.

Цель статьи можно сформулировать как рассмотрение тенденций профессиональной подготовки высококвалифицированных, компетентных специалистов, постоянно включенных в систему непрерывного образования.

В Национальном докладе «Развитие системы образования в Украине» определены приоритетные направления реформирования системы образования: 1) обеспечение готовности граждан к получению образования любого уровня; 2) достижение качественно нового уровня в освоении базовых учебных дисциплин социально-гуманитарного и профильного циклов; 3) создание условий для удовлетворения образовательных и профессиональных потребностей личности на основе непрерывного образования, в том числе переподготовки и повышения квалификации [9, с. 45].

Чем дальше движется общество по пути реформ, а система образования – по пути модернизации, тем более весомое значение приобретает совершенствование системы подготовки будущих специалистов, которые, помимо профессиональных знаний, умений и навыков, обладали бы инициативой, умениями моделировать, конструировать и новаторски подходить к проблемам профессиональной деятельности.

Для понимания того, как формировались существующие сегодня школы и организации дизайна, в том числе и учебные центры, рассмотрим основные классические концепции дизайн-образования.

Основой всей воспитательной работы дизайн-школы “Bauhaus” было последовательное осуществление цели развития художественной индивидуальности студента, его способностей и талантов. Вместе с тем большое внимание уделялось воспитанию навыков работы в коллективе как содружестве творческих индивидуальностей, объединенных вокруг единой задачи [6, с. 28]. Это способствовало созданию общих стилевых черт любого разрабатываемого коллективно объекта, прививало иммунитет от субъективизма творчества при сохранении индивидуальности последнего.

«Высшая школа дизайна» в Ульме была провозглашена наследницей Баухауза. Наряду с профессиональным обучением главной задачей школы должно было стать воспитание у студентов самостоятельного мышления. Структура учебного плана получила четкое разделение: половина времени отводилась теоретическим дисциплинам, половина – проектированию. Основой преподавания была практическая работа. Научные дисциплины изучались не в общем объеме, а с акцентом на разделы, которые необходимы для дизайна, например, из психологии – теория восприятия, из математики – комбинаторика, типология. На всех отделениях читался разработанный М. Биллом курс «Единое оформление среды». Курс давал студентам целостное представление об окружающей среде как сфере практической деятельности дизайнера, рассматривая визуальные явления современного мира в их универсальных взаимосвязях [3, с. 176].

Еще одним вариантом практической реализации новаторской образовательно-методической концепции стала деятельность ВХУТЕМАСа (Государственных свободных художественных мастерских), созданных в Москве в 1919 году с целью подготовки художников-мастеров для промышленности. Основными задачами преподавательского состава было на основе специальных организационно-педагогических и творческих концепций сформировать профессиональную культуру не существовавшей до сих

пор художественной деятельности. Необходимо отметить, что ведущей социальной идеей новой теории художественно-технического обучения, реализованной во ВХУТЕМАСе, стала идея подготовки профессионалов, имеющих развитое образное мышление, владеющих прогрессивными техническими приемами и навыками работы с современными материалами, умеющих работать коллективно. Согласно утверждению А. Лаврентьева, в практике ВХУТЕМАСа объединились, взаимодействуя, три основных уровня дизайна: концептуально-теоретический, технолого-методический, экспериментально-проектный [6, с. 31]. Основной целью образовательной деятельности этого учебного заведения стала подготовка художников-конструкторов высшей квалификации, обладающих системным мышлением и способных решать наиболее сложные задачи по комплексному преобразованию материальной среды.

Исследование традиций становления и современного состояния отечественного и зарубежного дизайн-образования создает основу для определения особенностей развития системы профессиональной подготовки будущих дизайнеров, что возможно лишь при условии выработки целесообразных концептуальных основ.

Раскроем сущность и цели концептуальных основ формирования профессиональных умений будущих дизайнеров. Дизайн-образование – это система профессиональной подготовки специалистов-дизайнеров, которая характеризуется фундаментальностью, профессиональной и научно-исследовательской направленностью [9, с. 74] . Система образования предполагает ориентацию студентов-дизайнеров на освоение фундаментальных и профессионально-ориентированных дисциплин, в ходе которых формируются профессиональные умения.

В связи с этим возникает вопрос о соотнесении двух уровней задач, стоящих перед современным высшим профессиональным образованием: формирование общей культуры личности и формирование профессиональных качеств, необходимых для профессиональной деятельности, профессиональной компетентности.

Формирование общей культуры личности специалиста-дизайнера неразрывным образом связано с современным социокультурным пространством, которое преобразовывается в результате профессиональной деятельности дизайнера. Кроме того, для формирования профессиональной компетентности специалиста-дизайнера, в силу особенностей дизайнерской деятельности, важное значение имеет приобщение к культурному наследию. Общая культура человека представляет собой единую структуру, которая объединяет внутреннюю культуру человека, сформированную на базе личностных и деятельностных особенностей человека, и образованность, выраженную в системных знаниях, характеризующихся широтой, всесторонностью и глубиной.

Профессии дизайнера присуща определенная специфика, что выделяет ее среди инженерных и художественных профессий, поскольку она находится на грани материальной и духовной деятельности. Перед учебными заведениями стоят следующие задачи: изучив отечественный и зарубежный опыт, найти свое собственное творческое лицо; наладить связи с предприятиями региона и определить специфику требований, предъявляемых руководством к выпускникам вуза; выработать свою систему подготовки будущих специалистов, опирающуюся на потребности местного рынка дизайнерских услуг; согласовать междисциплинарные связи и систему критериев при подготовке будущих специалистов; утвердится в профессиональной сфере подготовки дизайнеров.

Учебный процесс – целостная система, в которой формируется личность будущего дизайнера. Именно поэтому работа со студентами должна быть направлена на формирование всесторонне развитой, высокообразованной, социально активной личности будущего специалиста-дизайнера, способной к самоусовершенствованию и самореализации.

В связи с этим перед системой профессионального образования ставится задача подготовки компетентных, включенных в систему непрерывного образования специалистов. Непрерывность как принцип модернизации профессионального образования обеспечивает преемственность различных ступеней образования и одновременно – многомерное движение личности в образовательном пространстве. Оно мыслиться как поэтапный и пожизненный процесс, обеспечивающий постоянное пополнение и расширение знаний у людей разного возраста.

В связи с вышеизложенным необходимо обратить внимание на изменение целей дизайн-образования и критериев его эффективности. Главной целью современного педагогического процесса становится развитие творческого потенциала личности, реализация уникальных человеческих возможностей, подготовка к постоянным изменениям. Таким образом, процесс обучения необходимо ориентировать на развитие личности и индивидуальности, формирование знаний и умений. Личностное развитие и сформированные профессиональные знания и умения позволяют говорить о реализации потенциальных возможностей в профессиональной деятельности, о профессиональной компетентности. Для полноценного и качественного развития личностного потенциала специалиста-дизайнера необходимо формирование потребности в интеллектуальном и общекультурном развитии, развитие навыков самостоятельной творческой деятельности. Для этого будущему дизайнеру необходимо иметь особый аналитический склад ума; владеть такими специфическими методами исследования как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, сравнение; уметь объективно оценивать и прогнозировать параметры пространственных объектов; обнаруживать различные статистические закономерности.

Главная ценностная ориентация дизайн-образования – воспитание проектного мышления, трансляция студентами методов проектирования. Дизайн представляет собой синтез науки, техники и искусства, и понять эту его суть невозможно без осознания их взаимосвязи и взаимозависимости в общем движении культуры: без такого осознания не будет сформировано и полноценное представление о современной интегрирующей роли дизайна. И, наконец, в истории содержится богатейший практический опыт художественного творчества и технического изобретательства, непосредственно и органично вводимый в современную практику проектирования.

Профессиональная подготовка будущего дизайнера направлена на реализацию ряда задач, среди которых главное место занимают: 1) творческие (развитие персональных творческих способностей студента, критического и проблемно-ориентированного мышления, привитие навыков творчески переосмысливать собственные достижения); 2) профессионально ориентированные (развитие способностей свободно ориентироваться в современной дизайнерской профессии и в системе творческого проектирования); 3) научно-творческие (развитие у студентов интереса к дизайн-образованию, дизайн-деятельности, поддержка самостоятельного дизайн-творчества).

Большое количество работ, посвященных проблеме формирования профессиональной компетентности у специалистов различных сфер деятельности, свидетельствует об интересе ученых к этой проблеме [2, с.76]. Но, несмотря на этот факт, изучение проблемы формирования проектного мышления будущих дизайнеров в системе непрерывного образования как компонента профессиональной компетентности требует дальнейшего изучения и освещения в теории и практике профессионального образования.

Формирование профессиональных умений и навыков обусловлено рядом факторов: внутренних (желание и потребность овладением методами творческого процесса, созданием художественного образа, владением практическими навыками различных видов изобразительного искусства и способов проектной графики) и внешних (знание и основы художественно-промышленного производства; технологии изготовления

продукции; принципы художественно-технического редактирования, макетирования, компьютерных технологий).

Ключевым звеном в подготовке дизайнеров для системы высшего образования является преобразование системы непрерывной художественно-профессиональной подготовки на основе преемственности по вертикали и горизонтали многоуровневого образования, между ее смежными звеньями.

На современном этапе развития общества широко востребованными оказались практически все виды дизайна. Дизайн стремится охватить все сферы человеческой деятельности, активно участвуя в формировании окружающей человека среды. Общество рассматривает дизайн как интегрально-инновационную деятельность, обеспечивающую конкурентоспособность экономики и рост качества жизни населения.

В этой связи подчеркнем, что с появлением понятия непрерывного образования как образования через всю жизнь, в центр новой парадигмы образования поставлена личность с ее интересами и возможностями и, несомненно, что одной из дисциплин, обладающей потенциалом для формирования и развития качеств личности, необходимых современному специалисту, является проектирование [8, с. 17].

Цель учебного проектирования заключается в овладении студентами профессиональными знаниями и умениями, необходимыми в дальнейшей профессиональной деятельности. Но само проектирование не может состояться без изучения комплекса сопутствующих дисциплин. Поэтому предметы профессионально-ориентированной подготовки выделяются в особое направление образовательного процесса. С помощью дисциплин этого направления формируется культура визуального восприятия и мышления будущего специалиста.

Многолетний опыт дизайна и развитие художественной педагогики доказали, что универсальным способом развития визуального мышления у дизайнеров-графиков являются шрифт и основы композиции [6, с. 78]. Кроме того, эти дисциплины способствуют формированию творческого мировоззрения, развитию пространственного мышления, овладению творческими мето-дами изображения и композиционным мастерством, накоплению основных профессиональных умений, развитию творческой индивидуальности и художественного вкуса – необходимых компонентов успешной профессиональной деятельности специалистов-дизайнеров.

В настоящее время при переходе на многоуровневые образовательные программы особенно острой становится проблема преемственности и сопряжения образовательных программ и образовательных технологий в системе непрерывного образования. Система непрерывного образования – ответ на требования современного общества раскрыть потенциал человека, его способности сделать профессиональный выбор, нести за него ответственность и выстраивать собственную траекторию профессионального роста. В условиях модернизации образования непрерывная профессиональная подготовка студентов на пути становления их как специалистов выходит на приоритетные позиции и рассматривается в контексте развития человеческих ресурсов.

В организационном отношении многоуровневое непрерывное образование осуществляется на основе интеграции содержания и оптимизации учебного материала и укрепления междисциплинарных связей. Даже при глубокой интеграции различных этапов подготовки специалистов четко прослеживаются границы каждого уровня образования, что дает возможность построения траектории образования посредством «нанизывания» относительно завершенных этапов обучения и профессиональной подготовки (как по вертикали, так и по горизонтали).

Система непрерывного профессионального образования призвана обеспечить как вертикальную, так и горизонтальную образовательную мобильность человека в течение всей его жизни. Структурный компонент этой системы, направленный на реализацию первого вида образовательной мобильности

граждан, характеризуется переходом индивида от одного уровня образования к другому по различным образовательным траекториям и определяется как подсистема «формального (институционального) профессионального образования». Этот компонент системы включает в себя следующие подсистемы: начальное профессиональное образование, высшее профессиональное и послевузовское образование.

Согласно мнению многих авторов, система непрерывного профессионального образования должна базироваться на принципах многоуровневости, многоступенчатости, вариативности и гибкости, принципе многофункциональности. Исследования также показывают, что непрерывное профессиональное образование обладает основными свойствами системы, такими как универсальность, преемственность, интегративность.

Таким образом, проблема непрерывного профессионального образования – приоритетная проблема, вызванная к жизни современным этапом научно-технического развития и теми политическими, социально-экономическими и культурологическими изменениями, которые происходят в обществе. Непрерывное образование не является исключительно педагогической проблемой. Она носит комплексный междисциплинарный характер и находится в стадии глубокого осмысления философами, социологами, педагогами и представителями других наук.

Непрерывная профессиональная подготовка дизайнеров – одно из важнейших направлений реализации идей непрерывности образования. В условиях современных подходов к содержанию и структуре такой подготовки можно выделить, как минимум, два прикладных вариантах ее осуществления.

Кроме того, непрерывность профессионального образования может быть связана и с созданием особых организационных структур, которые позволяют несколько по-иному выстраивать процесс подготовки будущих дизайнеров. Речь идет о функционировании, в частности, учебно-педагогических комплексов, включающих в себя профильные колледжи и вузы. Такие комплексы накопили значительный опыт деятельности по координации учебных планов и программ подготовки специалистов, научно-методического обеспечения процесса обучения студентов, повышении квалификации преподавателей колледжей на базе вуза, совместной реализации научных тем, осуществлении воспитательной работы со студентами. В практику могут быть рекомендованы комплексы учебно-методических задач преемственности обучения при формировании профессиональных знаний и умений в области дизайна у студентов колледжа и вуза; экспериментальные учебные планы и программы интегрированной подготовки специалистов-дизайнеров в колледже и вузе.

АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы теоретические подходы к определению сущности беспрерывного профессионального образования, раскрывается роль учебно-методических комплексов в реализации непрерывной профессиональной подготовки будущих дизайнеров в рамках компетентносного подхода.

Ключевые слова: непрерывность образования, непрерывное профессиональное образование, учебно-методический комплекс, профессиональная комптетнтность.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто теоретичні підходи до визначення сутності безперервної професійної освіти, розкрито роль навчально-педагогічних комплексів у здійсненні безперервної професійної підготовки майбутніх дизайнерів у рамках компетентнісного підходу.

Ключові слова: безперервність освіти, неперервна професійна освіта, навчально-педагогічний комплекс, професійна компетентність.

SUMMARY

The article examines the theoretical approaches to the definition of continuing professional education, reveals the role of learning and teaching facilities in the implementation of continuous training of future designers within the competence approach.

Key words: continuing education, continuing professional education, training and learning complex, professional competence.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аношкина В. Л. Образование, инновация, будущее : методологические и социокультурные проблемы / В. Л. Аношкина, С. В. Резванов. – Ростов н/Дону : Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с.

2. Вербицкий А. А. Методологические проблемы непрерывного образования / А. А. Вербицкий // Непрерывное образование : методология и практика : сборник научных работ – М. : Педагогика, 1990. – С. 37–61.

3. Даниленко В. Я. Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури : монографія / В. Я. Даниленко. – Харків : ХДАДМ : Колорит, 2005. – 244 с.

4. Зеленина Л. М. Перспективные проблемы развития целостной дидактической системы в условиях непрерывного образования/ Л. М. Зеленина, С. И. Портнова // Перспективные проблемы развития системы непрерывного образования: сб. науч. трудов ; [под ред. Б. С. Гершунского и др.]. – М. : Наука, 1987. – С. 38–43.

5. Купцов О. В. Непрерывное образование: подходы и решения / О. В. Купцов // Теория и практика физической культуры. – 1987. – № 9. – С. 7–12.

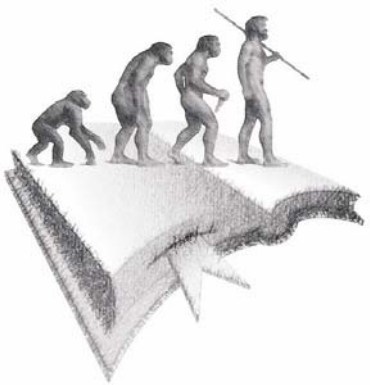
6. Лаврентьев А. Н. История дизайна : учеб. пособие / А. Н. Лаврентьев. – М. : Гардарики, 2007. – 303 с.

7. Маслов В. И. Непрерывное образование: подходы к сущности / В. И. Маслов, Н. Н. Зволинская, В. М. Корнилов // Труды ученых ГЦОЛИФКа : 75 лет. – М. : Знание, 1993. – С. 102–117.

8. Рунге В. Ф. Основы теории и методологии дизайна / В. Ф. Рунге, В. В. Сеньковский. – М. : МЗ Пресс, 2005. – 368 с.

9. Шмагало Р. Т. Мистецька освіта в Україні середини XIX – середини XX ст.: структурування, методологія, художні позиції / Р. Т. Шмагало. – Львів : Українські технології, 2005. – 528 с.

АНТРОПОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ОСВІТИ



В. А. Логинов

УДК 371.212.2:371.13

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТБОРА АБИТУРИЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

Комплекс требований, предъявляемый каждому педагогу его профессиональной деятельностью, продиктован разнообразием задач, с которыми встречается молодой специалист. И подходить к этим задачам необходимо творчески, мгновенно реагируя на ситуацию, возникшую на занятиях, принимая максимально правильное педагогическое решение.

Если основные навыки можно сформировать и упрочить, базовые знания дать и закрепить за период обучения, то сформировать педагога-профессионала за это время невозможно, не имея в качестве основы необходимых задатков личности, которые являются профессионально важными [3, с. 16].

Психологический профессиональный отбор абитуриентов педагогических университетов разработан недостаточно. Приемные экзамены не решают проблемы отбора из случайного потока абитуриентов тех, которые обладают этими качествами. Опросы студентов первых курсов Крымского гуманитарного университета (КГУ) показывают, что более половины поступающих на педагогические специальности не считают педагогическую работу своей будущей профессией. К сожалению, опросы пятикурсников КГУ подтверждают этот вывод.

Именно поэтому *целью статьи* является анализ форм и приемов профессионального психологического отбора, который дополнит конкурсный отбор на приемных экзаменах с целью повышения качества подготовки педагогов в педагогических университетах.

Поток абитуриентов, поступающих на педагогические специальности, необходимо формировать заранее – на этапе завершения их обучения в школах. Это позволит не только констатировать определенный уровень развития профессионально важных качеств, но и выяснить, как хорошо будущий педагог ориентирован в тех условиях, в которых будет протекать его профессиональная деятельность, выраженная в четырех основных группах функций: 1) обучающая, развивающая; 2) конструктивно-исследовательская; 3) организационно-коммуникативная; 4) самосовершенствования [8, с. 4].

Реализация профессиональных функций приводит к образованию или усилению трех основных подструктур личности педагога: профессиональной направленности, профессиональной компетентности, профессионально-важных качеств личности. Особой подструктурой личности является биопсихическая, определяемая свойствами нервной системы, половыми и возрастными особенностями, темпераментом. В психологии утвердилось положение, что эти свойства составляют природную предпосылку формирования профессионально-важных качеств, что именно они обусловливают успешность освоения и выполнения профессиональной деятельности.

Одна из важнейших проблем, стоящих перед исследователем, – выбор надежного психодиагностического инструментария, выявляющего наличие и уровень развития качеств личности, составляющих модель успешного педагога.

Тест 16-PF Кеттелла, учитывая его долгую жизнь и обоснованную популярность среди практических психологов, не может вызвать особых возражений при принятии решения о включении его в минимально достаточный пакет методик, способных выполнить часть поставленной задачи [1, с. 83].

В процессе обработки сведений, полученных в результате тестирования студентов первых курса КГУ по 16-факторному опроснику Кеттелла, мы столкнулись с необходимостью группировки факторов опросника соответственно с уже существующими теоретическими положениями о формировании профессионально важных качеств личности и разработанной Э. Ф. Зеером и его сотрудниками психограммой педагога [3, с. 28].

16 факторов опросника были выделены в четыре группы: 1) профессионально-педагогическая направленность; 2) задатки к профессионально-педагогической деятельности; 3) профессионально-важные качества личности; 4) психодинамические свойства.

К первой группе «профессионально-педагогическая направленность» были отнесены следующие факторы теста: 1. «Общительность/замкнутость» (A); 2. «Независимость/подчиненность» (E); 3. «Смелость/робость» (H); 4. «Высокий самоконтроль/низкий самоконтроль» (Q_3).

Фактор «общительность – замкнутость» мы включили в эту группу на основании психограммы педагога, где профессионально-педагогическая направленность предполагает наличие у человека социального оптимизма и коллективизма. При этом мы разделяем выводы Национального Совета по экономическому образованию (НСЭО, США, Нью-Йорк) о том, что лекции следует читать только: 1) для передачи важной информации; 2) для объединения информации из многих источников; 3) при владении особыми знаниями или энтузиазмом.

Высокая оценка по этому фактору теста 16-PF Кеттелла предполагает естественность и непринужденность поведения, готовность к сотрудничеству, чуткое, внимательное отношение к людям. Люди с высокой оценкой по этому фактору теста хорошо уживаются в коллективе, активны в установлении контактов, любят работать с людьми, с готовностью участвуют в общественных мероприятиях.

Высокий уровень оценок по фактору «независимость-подчиненность» предполагает у человека склонность к доминированию. Это качество необходимо педагогу как организатору учебно-воспитательного процесса, умеющему отстаивать свои взгляды, действовать смело, энергично.

Фактор «смелость/робость» характеризует свободное вступление в контакты и умение не теряться при столкновении с неожиданностями. Люди с высокой оценкой по этому фактору не испытывают трудностей в общении, их часто выбирают в групповой деятельности лидерами. Это соответствует качествам личности психограммы педагога: склонности к доминированию и коллективизму.

Фактор «высокий самоконтроль – низкий самоконтроль» положительно коррелирует с успехами в организаторской деятельности, так как это требует от лидера объективности, уравновешенности, решительности и доведения начатого дела до конца.

Во вторую группу – «задатки к профессионально-педагогической деятельности» – были включены такие факторы: 1) «принципиальность»/беспринципность» (G); 2) «практичность/непрактичность» (M); 3) «гибкость/прямолинейность» (N); 4) «радикализм/ консерватизм» (Q_1).

Так, высокая оценка по фактору «принципиальность»/беспринципность» характеризует способность человека к выполнению мобилизационной и организационной функций: он должен уметь активизировать познавательную деятельность учащихся, формировать социально одобряемые мотивы поведения, активную жизненную позицию.

Эти функции должен выполнять человек, имеющий высокие оценки по фактору «практичность/непрактичность». Высокая оценка по этому фактору присуща людям зрелым, уравновешенным, здравомыслящим, хорошо разбирающимся в житейски важных вещах, трезво оценивающим обстоятельства и людей.

Фактор «гибкость-прямолинейность» предполагает в человеке, получившим высокую оценку по этому фактору, проницательность, вежливость, общительность. Человек, обладающий этими качествами, с



большей эффективностью сможет реализовать развивающую функцию педагога, требующую умения учитывать индивидуально-психологические характеристики и возрастные особенности учащихся.

Выполнение информационной функции осуществимо при наличии полного владения учебным материалом, при умении применять на практике разнообразный методический инструментарий, который обеспечивает оптимальную передачу и прочное осмысленное усвоение знаний учащимися. Поэтому во вторую группу включен фактор «радикализма-консерватизма», так как человек с высокой оценкой по этому фактору имеет разнообразные интеллектуальные интересы, стремится все проанализировать и понять, спокойно воспринимает новые идеи.

Группа «профессионально важные качества личности» включает в себя такие факторы: 1) «ограниченное мышление/ сообразительность» (B); 2) «эмоциональная устойчивость» (C); 3) «доверчивость/ подозрительность» (L); 4) «самостоятельность/ внушаемость» (Q_2).

Качества личности, входящие в эту группу, являются необходимыми для успешного выполнения педагогом функций по формированию ученического коллектива и личности учащихся, подготовки их к самостоятельной жизни. В то же время даже неукоснительное осуществление учителем ролевых предписаний не гарантирует решение им воспитательных задач. Решающим фактором здесь оказывается личность самого воспитателя. «В воспитании должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности», – писал К. Д. Ушинский.

Высокий уровень по фактору «ограниченное мышление/сообразительность» предполагает наличие хорошего интеллектуального развития, быструю обучаемость и усвоение нового. Без этих качеств невозможно достигнуть свободного, уверенного владения материалом, а, значит, и невозможно обеспечить его оптимальную передачу ученикам.

Фактор «эмоциональная устойчивость» объединяет в себе такие качества из психограммы педагога, как уверенность в себе, самокритичность.

Фактор «доверчивость/подозрительность» характеризует наличие или отсутствие в человеке эмоциональной отзывчивости, искренней заботы об окружающих его людях, доброты, тактичности.

Фактор «самостоятельность/внушаемость» объединяет такие необходимые для педагога качества личности: организованность, самостоятельность, ответственность за свои действия.

Профессиональную важность качеств личности, входящих в третью группу, подтверждают экспериментальные данные психологов, исследующих представления учеников о качествах «идеального учителя».

Ученики в первую очередь ориентируются на личностные, индивидуально-неповторимые черты учителя. Такая ориентация хорошо видна из следующего примера. Выпускникам школ и студентам I курса педагогического вуза было предложено перечислить черты, которыми, по мнению отвечающих, должен обладать «идеальный учитель». Всего было названо в ответах более ста различных качеств «идеального учителя». Выяснилось, что человеческие качества учителя (чувство такта, умение понять другого, доброжелательность, общительность) приобрели большую ценность, чем собственно профессиональные качества. Широта кругозора, знание смежных дисциплин, умение ярко проводить занятия – все эти качества, столь важные для учителя, занимают в эталонном ряду, составленном по ответам учащихся, всего лишь 10–15 места. Судя по ответам, для них, в первую очередь, важно, чтобы учитель был личностью, настоящим другом и наставником.

В четвертую группу «психодинамических свойств» входят значимые для педагогической деятельности качества, которые

Таблица 1

Обобщенный «эталон» педагога

Шкалы теста 16-PF	**A**	**B**	**C**	**E**	**P**	**G**	**H**	**I**	**L**	**M**	**N**	**O**	**Q_1**	**Q_2**	**Q_3**	**Q_4**
Обобщенный групповой эталон	8	9	9	6	5	8	8	7	8	8	6	7	8	7	9	5

могут быть определены с помощью следующих факторов опросника: 1) «озабоченность/беспечность» (P); 2) «жесткость/податливость» (J); 3) «спокойствие/тревожность» (O); 4) «напряженность/релаксация» (Q_4).

В индивидуально-психологических различиях между людьми существенное место занимают так называемые динамические особенности психики. Имеется в виду, прежде всего, степень интенсивности психических процессов и состояний, а также скорость их протекания. Динамические проявления человека могут во многом зависеть от воспитанных установок и привычек, от требований ситуации. Но несомненно, что индивидуальные различия имеют врожденную основу в виде характеристик темперамента [6, с. 211].

Динамические черты личности выступают не только во внешней манере поведения, они дают себя знать и в умственной сфере, в сфере побуждения, в общей работоспособности. Естественно, особенности темперамента сказываются в организации учебной деятельности учеников – составляющей труда педагога.

Такие значимые для педагога психодинамические качества, как возбудимость, активность может выявить фактор «озабоченность/беспечность». Фактор «податливость/жесткость» характеризует в человеке практичность, уверенность в себе. Высокая оценка по фактору «тревожность/ спокойствие» отмечается у людей эмоционально устойчивых, уверенных в своих возможностях, и, как следствие этого, успешно овладевающих новыми знаниями и эффективно формирующих профессиональные навыки.

Оценка по фактору «напряженность/ релаксация» определяет уравновешенность или неуравновешенность человека, его активность.

Органичное соединение в личности студента перечисленных выше качеств, поможет подготовить педагога, способного стать учителем, наставником и другом своих учеников [9, с. 308]. Поэтому для достижения общей и для студента, и для вуза цели – подготовка специалиста-профессионала – студент должен обоснованно сформулировать для себя цели процесса самовоспитания, а университет – предоставить ему технологии решения этой сложной задачи.

В качестве первого шага использовалась методика проведения лабораторной работы по тесту 16-PF Кеттелла, предложенная автором статьи. В эксперименте приняли участие 24 студента КГУ. Инструкция испытуемым по выполнению теста 16-PF Кеттелла давалась устно в следующем виде:

1. Ориентируясь на приведенные в тексте методических указаний описания высокого и низкого уровня развития тестируемых 16 качеств личности, оцените по десятибалльной шкале, в какой степени эти качества присущи Вам и занесите результаты в графу «Есть».

2. У Вас, к настоящему моменту, уже сформировались представления о хорошем педагоге. Оцените уровень развития присущих ему качеств по шкалам теста 16-PF Кеттелла в десятибалльной системе и занесите Вашу оценку в графу «Мой эталон».

В результате групповой дискуссии индивидуальные «эталоны» хорошего педагога уточнялись и формировались студентами в виде обобщенного «эталона».

Тестирование проводилось в групповой форме, ответы испытуемых фиксировались на специально разработанном бланке. Результаты обрабатывались с помощью программы «CATTELL». В таблице 1 приведен обобщенный «эталон» педагога, полученный в результате групповой дискуссии.

Анализируя обобщенный «эталон» педагога, отметим, что ни один из факторов, входящих в тест Кеттелла, не получил у студентов высшего балла. Оценки по всем факторам теста распределились в диапазоне от 5 до 9 баллов. Почему это случилось? Казалось бы, имей человек уровень развития всех положительных качеств на 10 баллов, он – идеальный профессионал. Но, по мнению студентов (и с этим трудно не согласиться), это не так. В подтверждение ими приводились следующие аргументы:

1. Оценки эталона эффективного педагога должны несколько отличаться от максимального уровня проявления профессионально-важных качеств, ведь даже самое лучшее качество имеет свою отрицательную сторону, если оно представлено в избытке.

2. Эталон не может иметь и минимальную оценку по какому-либо профессионально-важному качеству, так как в этом случае привлекательное ранее качество теряет свои положительные черты и приобретает отрицательные.

3. Каждая из сторон какого-либо качества может быть полезна и приемлема для одних профессий и бесполезна, или даже вредна, для других. Например, если для педагога и администратора просто необходимо быть общительным, то программисту или чертежнику это совсем не обязательно.

4. Для каждой профессии существует свой «эталон профессионала» и, чаще всего, он заключает в себе средний уровень развития общих для многих видов деятельности качеств человека в сочетании с высоким уровнем развития профессионально важных качеств.

К. Ингенкамп в своей книге «Педагогическое тестирование» описал процесс профотбора в США. В частности, он указывает, что слишком высокий интеллектуальный уровень для будущего врача может быть и противопоказан в связи с тем, что больной идет к врачу не как к исследователю или экспериментатору, а как к целителю и не только тела, но и души. При тщательном психологическом отборе армейских офицеров для их дальнейшей подготовки в качестве разведчиков-нелегалов и военных дипломатов, не проходят отбор те из них, кто получил чересчур хорошие оценки по интеллектуальным тестам. При этом, по мнению специалистов, не выполняется главное условие: разведчик не должен выделяться из толпы ничем, тем более, чрезмерными способностями [4, с. 105].

Стоит задуматься, по мнению студентов, и над тем, почему великие спортсмены очень редко становятся великими тренерами. Например, представим себе, что у педагога очень высокий интеллектуальный уровень. И когда он сталкивается с тем, что при объяснении нового материала, его ученикам что-то не удается усвоить достаточно, по его мнению, быстро, он начинает раздражаться и нервничать, не понимая, почему такие элементарные (на самом деле только для него самого) вещи, могут быть непонятны для учащихся. Позже такие ситуативные проявления раздражительности могут сформироваться в высокомерие и язвительность, что недопустимо в педагогической деятельности.

Низкий интеллектуальный уровень также нежелателен для педагога, так как, испытывая трудности в усвоении учебного материала и качественном изложении его ученикам, он будет чувствовать постоянную неуверенность в себе. Вполне вероятно предположить, что такой педагог, любой более или менее сложный вопрос со стороны учеников, будет обрывать криком, ссылаясь на необходимость поддержания во время урока строгой дисциплины и тишины.

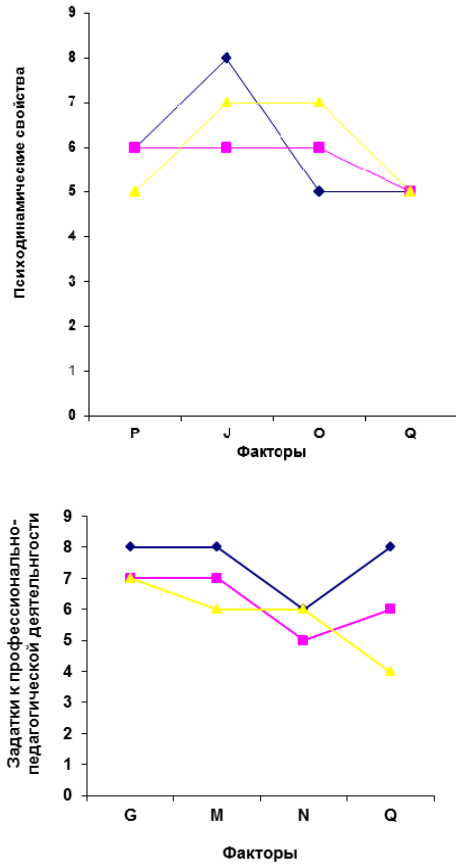
В целом уровень адекватности самооценки студентов-первокурсников оставляет желать лучшего. Так, из оценок «Я-образа»

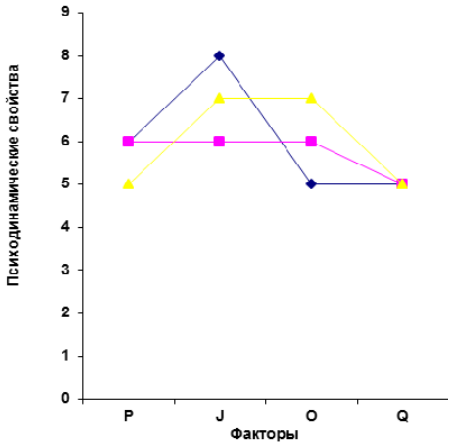
по шестнадцати факторам методики Кеттелла всего шесть совпадают с оценками, полученными в результате тестирования, а это значительно меньше половины. Шесть факторов имеют разницу в 1 стен, три фактора имеют разницу в 2 стена, а один фактор даже в 3 стена.

По степени согласования кривых, полученных на разных стадиях эксперимента, можно судить о правильном направлении развития и саморазвития желательных, и компенсации нежелательных качеств личности, входящих в состав анализируемых факторов теста для группы студентов в целом.

Рисунок 1

Графики средних значений





Отличия уровня развития профессионально-важных качеств от «эталона» как в одну, так и в другую сторону, требуют внимания, анализа и оценки. «Недотягивание» до «эталона» ставит задачу совершенствования этих качеств, а повышенные оценки требуют, в случае необходимости, определенной компенсации. Очень важно обратить внимание на это, как можно раньше, а лучше на 1 курсе обучение в институте.

Переживание новых и отнюдь не комфортных социальных и экономических условий уже за несколько последних лет изменило поведение студентов и разительно отразилось на результатах тестирования по тесту 16-PF Кеттелла.

Сравнение психологических портретов студентов первого и пятого курсов КГУ, полученных при интерпретации тестовых данных, позволяет выделить блок качеств, присущий студентам, как первого, так и пятого курсов.

Низким уровнем развития в этой группе, выделяются факторы: A «Общительность/замкнутость», B «Ограниченность мышления/сообразительность», I «Жесткость/податливость», Q1 «Консерватизм/радикализм», а высоким уровнем – фактор L «Доверчивость/подозрительность».

Это дает возможность включить в портрет следующие, не вызывающие особой

радости, особенности личности будущих педагогов – I курс, и почти педагогов – V курс:

Фактор A: «Они не интересуются жизнью окружающих, чуждаются людей, избегают коллективных мероприятий, не идут на компромиссы». Фактор B: «Склонны к медленному обучению, с трудом усваивают новые понятия, все понимают буквально и конкретно». Фактор I: «Излишне практичны, реалистичны, к жизни подходят с логической меркой». Фактор Q1: «Консервативны, не любят нового, перемен, не допускают другой точки зрения, склонны к нравоучениям и наставлениям». Фактор L: «С самого начала относятся к людям с предубеждением, ждут от всех подвоха, никому не доверяют, не откровенны с друзьями».

Переживания, связанные с предстоящей защитой дипломной работы и определением первого места работы, в сочетании со своеобразными результатами обучения и воспитания в стенах педагогического вуза, добавляют в портрет выпускников еще несколько черточек. Они связанны с низкими оценками по факторам C «Эмоциональная устойчивость», H «Робость/смелость», M «Практичность/непрактичность» и высокими оценками по фактору O «Спокойствие/тревожность». Фактор C: «Плохой эмоциональный контроль, отсутствие чувства ответственности, капризность, уклонение от реальности». Фактор H: «Не уверены в своих силах, робки, сдержанны в выражении чувств, не могут поддерживать контакты с широким кругом людей». Фактор M: «Хорошо разбираются в житейски важных вещах, трезво оценивают обстоятельства, но в неожиданных ситуациях часто не хватает находчивости». Фактор O: «Чем-то озабочены, подавлены, тяготятся дурными предчувствиями, склонны к недооценке своих способностей, в обществе держатся замкнуто, обособленно».

Все вышеперечисленное не внушает надежду на быструю и успешную профессиональную адаптацию выпускников, и дает серьезные основания прогнозировать трудности в овладении студентами-первокурсниками знаниями, умениями и навыками, необходимыми для будущих педагогов.

Проблема профессионального отбора абитуриентов педагогических университетов находится только в начале исследования и поэтому разработки технологии его проведения и использования должны стать приоритетными в практике работы психологических служб высших учебных заведений.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема психологического сопровождения подготовки педагогов на этапе профессионального отбора. Обосновывается выбор пакета психологических тестов, в частности 16-PF Кеттелла, шкалы которого разбиваются на четыре блока. Анализируется процесс создания «эталона» педагога с помощью процедуры групповой дискуссии.

Ключевые слова: психологический тест, профессиональные качества педагога, динамические свойства личности, психологический профессиональный отбор.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто проблему психологічного супроводу підготовки педагогів на етапі професійного відбору. Обґрунтовано вибір пакету психологічних тестів, зокрема 16-PF Кеттела, шкали якого розбито на чотири блоки. Проаналізовано процес створення «еталону» педагога за допомогою процедури групової дискусії.

Ключові слова: психологічний тест, професійні якості педагога, динамічні властивості особистості, психологічний професійний відбір.

SUMMARU

The problem of a psychological accompaniment of teachers training on the professional selection stage is investigated in the article. The proof of psychological test block choice is given, particularly 16-PF Kettel's one, scales of which are divided into 4 blocks. The process of the teacher "standard" creation with the help of a group discussion is analyzed.

Key words: psychological test, the professional quality of the teacher, the dynamic properties of the individual, psychological professional selection.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айзенк Г. Ю. Количество измерений личности: 16, 5 или 3? Критерии таксономической парадигмы / Г. Ю. Айзенк // Психология. – 1997. – № 6. – С. 80–112.

2. Каук И.В. Профессионально-важные качества личности инженера-педагога [Электронный ресурс] / И. В. Каук, В. А. Логинов. – Режим доступа : http: //users.kpi.kharkov.ua/lre/sekcia13/Micro_1.htm

3. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Издательство РГППУ, 2002. – 122 с.

4. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика ; пер. с нем. / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика,1991. – 240 с.

5. Комплексная социально-психологическая методика изучения личности инженера : учебное пособие / Э. С. Чугунова и др.; ред. Э. С. Чугунова. – Петербург : ЛГУ, 1991. – 178 с.

6. Мельников В. М. Введение в экспериментальную психологию личности / В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский. – М. : Просвещение, 1985. – 319 с.

7. Методики психодиагностики в спорте : учебное пособие / В. Л. Марищук и др. – М. : Просвещение, 1997. – 312 с.

8. Общая психология : самоосознание и самооценка личности ; [составители С. П. Бочарова, В. А. Логинов]. – Харьков : ХИПИ, 1992. – 20 с.

9. Практическая психология для преподавателей ; [рук. Кол. М. К. Тутушкина]. – М. : Инф.-изд. дом «Филинъ», 1997. – 328 с.

10. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: учебное пособие / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1996. – 528 с.

С. М. Бернацька

УДК 371.2 «312»

ГУМАНІЗАЦИЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ – СУЧАСНА ВИМОГА ПЕДАГОГІКИ

На сучасному етапі становлення української держави, в ХХ1 столітті, за умови складного політичного і соціально-економічного її стану, особливо відчутний негативний вплив на сучасну школу таких суспільних явищ, як посилення аморальності, злочинності, наркоманії, алкоголізму, зубожіння та інше, що призводить до знецінення освіти, падіння авторитету вчителя, зростання агресії, жорстокості, нігілізму підлітків. Аналіз цих деструктивних процесів у сучасному суспільстві дозволяє зробити висновок, що є небезпека виростити бездуховне покоління, не «обтяжене» інтелігентністю, порядністю, яке зневажливо ставиться до культурних та загальнолюдських цінностей, не прагне до здорового способу життя.

Як свідчить вітчизняний й світовий досвід, розв'язання цієї проблеми можливе за умови оптимізації управління процесом виховання за допомогою гуманізації освіти, що має забезпечити утвердження пріоритету загальнолюдських цінностей у суспільстві. Гуманізація освіти передбачає, насамперед, сприяння розвитку творчих можливостей людини, її інтелектуальної свободи, створення максимально сприятливих умов для розкриття особистості.

Гуманні цінності і відповідні їм норми є тим культурним кодом, що визначає повсякденну поведінку та регулює взаємини людей, забезпечує раціональність і людяність їхнього способу життя, а отже життєздатність суспільства. Це актуалізує проблему

гуманізації навчально-виховного процесу загальноосвітніх шкіл, яка набуває виключної актуальності в останні роки.

Гуманне виховання особистості сприяє олюдненню суспільних відносин, формуванню взаємодії людей за суб'єкт-суб'єктною моделлю, зміст якої безпосередньо впливає на спрямованість і характер потреб, цілей, інтересів особистості, тоді як процеси дегуманізації суспільства негативно впливають на моральний та емоційний стан його членів, їхнє фізичне та психічне здоров'я.

Окрім зазначеного, зміна способу, змісту праці, темпи науково-технічного прогресу сучасного суспільства визначають потребу не тільки у вузькій професійній підготовці людини, у вдосконаленні її кваліфікаційного рівня, але й у більш широкому культурному розвитку працівників, формуванню у них високих моральних якостей. Сьогодні спостерігається протиріччя між потребами суспільства у таких високогуманних особистостях та реальністю нашого повсякденного життя: дефіциту людяності, милосердя, співчуття, доброти. Все це посилюється прискоренням темпів життя, бурхливим розвитком засобів масових комунікацій, внаслідок чого людина впродовж дня вступає в безліч стосунків. Закономірно, що для неї важливо, на якому рівні здійснюється її взаємодія та контакти з іншими людьми, як це впливає на її емоційний стан, самопочуття, життєвий тонус.

Система гуманістичних поглядів, створена українськими педагогами, філософами та діячами культури, є надбанням громадської і педагогічної думки впродовж століть.

Так, український філософ Г. С. Сковорода, поборник ідеї гуманізму, писав, що виховання повинно сприяти злиттю людини з народом, служити справі утвердження людського щастя, формувати «благородне серце» і «високі думки» [1, с. 25].

Проблемам виховання дітей і молоді в дусі гуманізму особливу увагу надавав В. О. Сухомлинський. Він неодноразово підкреслював, що нема і не може бути виховання гуманіста без людської любові і поваги до вихованців, бо саме розумна любов і повага роблять дитину здатною піддаватись впливові педагога і колективу [6, с. 147].

Педагоги XX століття – В. Ф. Шаталов, С. М. Лисенкова, І. Л. Волков, Є. М. Ільїн, Ш. О. Амонашвілі – теж прагнули втілити в своїй практичній діяльності гуманізацію навчання і виховання [7, с.45–46] Вони усвідомлювали, що педагогіка, яка нав'язувалась діючою на той час суспільно-політичною системою, не відповідає завданням виховання особистості, де пріоритетом є духовні цінності. Тому у центр навчально-виховного процесу вони намагались поставити дитину – не тільки як об'єкт, але й суб'єкт виховання. Саме це у поєднанні з особистісними якостями і педагогічною майстерністю зумовило успіх їхньої педагогічної діяльності.

Мета статті: показати, що гуманізація освітнього процесу – неодмінна вимога сучасної педагогіки XXI сторіччя.

Основою гуманізації навчального процесу є комунікативна здатність викладача, що реалізується через такі основні види педагогічної діяльності: 1) навчально-дидактичну; 2) емоційно-сугестивну (емоційного впливу на учня); 3) організаційну (організація навчального спілкування як діалогу та дискусії); 4) експресивну (застосування відповідних засобів позамовної комунікації); 5) перцептивну (розуміння психіки підлітка); 6) комунікативний (наявність педагогічного такту); 7) особистісно-орієнтовану (витримка, наполегливість, терпіння, доброзичливість); 8) проектувальну (здатність передбачити кінцевий результат своїх дій) [7, с. 187].

Отже, гуманізація навчального процесу для досягнення визначеної мети має своєю передумовою глибоке усвідомлення того, що кожен юнак проявляє себе як суб'єкт, а не об'єкт діяльності. Націлюючи учня на досягнення високого професійного рівня підготовки у процесі навчання, необхідно

формувати індивідуальний стиль діяльності підлітка, заохочуючи його до творчої діяльності.

Гуманізація освіти проголошена вихідним принципом реалізації державної національної програми «Освіта (Україна XXI століття)» і полягає в «утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітянських потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи» [5].

У цьому документі також зазначено що реалізація виховних функцій здійснюється у системі навчально-виховної діяльності вчителя. Важливе місце у цій системі посідає позаурочна виховна діяльність, спрямована на всебічний і гармонійний розвиток особистості школяра [5].

У Законі про загальну середню освіту [4] наголошується на тому, що виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється у процесі урочної, позаурочної та позашкільної роботи з ними; підкреслюється значення чітко організованої позаурочної діяльності для гармонійного розвитку учнів. Закон України про позашкільну освіту відповідно до Конституції України визначає державну політику у сфері позашкільної освіти, її правові, соціально-економічні, а також організаційні, освітні та виховні заходи. Основними напрямками виховання пропонуються такі: художньо-естетичний, туристсько-краєзнавчій, еколого-натуралістичний, науково-технічний, дослідницько-експериментальний, військово-патріотичний, фізкультурно-спортивний, соціально-реабілітаційний, оздоровчий, гуманітарний.

Виховання – це головне родове поняття педагогіки як емпіричної і теоретичної науки, від якої походять видові категорії: педагогічна діяльність, цілісний педагогічний процес, освіта і навчання, саморозвиток особистості [7, с. 12].

«Гуманізм» (лат. Humanus – людський, людяний) – це система ідей та поглядів на людину як найвищу цінність [3, с. 36], а також «ставлення до людини як до найвищої цінності, захист права особистості на свободу, щастя, всебічний розвиток і прояв своїх здібностей…» [6, с. 89]. Наприкінці 80-х років XX століття науковий термін «гуманність» подається як принцип світогляду, в основі якого лежить переконання в безмежних можливостях особистості та її здатності до вдосконалення, до вимог власної волі та захисту громадянських прав. На початку 90-х років поняття «гуманність» розуміється як повага до людей і до їхньої гідності, піклування про їхній добробут [7, с. 21].

Український педагогічний словник також характеризує поняття гуманізму в історичному аспекті як прогресивну течію західноєвропейської культури епохи Відродження, як утвердження поваги до гідності й розуму людини, її права на земне щастя, вільний вияв природних почуттів і здібностей, як «історично зумовлену систему поглядів, що визнає людину самодостатньою цінністю, розглядає її як свідомий об'єкт своїх дій…» [3, с. 77].

Таким чином, у широкому розумінні під гуманізмом розуміють прагнення до людяності. Сьогодні історія людства вирішує питання про перевагу гуманного чи негуманного світосприйняття. І якщо рішення буде на користь антигуманності, людство загине. Тільки перемога гуманістичного світосприйняття над антигуманізмом дасть змогу нам з надією дивитися в майбутнє. Гуманність світосприйняття має сьогодні всесвітньо-історичне значення [7, с. 41].

Гуманізація національної системи освіти полягає в утвердженні особистості учня, студента як найвищої соціальної цінності, в найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських і громадянських цінностей, гармонії стосунків юнака і довкілля на основі

засвоєння широкого кола гуманітарних знань, сприянні його самоактуалізації у ситуації професійної діяльності.

Процес гуманізації навчання тісно пов'язаний з гуманітаризацією національної системи освіти, зумовленою не тільки новим її баченням, а також певними аспектами розвитку сучасного світу в цілому, покликана формувати в учнів цілісну картину світу, духовність, культуру особистості. Вона також передбачає глибоке вивчення національної історії, народних традицій, культури українського народу та їх сприйняття й усвідомлення. Основні напрями гуманізації та гуманітаризації освіти визначені у Концепції національного виховання [2].

Гуманізм у дидактичному процесі реалізується у суб'єктній діалогічній взаємодії педагога й учня. Можна визначити кілька нагальних вимог до педагога, котрий бажає вибудовувати гуманістичну траєкторію власної професійної діяльності. Насамперед, це потреба виховувати особистість, виявляючи чуйність і уважність до її слабких сторін, тактовно виправляти помилки, стимулювати і невстигаючих, і сильних учнів до подолання труднощів навчально-пізнавальної діяльності. Також необхідно збуджувати інтерес до загальнонаукових і професійних знань, формувати прагнення учнів до розширення кругозору і розвитку творчих здібностей, використання знань, навичок і вмінь у професійній діяльності. Педагог має враховувати самобутність кожного учня, його соціальні, психічні, психофізіологічні особливості, життєві настанови, ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, стежити за розвитком учня як особистості. Серед іншого, першочерговим завданням учителя є формування персональної відповідальності учня за власні успіхи, класу, групи і товаришів. Необхідно також допомагати учневі пізнати самого себе (до 80-х років XX ст. була тенденція до пізнання людиною мікро- та макрокосму, а тепер – самої себе), тобто сприяти реалізації сократівського принципу «Пізнай самого себе» [7, с. 321–322].

Отже, перед педагогічним світом, та й не лише педагогічним, постає проблема «гуманізації» («олюднення») та гуманітаризації (переорієнтації на людину) освіти, відтак подолання технократизму, бездуховності й формалізму життя й освіти.

АНОТАЦІЯ

Аналіз деструктивних процесів у сучасному суспільстві, як підтверджує вітчизняний і світовий досвід, дозволяє зробити висновок: вирішення багатьох суспільних проблем в умовах оптимізації управління процесом виховання можливо за допомогою гуманізації процесу освіти, що обов'язково має забезпечити пріоритет загальнолюдських цінностей в суспільстві. Гуманізація освіти передбачає сприяння розвитку творчих можливостей людини, її інтелектуальної свободи, створення максимально сприятливих умов для розкриття особистості.

Ключові слова: гуманізація, гуманні цінності, система освіти.

АННОТАЦИЯ

Анализ деструктивных процессов в современном обществе, как подтверждает отечественный и мировой опыт, позволяет сделать вывод: решение многих социальных проблем в условиях оптимизации управления процессом воспитания возможно посредством гуманизации процесса образования, обеспечивающей приоритет общечеловеческих ценностей в обществе. Гуманизация образования предполагает содействие развитию творческих возможностей человека, его интеллектуальной свободы, создание максимально благоприятных условий для раскрытия личности .

Ключевые слова: гуманизация, гуманные ценности, система образования.

SUMMARY

The analysis of destructive processes in modern society, as confirms domestic and world experience, allows drawing conclusion: decision of many public problems in the conditions of optimization of process control of

educationpossibly by humanizing of process of education that necessarily must provide claim of priority of common to all mankind values in society. Humanizing of education foresees an assistance development of creative possibilities of man, it intellectual freedom, creation of maximally favorable terms for declaring identity.

Key words: humanizing, humane values, system of education.

ЛІТЕРАТУРА

1. Драч І. Григорій Сковорода / І. Драч, С. Кримський, М. Попович. – К. : Молодь, 1984. – 216 с.

2. Вища освіта. Про затвердження Концепції національного виховання студентської молоді. Рішення Колегії МОН України від 25.06.09 року [Электронний ресурс]. – Режим доступа : http://osvita.ua/legislation/.

3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.

4. Закон Україны Про освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12./

5. Кабинет Министрів України. Постанова від 3 листопада 1993 р. N 896 Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show.

6. Сухомлинський В. А. Избранные произведения в 5 т. / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радяньска школа, 1979. – Т. 2. – 718 с.

7. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ



Н. В. Давкуш

УДК 37.005.584.1:378.4

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ

Сучасні соціально-економічні та політичні зміни стали передумовою реформування національної системи освіти. Основною соціальною вимогою українського суспільства є потреба якісної шкільної освіти.

Ураховуючи інтереси суспільства, Національна доктрина розвитку освіти визначає стратегічні напрями та наголошує на необхідності «підвищення якості освіти, оновленні її змісту та форм організації навчально-виховного процесу». Водночас держава бере на себе функції забезпечення моніторингу освітнього процесу шляхом регулярного збору інформації, об'єктивного аналізу та прийняття відповідних рішень.

Проблема моніторингу в системі освіти аналізувалася В. Афанасьєвим, І. Афанасьєвою, Є. Гвоздєвою, О. Пічугіною, О. Шаталовим у колективній монографії [6], І. Зязюном [3]. Визначення можливостей впровадження моніторингу за якістю освіти знайшли відображення в наукових дослідженнях О. Ляшенко [5].

У психолого-педагогічній літературі в основному висвітлюються окремі сторони контролю знань, його функції, методи та форми. Разом з тим, ряд важливих питань розглянуто ще не у повному обсязі. Перш за все, належним чином не розкрито процес оцінки знань, не проаналізовано його компоненти і зв'язок між ними. Майже немає досліджень, що розглядають мету та результати навчання, способи їх описання в навчальному процесі, співвідношення між цілями й процедурами контролю, за допомогою яких вони виявляються. Потребують подальшої розробки методи контролю системи знань, способи визначення діагностичної цінності запитань, індивідуальні та колективні форми перевірки.

Тому ***метою статті*** є аналіз того, як саме у психолого-педагогічній літературі висвітлено сутність і зміст моніторингу якості освіти у шкільній практиці.

Під моніторингом розуміємо систему контролюючих і діагностуючих заходів, що обумовлені цілепокладанням процесу навчання та передбачають регуляцію процесу засвоєння учнями навчального матеріалу та його коректування. Іншими словами, моніторинг – регулярне відстеження якості засвоєння знань і умінь у навчальному процесі.

У дослідженні В. Полонського [2, с. 19] вихідним є визнання перевірки й оцінки знань як необхідної частини навчально-виховного процесу; від правильної організації цієї складової ланки навчального процесу багато в чому залежить його успіх. Автор визначає основні функції перевірки й оцінки знань: навчальна, контролююча та виховна, тому що за допомогою їх виявляються знання, які засвоїли учні на кожному етапі навчання, досягнення та недоліки у їх роботі, ефективність роботи вчителя. Від того, як здійснюються перевірка й оцінка знань учнів, багато у чому залежить їхня навчальна дисципліна, ставлення до навчання, домашньої, класної та позакласної роботи, формування інтересу до предмета і таких найважливіших якостей особистості школяра, як самостійність, ініціатива, працьовитість.

Перевірка й оцінка знань дають необхідну інформацію для організації навчально-виховного процесу та керівництва ним. Від її об'єктивності залежить якість навчання, правильність рішення багатьох дидактичних і виховних завдань. Вказівки автора на суб'єктивність контролю знань ще раз підкреслюють актуальність проблеми педагогіч-

ного моніторингу, тому що, на нашу думку, в цьому випадку підвищується об'єктивність оцінки знань [2, с. 21].

Як показує практика, одна й таж відповідь учня оцінюється неоднозначно різними вчителями, розбіжність в оцінках досягає двох, навіть трьох балів. Ця картина типова і для гуманітарних, і для природничих дисциплін. Одну й ту ж помилку один викладач вважає значною, інший – незначною, третій – недоліком.

Аналізуючи особливості стану проблеми перевірки та оцінювання знань, зазначимо, що ця проблема багатогранна та розглядалася дослідниками у самих різних аспектах. У нашій країні опубліковано роботи, що стосуються функцій, методів, принципів перевірки та оцінювання знань, загальних і приватних питань оцінки. Можливо виділити кілька основних напрямів у вивченні цієї проблеми.

1. Велику групу становлять роботи, в яких досліджувалися функції перевірки та оцінювання знань у навчальному процесі, вимоги до формування знань, умінь, навичок, методів контролю учнів, види обліку знань у традиційній системі навчання (М. Зарецький, І. Кулібаба, І. Лернер, Є. Перовський, С. Руновскій, М. Скаткін). В цих роботах відображено контролюючі, навчальні та виховні функції перевірки та оцінювання знань, розкрито методику проведення письмового, усного, графічного й практичного контролю знань, індивідуального, фронтального, тематичного та підсумкового опитування. Сформульовано вимоги до якості знань школярів, до оцінювання їх усних і письмових відповідей.

Аналіз традиційних методів перевірки й оцінювання знань показав, що контроль знань не передбачає єдиних, загальноприй-нятих й однаково зрозумілих цілей, яких треба досягти у процесі навчання. Цілі навчання формулюються дуже широко та допускають різне трактування з боку вчителів: дати міцні знання з основ наук, розвинути логічне мислення, пізнавальну активність учнів; світогляд та ін. Тому незрозуміло, які завдання, питання, вправи повинні виконати школярі, щоб показати наявність цих характеристик.

Інший фактор, що впливає на обґрунтованість оцінки, – наявність різних об'єктів контролю. Для одних вчителів об'єкт оцінки – фактичний матеріал, який засвоїли школярі, для інших – здатність застосовувати знання на практиці, для третіх – спроможність переносити знання на розв'язання нових завдань. Відповідно оцінюються різні сторони відповіді та розробляється власна система завдань для перевірки.

Суб'єктивність оцінювання знань пов'язана певною мірою з недостатньою розробленістю методів контролю системи знань. Частіше за все оцінювання теми, курсу або його частин відбувається шляхом перевірки окремих, другорядних елементів, засвоєння яких найчастіше не відображає оволодіння всією системою сформованих знань, умінь, навичок. Якість і послідовність питань визначаються кожним учителем інтуїтивно. Незрозуміло, скільки потрібно задати питань для перевірки всієї теми, як порівняти завдання з їх діагностичною цінністю.

Кожен із застосованих методів і форм перевірки має свої переваги та недоліки, свої обмеження. При усній перевірці якість відповіді неможливо передбачити, і тому оцінювання виявлених знань учня ускладнюється. Учитель повинен швидко реагувати на відповідь, задавати, якщо це треба, додаткові питання, вимагати повної, розгорнутої відповіді на основне питання, здійснювати безпосередній контакт з учнем під час перевірки. Зробити все це в процесі уроку дуже складно, тому це впливає на об'єктивність оцінювання знань при усному опитуванні. Письмова перевірка, хоча й більш об'єктивна, ніж усна, має власну специфіку. Учитель позбавлений можливості безпосередньо стежити за відповіддю учня. Письмова мова регулюється особливою системою правил, що істотно позначається на якості відповідей. Сам процес вираження думки в письмовій формі

вимагає від учня не тільки знання матеріалу, але й інших умінь, якими він може не володіти, що також відбивається на оцінюванні відповіді.

Крім того, до недоліків існуючої практики перевірки та оцінювання знань слід віднести стихійність, нераціональне використання методів і форм, відсутність дидактичної цілеспрямованості, ігнорування вчителем характерних особливостей матеріалу предмета та умов роботи в класі, відсутність систематичності у її проведенні.

2. Інший напрям у дослідженні цієї проблеми пов'язано з вивченням виховних функцій оцінювання, з аналізом психологічних умов впливу оцінювання вчителя на учня, з вивченням впливу оцінювання на формування самооцінки учнів, на інтерес і ставлення школярів до предмета (Б. Ананьєв, Л. Божович, А. Липкина, Л. Рибак). У цих дослідженнях розкрито умови, за яких оцінювання вчителя чинить свій найбільший і найменший виховний ефект, шляхи формування адекватної самооцінки в учнів з різною успішністю. Дослідники встановили, що оцінювання вчителя призводить до сприятливого виховного ефекту тільки тоді, коли учень внутрішньо згоден з нею.

В останні два десятиліття у зв'язку з розвитком програмованого навчання та широким впровадженням у навчальний процес технічних засобів навчання з'явилися нові аспекти у вивченні проблеми. У програмованому навчанні оцінювання виступає не обхідним компонентом управління та несе інформацію для корекції навчального процесу. Це підвищує вимоги до точності та надійності контролю, обґрунтованості його критеріїв. У зв'язку з цим розглядаються якісні та кількісні аспекти оцінювання, інформаційно-статистичні методи вимірювання, надійність і ефективність різних видів перевірочних завдань, способи перевірки за допомогою технічних засобів (С. Архангельський, В. Беспалько, Т. Ільїна, А. Молібог, Н. Розенберг, Н. Тализіна, Н. Шахмаєв). Дослідниками цих проблем сформульовані вимоги до якості необхідних знань, критеріїв і норм оцінювання, виявлені переваги та недоліки різних видів питань, розроблено методики контролю знань. Таким чином, перевірка та оцінювання знань школярів залежать від багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів.

За думкою І. Зязюна, значні результати отримані з процесу оцінювання знань, його складовим частинам і характеристикам (цілі навчання, які попередньо планує вчитель, запитання та завдання, за допомогою яких перевіряється досягнення поставлених цілей, способи вираження результатів оцінювання) [3, с. 154]. Такий підхід дозволяє найкраще зрозуміти специфіку процесу оцінювання, ставитися до нього як до складної системи, елементи якої генетично пов'язані та не можуть розглядатися незалежно один від одного. Не можна перевіряти знання учнів, якщо немає ясності, які саме якості знань мають стати результатом навчання. Не можна складати контрольні завдання, якщо невідомі способи оцінювання відповідей на питання. Кожен елемент оцінювання може бути правильно зрозумілий і витлумачений лише з урахуванням його місця та впливу в загальній системі. Для контролю системи знань необхідно використовувати імовірніс-ний і синтезований методи, що дозволяють перевіряти знання учнів оптимальним числом запитань, більш об'єктивно ставити відмітки.

У періодичній пресі, особливо в кінці 1970-х – на початку 1980-х років, неодноразово відбувалися дискусії про сучасну бальну систему оцінювання. Розглядаючи педагогічний моніторинг як постійне відстеження якості засвоєння знань і умінь у навчальному процесі, припускаємо, що у цьому випадку в якості оцінювання може виступати не тільки суб'єктивно визначений педагогом бал.

З цих позицій було зроблено спробу проаналізувати наявні в педагогічній науці дослідження процесу оцінювання знань, що допоможе чіткіше усвідомити проблему педагогічного моніторингу.

Оцінювання знань – систематичний процес, який полягає у визначенні ступеня відповідності наявних знань, умінь, навичок, попередньо спланованим. Як випливає з визначення, перша необхідна умова оцінювання – планування освітніх цілей, тому що без цього не можна судити про досягнуті результати. Інша умова – встановлення фактичного рівня знань і зіставлення його із тим, що має сформуватися. Тому процес оцінювання знань має містити у собі такі компоненти: визначення цілей навчання; вибір контрольних завдань; відмітку чи інший спосіб вираження результатів перевірки [8].

Всі компоненти оцінювання взаємопов'язані. В залежності від поставлених цілей порізному будується програма контролю, добираються типи питань і завдань.

У дослідженнях багатьох авторів вихідним пунктом для оцінювання знань є визначення цілей навчання, кінцевих і проміжних результатів, яких повинні досягти учні у своєму розвитку. Цілі навчання дозволяють уточнити результати, заплановані у процесі навчання, показати специфічні зміни в поведінці учнів, їхніх знаннях, уміннях, навичках, висловити соціальне замовлення в педагогічних термінах. Такий підхід обґрунтований у працях відомих дидактів М. Зарецького, І. Лернера, Є. Перовського, М. Скаткіна. Як вважають ці автори, будь-який об'єкт дійсності може бути описаний визначеною сукупністю знань про нього [4].

Ці знання відображають безпосередні факти, зв'язки між об'єктами, закони, теорії або включають методологічні чи оцінні знання. В залежності від цілей навчання та віку учнів, одні й ті ж знання можуть вивчатися з різною повнотою, глибиною, узагальненістю, усвідомленістю. Ці якості знань можуть служити цілями навчання. Учитель, аналізуючи завдання уроку, специфіку предмету, конкретну тему, ставить визначену мету, формує ті чи інші якості знань. В одних випадках учневі необхідно одержати повні та глибокі знання про предмет, явище, в іншому – планується лише знайомство учнів з фактами. Повнота знань визначається кількістю знань про досліджуваний об'єкт; глибина – сукупністю усвідомлених знань про об'єкт. Повнота та глибина знань пов'язані, але не тотожні якості. Повнота допускає ізольованість знань одного від одного; глибина ж, навпаки, припускає наявність усвідомлених істотних зв'язків, різною мірою опосередкованих.

Виділяються й інші якості знань. Оперативність визначається числом ситуацій або способів, у яких учень може застосувати те чи інше знання; гнучкість – швидкістю знаходження варіативних способів застосування знань при зміні ситуації. Ця якість передбачає вміння обрати потрібний саме у цей момент спосіб діяльності.

Виділені якості знань взаємообумовлені, кожне містить у собі в згорнутому вигляді інші якості. При цьому одні знання відображають зміст навчання й не залежать від суб'єкта, а інші складають характеристику особистості та не можуть розглядатися окремо. До об'єктивних якостей відносяться повнота, глибина, оперативність, конкретність, узагальненість, систематичність, системність, знань; до суб'єктивних – гнучкість, згорнутість, усвідомленість і міцність [7].

У відповідності до вищезазначеного, виникла необхідність запропонувати умови ефективного функціонування системи контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів:

– створення системи оволодіння учнями діями контролю й оцінки, самоконтролю та самооцінки;

– оновлення підходів до оцінки навчальних досягнень учнів;

– використання результатів функціонування системи контролю й оцінки для організації диференційованого навчання;

– розроблення концепції створення інструментарію для проведення зовнішньої оцінки рівня навчальних досягнень і моніторингових досліджень з використанням стандартизованих методик та процедур оцінювання, сучасних методів оброблення даних і аналізу результатів;

– створення інструментарію, яких дозволив би оцінити динаміку індивідуальних освітніх досягнень учнів.

Отже, моніторинг оцінювання знань вивчається й використовується у межах різних сфер науково-практичної діяльності, у тому числі педагогічної. Під моніторингом ми розуміємо відповідні механізми контролю й відстеження якості освіти, постійне спостереження за навчально-виховним процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату. Він відрізняється від звичайної оцінки знань тим, що забезпечує вчителя оперативним зворотним зв'язком про рівень засвоєння учнями обов'язкового навчального матеріалу. Формулювання цілей навчання за допомогою системи вимог до якості знань виявляється корисною вчителю в його повсякденній роботі.

У подальшій роботі передбачаємо обґрунтування та розкриття змісту запропонованих умов ефективного функціонування системи контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів

АНОТАЦІЯ

У статті автором проаналізовано сутність використання моніторингу якості освіти у шкільній практиці. Обґрунтовуються функції моніторингу якості освіти в процесі здійснення оцінювання досягнень учнів.

Ключові слова: моніторинг, якість освіти, сутність оцінювання, навчальні досягнення учнів.

АННОТАЦИЯ

В статье автором проанализирована сущность использования мониторинга качества образования в школьной практике. Обосновываются функции мониторинга качества образования в процессе осуществления оценивания достижений учащихся.

Ключевые слова: мониторинг, качество образования, сущность оценивания, учебные достижения учащихся.

SUMMARY

In this article the author analyzes the nature of the use of monitoring the quality of education in school practice. It proves the function of monitoring the quality of education in the process of evaluating student achievement.

Key words: monitoring, quality of education, substance evaluation, educational achievement of students.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дзвінчук Д. І. Ринок праці та вища освіта у суспільстві знань / Д. І. Дзвінчук // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – 2008. – № 4. – С. 24–29.

2. Зайчук В. О. Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики / В. О. Зайчук // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2 (55). – С. 18–26.

3. Зязюн І. А. Філософія педагогічного моніторингу / І. А. Зязюн // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – Т. 4: Педагогіка і психологія вищої школи. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 153–167.

4. Кремень В. Г. Якісна освіта в контексті загально-цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2 (55). – С. 5–17.

5. Ляшенко О. І. Організаційно-методичні засади моніторингу якості освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2 (55). – С. 34–42.

6. Мониторинг и диагностика качества образования: монография / [А. А. Шаталов, В. В. Афанасьев, И. В. Афанасьева, Е. А. Гвоздева, А. М. Пичугина]. – М.: НИИ школьных технологий, 2008. – 322 с.

7. Савченко О. Я. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти / О. Я. Савченко // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2 (55). – С. 26–33.

8. ЦОМ: результати опитування щодо якості шкільної освіти в Україні [Електронний ресурс] // Освіта. ua. – Режим доступу. – http://osvita.uz/school/news/22380.

Л. М. Овсієнко

УДК 378.147:80

КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ТА ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

В умовах стрімкого розвитку педагогічної науки потребують перегляду якість, зміст, підходи, методи, засоби і форми професійної підготовки майбутніх учителів. Сучасній школі потрібні професійно компетентні, творчі вчителі, які вміють працювати з колективом, глибоко розуміють і знають свою роль у суспільстві, уміють застосовувати набуті знання, уміння й навички у практичній діяльності. Необхідність розвитку професійної компетентності вчителів, що відповідає соціальному замовленню суспільства й скерований на підготовку педагога-професіонала XXI століття, ми розглядаємо як важливу умову і пріоритетний напрямок модернізації системи вищої педагогічної освіти.

Проблема компетентнісної переорієнтації освіти в Україні, у першу чергу мовної, поза найменшим сумнівом, є актуальною і складною, адже реалізація компетентнісного підходу до навчання мови лише започатковується. Його впровадження у процес навчання зумовлює оптимізацію індивідуальної пізнавальної траєкторії майбутнього вчителя-словесника, забезпечення свободи свідомого вибору змісту, форм і шляхів розвитку педагогічної майстерності, формування необхідних компетентностей для самостійного творчого вирішення життєвих і професійних завдань, ініціювання нових цілей тощо.

Компетентнісний підхід до навчання студентів-філологів означає переорієнтацію освіти з процесу на результат, підсилення практичної спрямованості навчання, зокрема предметно-професійного аспекту, під креслення ролі досвіду, умінь реалізовувати знання у практичній площині, акцентування уваги на якісних результатах процесу навчання не як суми знань, а здатності педагога творчо розв'язувати життєві й професійні завдання, нестандартно діяти в різних ситуаціях, забезпечення активізації механізмів загального та професійного розвитку й самореалізації, урахування мотивації, динаміки самовдосконалення [3, с. 48–49]. Як бачимо, цей підхід є одним із важливих концептуальних положень оновлення змісту вищої педагогічної освіти, у тому числі мовної.

Компетентнісний підхід нині широко обговорюється у вітчизняних та зарубіжних наукових колах.

Загальний аналіз сутності цього поняття, характеристику компетентностей в освітніх системах різних країн світу здійснили О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко. Значну частину сучасних досліджень присвячено особливостям впровадження компетентнісного підходу (В. Антипова, Н. Бібік, Л. Ващенко, Н. Голуб та ін.). Науковцями вивчається структура і зміст професійної компетентності вчителя (Т. Браже, В. Введенський, І. Зязюн, І. Підласий, Т. Сорокіна, К. Старченко та ін.). Складові професійної компетентності вчителя-словесника представлено в дослідженнях сучасних українських лінгвістів і лінгводидактів (Н. Голуб, Є. Голобородько, О. Горошкіна, Н. Зарічанська, С. Караман, Л. Мацько та ін.).

Однак потрібно зазначити, що попри значну кількість ґрунтовних досліджень, питання компетентнісного підходу до навчання студентів-філологів залишається недостатньо вивченим у вітчизняній лінгводидактиці.

Таким чином, актуальність загальної проблематики зумовила ***мету статті,*** а саме: визначити концептуальний та інно-

ваційний потенціал компетентнісного підходу до навчання студентів-філологів.

Вважаємо за потрібне розглянути компетентнісний підхід як інноваційний складник сучасної системи вищої педагогічної освіти, що змінює її мету і вектор від передачі знань і умінь предметного змісту до формування розвиненої особистості із сформованими життєвими і професійними компетентностями.

Мовна освіта є важливим елементом кожної національної спільноти. Метою сучасної мовної освіти в Україні є не лише передача майбутньому фахівцеві сукупності відповідних знань, умінь і навичок, а й розвиток світогляду, міждисциплінарного чуття, творчих здібностей, здатності до прийняття індивідуальних креативних рішень, до самоосвіти, а також формування гуманістичних цінностей. Традиційна орієнтація професійної педагогічної освіти на підготовку вчителя-словесника не може забезпечити такого розвитку, тому виникає потреба в оновленні змісту вищої освіти, перенесенні уваги з процесу навчання на його результат, орієнтації змісту й організації навчання на компетентнісний підхід і пошук ефективних механізмів його запровадження.

Компетентнісний підхід є узагальненим віддзеркаленням спроможності людини ефективно діяти за межами стандартних ситуацій. Не ставлячи перед собою завдання вичерпного визначення всіх аспектів компетентнісного підходу, зупинимося лише на декількох – найбільш значущих і змістовних. Компетентнісний підхід концептуально протистоїть підходу знаннєвому – трансляції готового знання. Він здійснює спробу внести особистісний смисл у процес оволодіння знаннями, акцентуючи увагу на результаті освіти – причому, в якості результату розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини ефективно діяти в різноманітних проблемних ситуаціях [7, с. 292].

Компетентнісний підхід є корелятом багатьом традиційним підходам, зокрема: лінгвістичному, педагогічному, психологічному, моральному, естетичному, етнопедагогічному, функціонально-комунікативному, лінгвокультурологічному, науково-освітньому та ін. Це підхід при якому результати освіти стають значущими і поза системою освіти. Переважна більшість дослідників вважають, що він в усіх сенсах і аспектах найбільш глибоко відображає модернізаційні процеси, що нині мають місце в усіх країнах Європи: гарантує високий рівень і результативність підготовки спеціаліста (Г. Лежнина); сприяє оновленню змісту педагогічної освіти (В. Антипова, І. Фрумін); посилює практичну орієнтацію освіти, вийшовши за рамки обмежень «зунівського» освітнього простору (А. Андреєв); забезпечує спроможність випускника загальноосвітньої і вищої школи відповідати новим запитам ринку (В. Байденко, Н. Бібік, М. Пентилюк); орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату освіти (І. Зимня) тощо.

На думку Н. Голуб, компетентнісний підхід конкретизується передусім такими домінантами:

- основне призначення освіти – це розвиток в особистості здатності самостійно розв'язувати проблеми в різних сферах і видах діяльності; набуття й використання соціального досвіду;

- зміст освіти являє собою дидактично адаптований соціальний досвід розв'язання різноманітних проблем;

- специфіка організації освітнього процесу полягає у створенні умов для формування в особистості досвіду самостійного розв'язання проблем, закладених у змісті освіти;

- оцінювання освітніх результатів базується на аналізі рівнів освіченості, досягнутих особистістю на певному етапі навчання [2, с. 28].

Упровадження компетентнісного підходу потребує вирішення низки дослідницьких завдань, з'ясування проблем і перспектив його розвитку. Наразі постало питання визначення його концептуального та інноваційного потенціалу.

В основі компетентнісного підходу до навчання у вищій школі лежить концептуальна ідея, що ґрунтується на необхідності заміни традиційного репродуктивного навчання творчо-дієвим, яке має сприяти не лише оволодінню знаннями, уміннями й навичками, а й особистісному розвитку студентської молоді, формуванню системи соціокультурних потреб, самовдосконаленню особистості.

Сутність концептуальних проблем реалізації компетентнісного підходу в процесі навчання студентів-філологів зумовлена поліаспектністю та різноспрямованістю інтересів усіх суб'єктів, які беруть участь у цьому процесі. Наприклад, держава має досвід розробки кваліфікаційних характеристик – чіткого переліку знань і вмінь, значущого з точки зору отримання диплома; натомість для працедавців вирішальне значення мають базові комунікативні та інформаційні компетентності, а також наявність досвіду роботи за спеціальністю і рекомендацій.

Зважаючи на це, розуміння компетентнісного підходу і стратегії його впровадження повинні бути співвіднесені не лише з існуючими науковими розробками, а насамперед з динамічними змінами нормативно-правового, соціально-економічного статусу освіти, перспективами східноєвропейської і всеєвропейської інтеграції, а також внутрішніми проблемами, обмеженнями та ризиками розвитку [7, с. 293–294]. Реалізація компетентнісного підходу набуває першорядного смислу насамперед в контексті перспектив модернізації освіти та суспільства в цілому.

Ключовими поняттями компетентнісного підходу є компетентність і компетенція. Різниця між ними полягає в тому, що перше визначається державою, установами та окремими особами, які уповноважені організовувати відповідний вид діяльності; натомість друге набуває значення в процесі оволодіння знаннями, вміннями та компетентностями, указуючи на здатність індивіда виконувати певний вид діяльності. Якщо компетентність – це система знань, умінь, навичок та способів діяльності, то компетенції є результатом пізнавальної діяльності [7, с. 294].

Компетентнісний підхід до навчання студентів-філологів забезпечує формування в них низки ключових, загальногалузевих і предметних компетенцій, які в сукупності становлять компетентність особистості й визначають її успішну адаптацію в суспільстві.

До ключових компетенцій випускника педагогічного вузу належать: 1) прийняття активної життєвої і професійної позиції; 2) орієнтація на соціальне й професійне самовизначення і самореалізацію, здатність до самоорганізації; 3) освоєння основних професійних навичок, практичних умінь у професійній сфері; 4) формування й володіння професійними цінностями і якостями, що відповідають загальнолюдським нормам; 5) досягнення сучасного загальнокультурного рівня і сформованість професійної культури. Загальна професійна компетенція вчителя-словесника складається з низки предметних компетенцій, більшість із яких формується під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу.

Компетентність майбутнього вчителя-словесника характеризують як особистісну якість суб'єкта, ступінь сформованості знань, умінь, філологічних і педагогічних здібностей, необхідних для якісного, кваліфікованого проведення проектно-конструкторської (планувальної), аналітико-прогностичної, процесуальної діяльності на технологічному (інноваційному) рівні, забезпечення ціннісно-зорієнтованого простору як для власного сталого саморозвитку й самовдосконалення, так і учня з проекцією на одержання гарантованих досягнень наперед заданого кінцевого спільного результату [6, с. 73].

Компетентний учитель-словесник повинен вміти мобілізувати в певній ситуації набуті професійно-особистісні знання й досвід, забезпечувати формування системи компетенцій, інтегрувати й вирішувати навчально-виховні й педагогічні завдання.

Професійна компетентність учителя-словесника визначається обсягом компетенцій, тобто колом повноважень у сфері профе-

сійної діяльності, що окреслюють індивідуальний стиль роботи, спосіб досягнення навчально-виховної мети, забезпечують якість і ефективність навчального процесу.

Компетентність учителя-словесника – це процес набуття ним певних компетенцій, тобто характеристик, що визначають індивідуальний стиль роботи, спосіб досягнення навчально-виховної мети, забезпечують якість і ефективність його професійної діяльності; це компетенції в дії [5, с. 83].

У структурі професійної компетентності вчителя-словесника виділяють мовно-літературну, мовленнєву, функціонально-стилістичну, етнопедагогічну, соціокультурну, афектно-поведінкову, концептуально-прогностичну, моніторингову, рефлексивну, конструкторсько-операційну, програмно-інструментальну тощо компетенції [5].

Компетенції включають, крім суто професійних знань та умінь такі якості, як ініціативність, співпраця, здатність до роботи в колективі, комунікативні здібності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати і використовувати відомості.

З огляду на те, що компетенції є системою знань, умінь і навичок, які дають можливість особистості виконувати певні дії, компетентнісний підхід орієнтує на розвиток загальних і комунікативних мовленнєвих компетенцій. Сформовані компетенції використовуються з необхідності в різних контекстах залежно від умов і потреб мовленнєвої діяльності, до яких налужать мовленнєві процеси продукування або сприйняття висловлювань, пов'язаних із певними темами у специфічних сферах спілкування [4, с. 20].

Визначені аспекти навчання студентів-філологів підпорядковані найголовнішому – комунікативному.

Цілеспрямована робота з формування комунікативної компетенції розуміється вченими як цілісний процес, заснований на узгодженні його провідних компонентів: цільового, такого, що відображає вимоги одночасної участі всіх студентів у виконанні окремих завдань; змістовного, заснованого на відборі завдань, сприяючих успішному формуванню комунікативної компетенції; технологічного, такого, що визначає умови, методи й засоби формування комунікативної компетенції; оцінно-результативного, заснованого на конструюванні діагностичних методик визначення сформованості комунікативної компетенції [1].

На думку М. Пентилюк, комунікативна компетенція складається з: 1) мовленнєвої компетенції (уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями); 2) мовної компетенції (знання одиниць мови та правил їх поєднання); 3) предметної компетенції (уміння на основі активного володіння загальною лексикою відтворювати у свідомості картину світу); 4) прагматичної компетентності (здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування функціонально-стилістичних різновидів мовлення) [4, с. 215].

Формування комунікативної компетенції студентів-філологів вимагає нових підходів до навчання у вищій педагогічній школі. З огляду на вищезазначене, пріоритетним, на нашу думку, є компетентнісний підхід.

Таким чином, запровадження компетентнісного підходу передбачає зміщення акцентів з освітнього процесу на навчальний результат. Аналізований підхід найбільш влучно відображає сутність і потребу модернізаційних та інноваційних процесів в освітній сфері. Згідно з ним учитель-словесник має бути націленим на оволодіння технологіями розвитку компетентностей тих, хто навчається, уміти оперативно засвоювати необхідні для реалізації компетентнісного підходу знання і досягати значних результатів у сфері професійної діяльності.

Компетентнісний підхід забезпечує формування у студентів-філологів низки ключових, загальногалузевих і предметних компетенцій, які в сукупності становлять компе-

тентність особистості й визначають її успішну адаптацію в суспільстві.

Цей підхід безпосередньо пов'язаний з ідеєю всебічного розвитку індивіда, професіонала своєї справи, розвиненої особистості, члена колективу й соціуму, він є гуманітарним у своїй основі.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в дослідженні проблеми компетентнісного підходу до засвоєння лінгвістики тексту студентами-філологами.

АНОТАЦІЯ

У пропонованій науковій розвідці визначається концептуальний та інноваційний потенціал компетентнісного підходу до навчання студентів-філологів. У роботі зроблено висновок про те, що компетентнісний підхід найбільш влучно відображає сутність і потребу модернізаційних та інноваційних процесів в освітній сфері. Він забезпечує формування у студентів-філологів низки ключових, загальногалузевих і предметних компетенцій, які в сукупності становлять компетентність особистості й визначають її успішну адаптацію в суспільстві.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, комунікативна компетенція, концептуальність, інноваційність, модернізація, студенти-філологи, учителі-словесники, освіта.

АННОТАЦИЯ

В предлагаемой научной статье определяется концептуальный и инновационный потенциал компетентностного подхода к обучению студентов-филологов. В работе сделан вывод о том, что компетентностный подход наиболее четко отображает сущность и потребность модернизирующих и инновационных процессов в образовательной сфере. Он обеспечивает формирование у студентов-филологов ряда ключевых, общеотраслевых и предметных компетенций, которые в совокупности составляют компетентность личности и определяют ее успешную адаптацию в обществе.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенция, коммуникативная компетенция, концептуальность, инновационность, модернизация, студенты-филологи, учителя-словесники, образование.

SUMMARY

The suggested scientific study attempts to determine the conceptual and innovative potential of the competence-based approach in teaching to students-philologists. The paper concludes that the competence-based approach is the best to reflect the essence and need for modernization and innovation processes in the field of education. It ensures forming a number of key, general-scope and subject-related competencies in students-philologists, which, in their aggregate, make up the competence of a personality and determine how successful he/she will be in adapting to the social environment.

Key words: competence-based approach, competence, competency, communicative competence, conceptuality, innovative nature, modernization, students-philologists, language teachers, education.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляев Б. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка : пособ. для препод. и студентов / Б. Беляев. – М. : Просвещение, 1964. – 136 с.

2. Голуб Н. Компетентнісно спрямоване навчання української мови в школі : концептуальний підхід / Н. Голуб // Теоретична і дидактична філологія. – 2012. – № 12. – С. 26–32.

3. Матійків І. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців / І. Матійків // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 3. – С. 44–53.

4. Пентилюк М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей / М. І. Пентилюк– К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.

5. Сидоренко В. Акме-синергетичний підхід до підвищення кваліфікації вчителя української мови та літератури в системі неперервної педагогічної освіти / В. Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2010. – № 2. – С. 111–117.

6. Сидоренко В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісно зорієнтованого підходу / В. Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини. –2011. – № 1. – С. 72–77.

7. Слюсаренко О. Кваліфікаційна критеріальність компетентності : понятійно-методологічні аспекти / О.Слюсаренко // Філософія освіти. – 2009. – 1–2. – С. 287–299.

И.В. Заргарян

УДК 378. 147:7.05

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ДИЗАЙНА

Сегодня дизайнерское искусство – важная часть системы художественного образования. Согласно с точкой зрения С. Шумеги, профессия дизайнера соединяет в себе предметное творчество, техническую эстетику, художественное конструирование и промышленное искусство. Однако, основная роль в этой профессии принадлежит художнику, который должен синтезировать все эти направления в соответствии с конкретной специализацией [8].

В. Даниленко подчеркивает необходимость активного развития профессии «дизайнер», тщательного контроля над качеством подготовки специалистов-дизайнеров в Украине, предоставления на государственном уровне поддержки для развития дизайнерского профиля в технических и других нехудожественных высших учебных заведениях [3, с. 18].

Особое место в решении вопроса о специфике подготовки дизайнеров отводится анализу процесса становления профессии в исторической перспективе. Этому аспекту посвящены исследования В. Аронова [1], В. Даниленко [3], А. Лаврентьева [4], Р. Шмагало [7]. Эти исследователи предлагают анализ процесса создания и развития крупнейших дизайнерских школ в странах мира, прежде всего, в центрально-европейском и западно-европейском регионах.

В контексте проблемы ***целью статьи*** является анализ основных направлений подготовки специалистов-дизайнеров.

Для реализации поставленной цели необходимо рассмотреть особенности подготовки дизайнеров, формы организации учебно-педагогического процесса в ведущих государственных высших учебных заведениях Украины, которые готовят специалистов-дизайнеров. Это, прежде всего, Харьковская государственная академия дизайна и искусств, Львовская академия искусств, Национальный университет технологии и дизайна (г. Киев), Киевский государственный институт декоративно-прикладного искусства и дизайна имени М. Бойчука.

В Харьковской государственной академии дизайна и искусств развивались серьезные теоретические концепции дизайна, дизайна среды, графического дизайна, которые способствовали оптимальному соотношению художественных, эстетических, инженерных, социальных факторов обучения специалиста. Как отметил В. Даниленко, сильной стороной академии является графика – как станковая и плакатная, так и дизайн-графика, которая способствует формированию изобразительного графического языка у студентов [3, с. 74]. Также к особенностям в основных направлениях подготовки специалистов можно отнести монументально-декоративное и изобразительное искусство и

специальность «дизайн». Существующие специализации (промышленный дизайн, графический дизайн, интерьер и оборудование, дизайн мебели, дизайн интерактивных средств визуальной коммуникации, художественное моделирование тканей, художественное моделирование одежды) формируют дополнительные знания и умения у будущих дизайнеров. Циклы подготовки циклы подготовки – бакалавр, специалист, магистр. Можно выделить группу специальных дисциплин, входящих в блок подготовки студентов-дизайнеров Харьковской академии: рисунок, живопись, композиция, история искусств, шрифт, основы композиции, основы проектирования, работа в пластических материалах.

Основным направлением подготовки специалистов-дизайнеров в Львовской национальной академии искусств является полиграфический и мультимедийный дизайн, рекламы. Кафедра дизайна разработала собственный комплекс учебных программ в разделах естественнонаучного (фундаментального) цикла и цикла профессиональной и практической подготовки специалистов. Одной из старейших кафедр вуза является кафедра моделирования костюма. Сегодня она находится в авангарде создания новой украинской моды. На формирование школы модельеров во Львове повлиял ряд факторов: с одной стороны, полиэтнический феномен региона с богатыми традициями художественных ремесел, с другой стороны, сложившаяся система профессиональных мастерских, которые развивались в контактах с польскими, австрийскими художественными школами.

В основу подготовки студентов-дизайнеров в Киевском государственном институте декоративно-прикладного искусства и дизайна имени М. Бойчука его ректор Р. Салимов положил идею о том, что художественное образование базируется на национальных традициях народного творчества в органическом объединении с новейшими поисками в области декоративно-прикладного искусства [2]. Институт специализируется на выпуске бакалавров и специалистов в сферах графического, промышленного, средового дизайна. В этом учебном заведении на основе эффективного использования этнокультуры и народных традиций создана методика обучения, обеспечивающая междисциплинарные связи, взаимообогащение учебного процесса, что положительно влияет как на развитие дизайна, так и на состояние прикладного искусства в Украине. Особое место в национальной системе подготовке дизайнеров занимает Национальный университет технологии и дизайна (г. Киев), где в процессе обучения специалистов дизайна активно используются рыночные, информационные и инновационные технологии.

Выделенные общие и специальные особенности национальных дизайн-школ позволяют связать их деятельность с основными видами современного образования в сфере дизайна.

В процессе изучения специальных дисциплин в области *индустриального дизайна* у студентов-дизайнеров формируются знание о цвете как об органической составляющей среды, способность к колористическому мышлению и профессиональному изложению цветовой концепции. Как утверждает С. Шумега, цветовое решение предмета зависит от его роли, места и значения в общем технологическом процессе, от размеров окружающего пространства [8]. Следовательно, при ознакомлении будущих дизайнеров с элементами визуального языка, такими, как линия и пятно, нужно учитывать основы колористической грамоты; овладение первоначальными навыками работы с цветом.

Компьютерный дизайн в настоящее время постепенно переходит из сферы прикладного состояния, обслуживающего ранее сложившиеся виды дизайнерского проектирования, в самостоятельный вид творчества. Он включает в себя направление, связанное с Web-site в Интернете. В профессионально-художественных учебных учреждениях этот вид дизайна обеспечивается подготовкой

дизайнеров компьютерной графики. Изучение колористического восприятия в компьютерном дизайне предполагает овладение такой информацией, как цвет и цветовое пространство в электронной цветопередачи. Это требует анализа таких основных цветовых моделей: 1) цветовая модель RGB воспроизводит любой цвет путем объединения (сложения) трех главных цветов: красного (red colour), зеленого (green colour) и голубого (blue colour) цветов; 2) цветовая модель CMYK используется для стандартной печати триадными красками: Cyan – голубой, Magenta – пурпурный, Yellow – желтый, Key или Black – черный. По сравнению с моделью RGB цветовой охват CMYK относительно небольшой, Lab – цвет модели определяется яркостью (L) и двумя хроматическими компонентами: параметром a, который изменяется в диапазоне от зеленого до красного, и параметром b, изменяющимся в диапазоне от синего до желтого). Цвет в рекламе характеризуется особенностью и тонкостью колористики, при этом используются знания цветового круга, колорита. Колорит участвует в создании элементов фирменного стиля, рекламного плаката, некоторых видов наружной, социальной рекламы.

Еще один вид дизайна, находящийся на стыке графического дизайна и дизайна архитектурной среды, – *дизайн выставочных экспозиций*, праздничного оформления среды жизнедеятельности. Колористическое восприятие в дизайне выставочных экспозиций является важнейшим элементом стенда, мощным средством воздействия на посетителей. Именно цвету зачастую принадлежит решающая роль в привлечении внимания к стенду. При разработке и утверждении оформления стенда, нужно помнить, что цветом следует считать каждый оттенок основной цветовой линейки.

Современного использования материалов и технологий, методов проектирования требует *дизайн одежды и аксессуаров*. Визуальный облик человека в восприятии другого представляется как «сочетание линий, цветов и фактур», которые оказывают на него определенное эмоциональное воздействие.

Цвет определяет не только эстетический смысл одежды, но и его символическое значение. В системе профессиональной подготовки конструкторов-дизайнеров одежды необходимо максимально учитывать колористическое восприятие в контексте культурных, этнических и национальных традициях. Для того чтобы грамотно и гармонично сочетать цвета в костюме, дизайнер должен знать их основные характеристики. Обычно в своей работе дизайнеры используют теорию цветоделения, разработанную немецким ученым В. Оствальдом [6].

Арт-дизайн – это синтез художественного и архитектурного формообразования на базе философии дизайна: эргономичность изделия, ориентация на современные материалы и технологии, веяния моды. Цвет становится составляющей стиля – сложного и очень индивидуального способа самовыражения. Обретение собственного стиля включающего умение анализировать и компилировать уже существующие стили.

Продолжением многовековых традиций выступает *графический дизайн,* являющийся одним из распространенных видов дизайнерского творчества. Прикладное графическое искусство определяет все сферы жизни общества. По определению В. Лесняка, цвет в графическом дизайне выполняет три основных функции: коммуникативную, познавательную, выразительную. Графический дизайн стремится к колористическому сочетанию содержания и цветовой образности формы [5, с. 9]. Профессионалы дизайна, графики и полиграфисты прекрасно знают, что цвет является ключевым фактором в процессе торговли, влияет на эмоциональное состояние покупателя.

Сравнительный анализ специальных дисциплин, преподаваемых в указанных выше высших учебных заведениях, показывает, что обучение специалиста-дизайнера обеспечивается соединением нескольких направлений профессиональной подготовки – фунда-

ментального, гуманитарного, социально-экономического, специально-профессионального. Анализ направлений современного дизайна показывает, что для успешной деятельности в каждом из них необходима основательная колористическая подготовка.

Таким образом, дизайн не просто объединяет точные и гуманитарные науки, но выполняет несколько важных функций: творческую, воспитательную, познавательную, эстетическую, коммуникативную, что дает возможность рассмотреть его как школу творческого и делового мышления. Значение продуктов дизайна определяется тем, что они оптимизируют связь дизайна с предметной средой, которая в современных условиях почти полностью состоит из продуктов индустриального производства. Предметная среда влияет на характер, привычки, вкусы человека, это отображается и на восприятии искусства. Для творчества дизайнеров большое значение имеет уровень эстетической культуры, что и определяет воспитательное влияние изделий дизайна на потребителя. В эстетической культуре дизайнера важную роль играет усвоение художественного опыта. Именно поэтому подготовка дизайнеров в условиях современности требует не только высокого уровня технического мастерства, но и сознательного творческого отношения к своей деятельности, высокого уровня общей культуры и образованности, способности ориентироваться в вопросах современного украинского и мирового искусства.

В то же время заметим, что в области теории и практики преподавания дизайна назрела необходимость расширения образовательного диапазона в области колористики. Осознание этого определяет направления в продолжении исследования.

АННОТАЦИЯ

В статье представлена характеристика основных видов современного отечественного дизайн-образования. Особое внимание уделено разработке вопроса о колористической подготовке будущих дизайнеров, осуществляемой в украинском образовательном пространстве высшими учебными заведениями.

Ключевые слова: подготовка специалистов-дизайнеров, виды дизайн-образования, индустриальный дизайн, компьютерный дизайн, дизайн выставочных экспозиций, дизайн одежды и аксессуаров, арт-дизайн, графический дизайн.

АНОТАЦІЯ

У статті надано характеристику основних видів сучасної вітчизняної дизайн-освіти. Особлива увага приділено аналізу питання про колористичну підготовку майбутніх дизайнерів, здійснювану в українському освітньому просторі вищими учбовими закладами.

Ключові слова: підготовка фахівців-дизайнерів, види дизайну-освіти, індустріальний дизайн, комп'ютерний дизайн, дизайн виставкових експозицій, дизайн одягу та аксесуарів, арт-дизайн, графічний дизайн.

SUMMARY

In the article the basic types of design-education are exposed on the modern stage. The special attention is spared development of question about color perceptionof future designers, carried out in Ukrainian educational space higher educational establishments.

Key words: preparation of specialists-designers, types of design-education, industrial design, computer design, design of exhibition displays, design of clothes and accessories, art-design, graphic design.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аронов В. Р. Художник и предметное творчество : проблемы взаимодействия материальной и художественной культуры XX века : [монография] / В. Р. Аронов. – М. : Советский художник, 1987. – 232 с., ил.

2. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин – М. : Наука, 1973. – 269 с.

3. Даниленко В. Я. Дизайн України у світлому контексті художньо-проектної культури / В. Я. Даниленко. – Харків : ХДАДМ – Колорит, 2005. – 243 с.

4. Лаврентьев А. Н. История дизайна: учебн. пособие / А. Н. Лаврентьев. – М. : Гардарики, 2007. – 303 с. : ил.

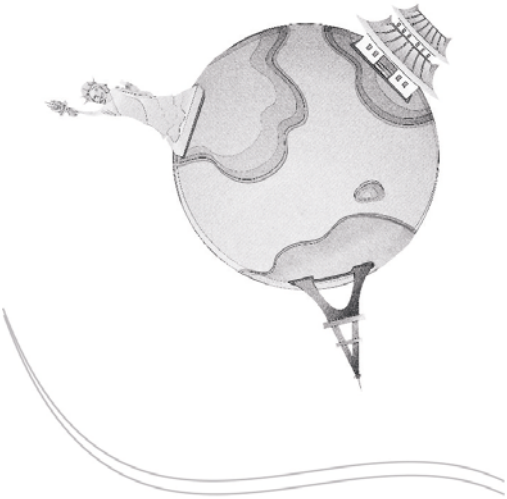
5. Лесняк В. И. Графический дизайн (основы профессии) / В. И. Лесняк – К. : Биос дизайн Букс, 2009. – 416 с.

6. Освальд В. Цветоведение / В. Освальд – М., Л. : Промиздат, 1926.– 76 с.

7. Шмагало Р. Т. Мистецька освіта в Україні середини XIX – середини XX ст.: структурування, методологія, художні позиції / Р. Т. Шмагало – Львів : Українські технології, 2005. – 528 с. : 742 іл.

8. Шумега С. С. Дизайн : історія зародження та розвитку дизайну : навч.-метод. посіб. / С. С. Шумега – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 300 с.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД



PRIMUS INTER PARES
РВУЗ
КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕ

Н.Ю. Колесниченко

УДК 378.937

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ІНШОМОВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У США НА ПОЧАТКУ ТРЕТЬОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ

Система вітчизняної іншомовної педагогічної освіти в умовах євроінтеграції потребує пошуку найбільш ефективних шляхів реформування з урахуванням здобутків накопиченого досвіду та світових тенденцій. Вивчення процесу становлення й перспективного розвитку іншомовної педагогічної освіти в інших країнах дає змогу з'ясувати, що її розвиток відбувався у процесі обміну інформацією, який був спрямований на збагачення і поповнення власного досвіду прогресивними ідеями інших країн. З огляду на це, вивчення досвіду іншомовної педагогічної підготовки вчителів іноземних мов у США може слугувати важливою підставою для розробки стратегій модернізації іншомовної педагогічної освіти в Україні.

Сучасні підходи до професійної підготовки вчителів у США досліджено відомими американськими вченими, які збагатили теорію наукових досліджень в освіті, розробили альтернативні програми підготовки сучасного педагога, запропонували дієві засоби забезпечення якості професійно-педагогічної підготовки вчителів [2; 3].

Інноваційний досвід американських вищих навчальних закладів системи педагогічної освіти, основні пріоритети якої скеровані на безперервний процес учіння, організацію навчального процесу, зорієнтованого на розвиток творчого, критичного й самостійного мислення студентів – майбутніх учителів, завжди привертав пильну увагу вітчизняних науковців, як в добу радянських часів, так і в пострадянський період [1]. Предметом їхніх досліджень впродовж були проблеми професійної підготовки вчителів в університетах США; тенденції інтеграційних процесів у світовій освіті; методологічні проблеми порівняльної педагогіки, тенденції розвитку систем вищої педагогічної освіти за кордоном на межі XXI ст. Особливий внесок зроблено українськими науковцями, які досліджували специфіку системи професійної освіти США; питання становлення і розвитку базисного етапу в системі вищої освіти США; сучасні технології підготовки вчителів до естетичного виховання учнів у США, Канаді і Великій Британії; особливості та складники педагогічної майстерності вчителя США; тенденції та етапи розвитку педагогічної освіти у США впродовж 1960-2000 рр.; її філософські та методологічні засади; підходи до організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителя в США [2].

Досвід організації педагогічної освіти в університетах США на початку нового тисячоліття є цінним джерелом для вдумливого осмислення й запозичення його позитивних напрацювань багатьма країнами світу в умовах формування єдиного світового освітнього простору.

З огляду на це, ***метою*** статті є узагальнення специфіки організації та концептуально-методологічних засад іншомовної педагогічної освіти США.

Сучасна система вищої іншомовної педагогічної освіти США, яка розвивається під впливом певних історичних, економічних і соціальних факторів, характеризується певними особливостями, які багато в чому відрізняють її від західноєвропейських стандартів. Це передусім зумовлено тим, що у США й досі не існує чіткого визначення самого поняття «вищий навчальний заклад», оскільки, з одного боку, будь-який навчальний заклад, що здійснює подальшу підготовку особи після закінчення нею середньої школи, так званий «післясередній навчальний заклад» (*postsecondary school*), може називатися «коледжем» або

«університетом». З іншого, – хоча терміни «коледж» і «університет» не ідентичні, вони часто взаємозамінні в США.

Звичайно коледжі пропонують чотирирічну програму навчання, що дозволяє одержати ступінь бакалавра. Коледжі можуть існувати незалежно, пропонуючи винятково програми вищої початкової освіти, або бути частиною університету. У США існує більш двох тисяч традиційних чотирирічних коледжів і університетів, кожний з яких має свою специфіку. Коледж самостійно визначає свої цільові завдання, спеціалізацію й правила набору студентів. У коледжах можна одержати ступінь за результатами чотирирічного навчання. Коледжі можуть бути й місцеві. Це дворічні коледжі (*community colleges, junior colleges*), у яких навчаються по програмах, що дають можливість одержання ступеня кандидата в бакалаври, який називається «Associate degree».

Програми, розраховані на одержання ступеня кандидата в бакалаври, можуть бути «кінцевими» програмами, що дозволяють після завершення курсу навчання розпочати кар'єру в якості молодшого фахівця, або «перехідними» програмами, що відповідають першим двом рокам навчання в рамках програми, що дає право на одержання ступеня бакалавра. Ці програми мають тенденцію більшою мірою ґрунтуватися на гуманітарних науках [3].

В останні роки, як зазначає І. Айнутдинова [1], відповідно до курсу на реформування іншомовної педагогічної освіти, американська вища школа постійно вдосконалює організацію навчального процесу з професійної підготовки вчителів іноземних мов. Більшість студентів зараховуються до коледжів із правом вибору режиму відвідування вищого навчального закладу, включаючи не тільки навчання за системою «неповного дня», але й заняття у вихідні дні й під час канікул. Студенти неповного навчального дня, в основному, не планують одержати по закінченню курсу навчання академічний ступінь.

Суттєво й те, що іншомовна педагогічна освіта, як і вища освіта загалом, в США перебуває під відповідальністю 50 штатів, а не федерального уряду. Американський підхід до вищої освіти орієнтує студентів на отримання як можна більш широкої загальної освіти при використанні системи кредитів (*USCS*). Традиційна базова освіта, яку можна одержати в американських коледжах і університетах – це Bachelor's degree. Звичай-не навчання триває мінімум 4 роки, але не більше 5 років, як вчаться фармацевти й архітектори. Існує два види *bachelor's degree: the bachelor of science (B.S.) i the bachelor of arts (B.A.)*. Одні навчальні заклади здійснюють тільки підготовку *bachelor of arts (B.A.)*, навіть при спеціалізації з наукових дисциплін, інші, поряд із цим, надають можливість одержати ступінь *bachelor of science (B.S.)*. Усі студенти, в тому числі і майбутні вчителі іноземних мов, що бажають одержати *Bachelor's degree*, повинні вибрати спеціалізацію наприкінці другого року навчання, що передбачає проходження ними певної кількості професійно орієнтованих дисциплін (або одержати певну кількість кредитів) по їхній спеціалізації. Також необхідно пройти ряд курсів з близьких галузей знань. Так само всі студенти повинні вивчити ряд обов'язкових дисциплін, серед яких іноземна мова, американська історія й література [4].

Одержати *bachelor's degree* можливо в декількох типах навчальних закладах: *public universities, private universities, liberal arts colleges, institutes of technology, religiously affiliated universities*. Натомість професійна підготовка є складником системи університетської освіти США, оскільки становить основу кар'єри майбутнього фахівця. Великі університети схильні мати у своєму складі коледж гуманітарних і природничих наук і декілька факультетів професійної освіти – зазвичай школу бізнесу, сільськогосподарське відділення, медичний факультет, школу права й факультет журналістики. Вища освіта США характеризується багатоступе-

невістю із значною різноманітністю навчальних програм, досліджуваних курсів і дисциплін, являє з себе єдиний соціальний інститут, що здійснює важливі економічні, соціальні, педагогічні й ідеологічні функції.

Філософська концепція є однією з унікальних характерних рис системи вищої іншомовної педагогічної та професійної освіти США, яка передбачає досить різносторонній розвиток студентів та розбудову в них розмовних навичок, умінь правильно писати й здатності до самостійного мислення. Іноземна мова розглядається як один з основних інструментів виховання особистості студентів, формування загальнопланетарного мислення, а також білінгвальної соціо-культурної компетенції, що передбачає розвиток таких якостей, як толерантність, терпимість, неупередженість до представників інших країн і культур (*M. Byram, M. Fleming, C. Kramsch*).

Вивчаючи іноземну мову й іншомовну культуру, студенти отримують можливість розширити свій соціокультурний простір і культурно самовизначитися – прийти до усвідомлення себе як культурно-історичних суб'єктів у спектрі культур країни як рідної, так і досліджуваної мов. У коледжі або університеті існує ретельно розроблена програма викладання гуманітарних дисциплін та іноземних мов. Студенти починають своє навчання із проходження різноманітних курсів з навчання рідної та іноземних мов, мистецтв, гуманітарних, суспільних і природничих наук. Потім студенти вибирають предмет спеціалізації (major), який є профільною дисципліною, і від 25 до 50% занять у групах присвячується її вивченню, а 25% присвячується вивченню гуманітарних і суспільних дисциплін [3].

Лінгвістичні знання розглядаються в США як найбільш важливий складник загальноосвітньої підготовки молоді. Це знайшло відбиття в організації закордонних стажувань, що забезпечують підготовку до іншомовного спілкування, а також у комунікативній методиці навчання іноземної мови, зокрема, у так званих «эдьютейнменті» (від англійських слів – *entertainment* («розвага») і *education* («освіта») і «спитингу» (від англійських слів – *speaking* («говорити») і *eating* («їсти»)). Велике поширення в США одержали курси «Іноземна мова плюс…», де «плюсом» можуть бути танці, спорт, музика, професійно орієнтовані заняття й інше. При цьому вважається, що для повноцінного розуміння іншомовної культури необхідно водночас вивчати й рідну культуру [5].

Суттєво, що у вищій школі США останніми роками підсилюється тенденція щодо інтеграції професійно-педагогічної й іншомовної підготовки фахівців сфери освіти, що повинна сприяти досягненню двох взаємозалежних цілей: по-перше, подолати одномірність фахової освіти, що задається вузькопрофесійною підготовкою, а по-друге, – сформувати лінгвопізнавальну й країнознавчу потреби вчителів. Це зумовило такі загальні тенденції, як-от: 1) підвищення рівня підготовки фахівців відповідно до вимог ринку праці; 2) наступність освітніх програм різного рівня; 3) інтеграція освіти, науки, виробництва й соціокультурної практики; 4) підвищення методологічної культури науково-педагогічних кадрів вищої школи.

Філософське підґрунтя професійної та іншомовної педагогічної освіти у США, як зазначає Т. Кошманова, складають есенціалізм, прогресивізм, екзистенціалізм, гуманізм, біхевіоризм, когнітивізм, конструктивізм, кожна з цих концепцій домінувала на окремому етапі її розвитку [5, с. 41–46]. Методологічною основою побудови іншомовної педагогічної освіти у плюралістичному американському суспільстві є провідна філософська зорієнтованість її організаторів – університетів, педагогічних коледжів, гуманітарних коледжів, суспільних коледжів, які формують зміст педагогічної підготовки залежно від індивідуальних філософських переконань конкретних керівників цих закладів. Натомість в історичному розвитку педагогічної освіти США у другій половині

XX ст. вчена виокремила такі етапи: 60-70 рр. – вплив есенціалізму та біхевіоризму при тенденції диверсифікації навчального процесу; 80-ті рр. – поширення когнітивізму в дидактиці, з наголошенням активної участі студентів у конструюванні знань; 90-ті рр. – поширення соціал-конструктивістської моделі навчаня студентів – майбутніх учителів з тенденцією до пошуку шляхів співробітництва між вчителями середніх шкіл і викла-дачами педагогічних спеціальностей університетів на засадах рівноправного партнерства. Це досягається завдяки наступним принципам:

- принципу самоконструювання знань, оскільки знання не передаються в готовому вигляді, їх можна, за наявності належних педагогічних умов, здобути самостійно шляхом самоконструювання і само зрощування;

- принципу поваги до індивідуальності, для чого слід створити певні педагогічні умови (застосувати педагогічні технології плекання критично мислячої особистості, інтерактивні методи навчання, системи оцінювання знань, що культивують бажання демонструвати самобутність, висловлювати власну точку зору), які підсилюють інтелектуальну гідність кожного студента та повагу до його точки зору, культивують особистісно-центровані підходи, ставлять на меті розвиток індивідуального стилю мислення майбутнього вчителя тощо;

- принцип опори на індивідуальну мотивацію, тому що мотивація навчання здійснюється не шляхом застосування зовнішніх негативних стимулів, а передбачає реальне залучення майбутніх учителів до процесу дослідження та вирішення особистісно значимих проблем, які мають безпосереднє відношення до реалій їх життя [2, с. 12].

Американська педагогічна освіта, на думку Т. Кошманової, – це автономний соціокультурний феномен, що розвивається й функціонує, зберігаючи свою сутність і змінюючи структуру, зміст і форми під дією соціально-економічних чинників (вимог ринкової економіки) та ієрархії ціннісних орієнтацій життя суспільства, а також ґлобальних світових тенденцій (організаційно-структурних, сутнісно-визначальних і змістовно-процесуальних). З іншого боку, зміни у системі педагогічної освіти у США протягом 1960–2000 рр. були викликані потребою відповідати не лише світовим досягненням, але й вимогами ринкової економіки.

Варіативність педагогічної освіти, як закономірного явища, зумовлена своєрідністю американського соціуму: віддаленість від європейського континенту; динамічність імміграційних процесів; гнучкість, мобільність ринкової економіки визнаного у світі лідера технологічного прогресу; національна специфіка історико-культурних і власне педагогічних традицій (здебільшого орієнтованих на практицизм); зосередження уваги на потребах учня, а не на предметі вивчення; принцип мультикультурності, гетерогенності й поліетнізму як основа життя диверситивного (еволюційного, розгалуженого, різноманітного) суспільства й кожного індивіда; традиційна стратегічна спрямованість державної політики на реформування школи і професійної підготовки вчителів; престижність вищої освіти [2].

Підготовка майбутнього вчителя на кожному з етапів має специфічну мету, структуру, зміст, форми і методи її реалізації. Забезпечення єдності усіх її складників – пізнавальної, наукової і практичної підготовки – досягається на основі визначення інваріантних і варіативних елементів професійної підготовки; вдосконалення й інтеграції психолого-педагогічної і практичної підготовки студентів-майбутніх учителів шляхом гармонійного узгодження отриманих теоретико-педагогічних знань і процесу набуття і осмислення ними власного педагогічного досвіду. Цьому сприяє: когерентний (взаємодоповнюючий, гармонійно узгоджений), теоретико-практичний характер навчально-професійних курсів усіх кваліфікаційних рівнів; рефлективний підхід до

навчання студентів; формування справжньої спільноти учіння майбутніх учителів, що сприяє розвитку їх потреби у безперервному набутті професійно-педагогічних знань і реальному становленню особистості студента як суб'єкта самоосвіти протягом усієї педагогічної кар'єри. Крім того, зміст і побудова професійної підготовки сприяє не лише тому, що студенти – майбутні учителі формують своє творче ставлення до виконання навчально-виховних завдань і професійних обов'язків, а також тому, що вони набувають досвіду особистісного зростання, уважного ставлення до дітей та їхніх батьків, колег та інших представників шкільної громади. Така підготовка педагога дозволяє реалізувати провідну міжнародну ідею неперервної освіти, освіти упродовж всієї педагогічної кар'єри учителя.

Ефективність функціонування американської системи професійної підготовки вчителів залежить від постійного процесу її теоретичного оновлення відповідно до результатів новітніх педагогічних досліджень, з подальшим комплексним коригуванням інтегративної єдності теорії (структури, принципів, змісту, організаційних форм, методів) і практичної підготовки студентів – майбутніх учителів в сучасних соціально-економічних реаліях. Забезпечення якісної професійної підготовки вчителів можливе завдяки визначенню її інваріантних і варіативних компонентів за умов такої побудови програми, яка б надавала змогу майбутнім учителям оволодіти ґрунтовними психолого-педагогічними знаннями в органічній єдності з набуттям і рефлективним осмисленням лабораторного досвіду педагогічної діяльності, забезпеченням безперервного професійного розвитку.

Динамічна єдність інваріантних і варіативних компонентів професійної підготовки досягається у американських Школах професійного розвитку, які розглядаються як основний механізм забезпечення співробітництва та партнерства між шкільними вчителями та викладачами педагогіки університетів; як «навчальна клініка» – база для набуття студентами-майбутніми учителями лабораторного практичного й інтернатурного досвіду, професійної адаптації вчителів-початківців в умовах інституту наставництва (менторинґу), проведення педагогічних досліджень досвідченими учителями. Інноваційна діяльність американської педагогічної освіти спрямована на практичну підготовку вчителя, забезпечення партнерських стосунків в системі «університет – школа» [4].

Сутність інноваційних ідей підготовки американських учителів полягає у концентричному принципі побудови структури педагогічної освіти, що складається з трьох рівнів (когерентних концентрів): 1) набуття теоретико-практичних професійних знань на засадах формування педагогічного мислення; 2) оволодіння психологічними і педагогічними знаннями; 3) забезпечення інтеграції педагогічного мислення, знань та умінь у процесі набуття досвіду практичної діяльності. Ці рівні пов'язані єдністю і наступністю змісту, мети й завдань і дозволяють будувати повноцінну систему навчання педагогічної діяльності.

Важливою умовою забезпечення високого рівня готовності випускників університету до педагогічної діяльності є визначення основних вимог чи еталонів, які регулюють процес професійної підготовки студентів і виявляються у стандартах педагогічної освіти; вони є критеріями самооцінки студентами результатів опанування ними педагогічних навичок навчання школярів. У цих стандартах визначаються норми діяльності студентів у процесі набуття професійних знань з метою розвитку рефлективного педагогічного мислення, оволодіння педагогічними й фаховими знаннями, інтегративного оволодіння уміннями професійної діяльності вчителя на засадах педагогічного мислення; пробудження і розвиток у них високої педагогічної майстерності, постійного пошуку і удосконалення методів викладання, творчого неспокою у сприйманні

всього нового, що приносять наукові відкриття та надбання педагогів-новаторів.

Входження нашої держави у світовий геополітичний простір буде здійснюватися на основі врахування сукупності чинників, виявлених на основі історико-педагогічного аналізу розвитку професійної освіти у зарубіжних країнах, порівняльного обґрунтування перспектив розвитку професійної підготовки вчителів з огляду на вимоги сьогодення. Виявлені принципи і тенденції функціонування іншомовної педагогічної освіти у США визначатимуть умови її організації і в нашій країні, з урахуванням національних традицій і наявних можливостей.

АНОТАЦІЯ

У статті подано результати теоретичного аналізу проблеми іншомовної педагогічної освіти США як пріоритетного складника системи професійної підготовки конкурентоздатних кадрів. Особливу увагу приділено висвітленню філософських та концептуальних засад американської педагогічної освіти, тенденцій та етапів її розвитку наприкінці минулого століття, а також впливу інноваційних технологій на модернізацію професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови.

Ключові слова: іншомовна педагогічна освіта, реформування іншомовної педагогічної освіти США, модернізація професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы иноязычного педагогического образования США как приоритетной составляющей современного образования конкурентноспособных кадров. Особое внимание уделено философским и концептуальным основам американского педагогического образования, тенденциям и этапам его развития в конце пришлого столетия, а также воздействию инновационных технологий на модернизацию профессионально-педагогической подготовки преподавателей иностранного языка.

Ключевые слова: иноязычное педагогическое образование, реформирование иноязычного педагогического образования США, модернизация профессионально-педагогической подготовки преподавателей иностранного языка.

SUMMARY

The results of theoretical analysis of the system of foreign language education in USA as the priority component in contemporary competitive personnel training are represented in the article. Special attention is paid to the philosophical and conceptual foundations in American teacher training, trends and stages in its development as well as the effect of innovative technologies on modernization of professional training of foreign languages teachers.

Key words: foreign language teacher training, reformation foreign language teacher training in USA, modernization of professional training of foreign languages teachers

ЛІТЕРАТУРА

1. Айнутдинова И. Н. Подготовка конкурентоспособного специалиста в условиях глобализации образования: компаративистский подход : монография / И. Н. Айнутдинова. – Казань : Изд-во Печать-Сервис-XXI век. – 2009. – 118 с.

2. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960 – 2000 рр.): дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Т. С. Кошманова. – К., 2002. – 589 с.

3. Bestor A. The restorationof Learning / A. Bestor. – New York, 1999. – 239 p.

4. Brameld T. Toward a Reconstructed Philosophy of Education / T. Brameld. – New York : Dryden, 1998. – 75 p.

5. Cannella G.S. Individual constructivist teacher education: Teacher sasem-power edlearners / G.S. Cannella // Teacher education quarterly. – New York, 1994. –Vol. 21 (3). – P. 27–38.

ВСЕСВІТ УКРАЇНИ





С. М. Авраменко

УДК 37.017:316.647.5:061.213(477.75)
„195/20”

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МОЛОДІ У ДІЯЛЬНОСТІ РАДЯНСЬКИХ ПІДЛІТКОВИХ ОРГАНІЗАЦІЙ: 1954–1991 РОКИ

На сучасному етапі розвитку української держави помітно посилилася увага до проблем виховання підростаючого покоління. Невід’ємним складником сучасного соціально-виховного простору виступають громадські дитячі та молодіжні об’єднання, які стають важливим інститутом соціаліза-ції особистості, доповнюючи роль сім’ї, школи та інших освітніх інститутів у вихо-ванні підростаючого покоління.

Однією з проблем у виховній діяльності, які довелось розв’язувати дитячим та молодіжним громадським об’єднанням України наприкінці XX – на початку XXI століття, стала проблема виховання толерантності підлітків, яка виникла внаслідок складних та глобальних проблем як у нашій країні, так і за кордоном.

З метою вивчення вітчизняного досвіду щодо організації виховної роботи у громадських об’єднаннях, її спрямування на виховання толерантного чи інтолерантного ставлення підлітків до інших та використання результатів цієї дослідницької роботи при плануванні та організації діяльності сучасних дитячих та молодіжних громадських об’єднань звернемося до аналізу організаційних документів дитячих громадських об’єднань 1954–1991 рр.

У цей період дитячі громадські об’єднання України, що мали виховну систему і здійснювали діяльність відповідно до визна-

чених мети та завдань, були презентовані лише піонерською організацією ім. Леніна.

У педагогічному словнику за редакцією М. Ярмаченка піонерська організація визначається як «масова дитяча комуністична організація, яка об'єднувала в своїх рядах дітей і підлітків у віці від 10 до 15 років і виступала початковим етапом виховання…» [5, с. 336]. Майже таке саме визначення пропонувала Українська Радянська енциклопедія, де говорилося, що Ленінська Комуністична спілка Молоді України є «складовою частиною Всесоюзної піонерської організації імені В. Леніна. Піонерською організацією України керує ЛКСМУ» [8].

Проаналізувавши наукові джерела, у яких йдеться про витоки піонерської організації (Н. Крупської [4], А. Богуславської [1], В. Черних [9], А. Шободоєвої [10]), можна подати таке її визначення: піонерська організація − це політичне (за ідеологічним забарвленням) та скаутське за формою об'єднання дітей, яке ставило за мету виховання дітей як громадян, відданих комуністичній партії і Радянській державі.

Саме тому ***метою статті*** є аналіз сутності організаційних документів цієї молодіжної організації на предмет виховання толерантності особистості, підлітків зокрема. Етичними й когнітивними підставами виховання толерантності підлітків в піонерській організації виступало громадянське виховання, яке, за українським педагогічним словником за редакцією С. Гончаренка, передбачає формування громадянськості як інтегративної якості особистості, що дає можливість людині відчувати себе юридично, соціально, морально й політично дієздатною. До основних елементів громадянськості належать моральна і правова культура, виявлені у почутті власної гідності, внутрішньої свободи особистості, дисциплінованості, в повазі й довірі до інших громадян і до державної влади, у гармонічному поєднанні патріотичних, національних та інтернаціональних почуттів. Основна мета громадянського виховання – виховання у людини суспільних моральних ідеалів, почуття любові до Батьківщини, прагнення до миру, потреби в праці на благо суспільства. У сучасних умовах важливою громадянською якістю стає здатність людини до самовизначення, завдяки якому людина зможе розумно існувати в умовах вибору, тобто в умовах свободи й відповідальності [2, с. 75].

Розглянемо, як саме положення піонерської організації [8] декларують виховання толерантності підлітків.

У меті (сформульована у девізі Всесоюзної піонерської організації імені В. І. Леніна: «Піонер, до боротьби за справу Комуністичної партії Радянського Союзу будь готовий!») та завданнях діяльності (виховувати юних ленінців в дусі комуністичної ідейності і відданості Радянській Батьківщині, пролетарського, соціалістичного інтернаціоналізму, свідомого ставлення до праці і суспільного надбання, освоєння духовної культури, непримиренності до всього, що чуже соціалістичному способу життя) не передбачено виховання толерантності її членів, наголошено лише на вихованні борців за справу Комуністичної партії Радянського Союзу, зміст якої, за Українською радянською енциклопедією, зводиться до «боротьби за перемогу комунізму» [8], суспільного ладу, за якого існує рівність, соціальна справедливість, проте який, на думку сучасних українських політологів Л. Білецької, О. Білецького, В. Савич, не терпить самої думки про інакомислення, фактично перетворюється з форми правління в релігію, а ідея комунізму перетворюється в істину, що не підлягає ніяким сумнівам [7].

«Борці за комунізм» мали дотримуватися постулатів «Морального кодексу будівника комунізму», який, за Українською Радянською Енциклопедією [8], є «сукупністю основних принципів моральності, які визначають сутність комуністичного ставлення особи до суспільства, однієї людини до іншої і до самої себе, моральних основ взаємовідносин між націями і народами».

Розглянемо, як зміст тексту «Морального кодексу будівника комунізму» передбачав виховання толерантності підлітків, хоча саме поняття «толерантність» відсутнє у його тексті:

1. Відданість справі комунізму, любов до соціалістичної Батьківщини, до країн соціалізму.

2. Сумлінна праця на благо суспільства: хто не працює, той не їсть.

3. Турбота кожного про збереження та примноження суспільного надбання.

4. Висока свідомість громадського обов'язку, нетерпимість до порушень суспільних інтересів.

5. Колективізм і товариська взаємодопомога: кожен за всіх, всі за одного.

6. Гуманні стосунки і взаємна повага між людьми: людина людині друг, товариш і брат.

7.Чесність і правдивість, моральна чистота, простота і скромність у суспільному та приватному житті.

8. Взаємна повага в сім'ї, турбота про виховання дітей.

9. Непримиренність до несправедливості, дармоїдства, нечесності, кар'єризму, користолюбства.

10. Дружба і братерство всіх народів СРСР, нетерпимість до національної і расової неприязні.

11. Нетерпимість до ворогів комунізму, справи миру та свободи народів.

12. Братерська солідарність з трудящими всіх країн, з усіма народами.

Деякі підстави для вияву толерантності у «Моральному кодексі будівника комунізму» все ж таки можна визначити:

- любов до соціалістичної Батьківщини (з першого принципу) – простежуються когнітивні підстави толерантності, бо передбачають процес ідентифікації з народом, хоча відчутна умовність цієї підстави: зазначено не загалом Батьківщини, а «соціалістичної Батьківщини», що фактично обмежує зазначене почуття любові певними рамками, які, врешті, заперечують й саму толерантність як таку;
- турбота кожного про збереження та примноження суспільного надбання (3 принцип) – когнітивні підстави: ідентифікація особистості з певною суспільною групою;
- висока свідомість громадського обов'язку, нетерпимість до порушень суспільних інтересів (4 принцип), непримиренність до несправедливості, дармоїдства, нечесності, кар'єризму, користолюбства (9 принцип) – прагматичні підстави толерантності: спрямованість діяльності на активну життєву позицію, вироблення власних переконань, поглядів та установки на їх відстоювання; однак наявність понять «нетерпимість» та «непримиренність» чітко не окреслює тактику комунікативної взаємодії – конгруентна чи конфронтаційна, тому наявна ймовірність інтолерантних стосунків, виявів агресії;
- товариська взаємодопомога (з 5 принципу) – прагматичні підстави: передбачається активна взаємодія, проте обумовимось, що вона може виникати як в ситуаціях розбіжностей та конфлікту, так і за доброзичливих стосунків;
- гуманні стосунки і взаємна повага між людьми: людина людині друг, товариш і брат (6 принцип), чесність і правдивість, моральна чистота, простота і скромність у суспільному та приватному житті (7 принцип), взаємна повага в сім'ї, турбота про виховання дітей (8 принцип), дружба і братерство всіх народів СРСР, нетерпимість до національної і расової неприязні (10 принцип) – етичні підстави толерантності, що відбивають загальнолюдські моральні цінності.

Наявні серед принципів «Морального будівника комунізму» і такі, що не сприяють вихованню толерантності особистості підлітків:

- нетерпимість до ворогів комунізму, справи миру та свободи народів – спрямовує як свідомість, так і морально-вольові якості особистості на інтолерантні стосунки, ворожість до всіх, хто не поділяє комуністичних переконань, що лежать в площині не загальнолюдських моральних цінностей, а

класових, а отже закономірно мають як прихильників, так і опозицію до такої суспільно-політичної ідеології.

Не має чіткої визначеності щодо виховання толерантності, а скоріше спрямовує на інтолерантність у стосунках з іншими людьми і 12 принцип: «Братерська солідарність з трудящими всіх країн, з усіма народами»: з одного боку вказує на братерські стосунки, однак поняття «солідарність» вміщує значення комуністичної солідарності, що має й інший бік так званого братерства – хто не поділяє комуністичної ідеології, є ворогом.

Отже, 12 принцип за суттю є двозначним і не може визнаватись за принцип, що слугує вихованню толерантності особистості, підлітка зокрема.

Перший принцип «Морального будівника комунізму» також не має однозначності в контексті виховання толерантності особистості: «відданість справі комунізму, любов до соціалістичної Батьківщини, до країн соціалізму» хоч і передбачає вияв почуття любові до людей (що є етичною підставою толерантності), все ж обмежує це почуття рамками «соціалізму», «комунізму», а отже, теж вміщує приховану інтолерантність до інакодумців і не виключає ворожості до них.

Другий принцип «Сумлінна праця на благо суспільства: хто не працює, той не їсть» начебто і має етичні та прагматичні підстави для вияву толерантності – громадянська сумлінність, активна життєва позиція, однак друга частина принципу не визначає ставлення до тих, хто з причин хвороби, наприклад, чи інвалідності, пенсійного віку не може активно працювати – як в такому випадку «Моральний кодекс будівника комунізму» спрямовує поведінку будівників комунізму – не визначено, що дає підстави припускати можливість інтолерантної поведінки стосовно таких категорій людей, не виключає й ворожого ставлення до них.

Суперечливим щодо виховання толерантності є і 5 принцип «Морального кодексу будівника комунізму»: «колективізм і товариська взаємодопомога: кожен за всіх, всі за одного», адже колективізм через невміле впровадження здатний обмежити самостійність особистості, її свободу поглядів, переконань, автономію в стосунках з іншими, які відрізняються чимось, що фактично не слугує вияву прагматичних та етичних підстав толерантності, а відтак загалом нівелює сутність принципу в контексті виховання толерантності підлітків.

Отже, проаналізувавши принципи «Морального кодексу будівника комунізму», який використовувався для виховання підростаючого покоління, зокрема підлітків в піонерській організації, можна констатувати, що хоч в ньому і є низка принципів, що слугують вихованню толерантності підлітків, проте прихований інтолерантний (а то й відкрито ворожий!) характер деяких з них до інакшості за суспільно-ідеологічними ознаками загалом не дає можливості визначити моральний кодекс як такий, що спрямовує стосунки людей на вияв високих загальнолюдських моральних якостей. Більш того, він здатний навіть на теоретичному рівні сіяти класовий антагонізм, національну роз'єднаність, свідчить про намагання підпорядкувати свідомість, реальну моральну практику людей класовим політичним інтересам, що є прямим посяганням на свободу волі особистості, а отже, спрямування діяльності піонерської організації за «Моральним кодексом будівника комунізму» не слугувало вихованню толерантності підлітків. Таке узагальнення підтверджується свідченням одного з авторів «Морального кодексу будівника комунізму» політолога, вченого та письменника Ф. Булгацького, який 1961 р. брав участь у його написанні: «Я сказав, що потрібно виходити не тільки з комуністичних постулатів, а й також із заповідей Мойсея, Христа, тоді все дійсно «ляже» на суспільну свідомість. Це був свідомий акт включення в комуністичну ідеологію релігійних елементів. Буквально години за півтори години ми склали такий текст, який в Президії ЦК пройшов на «Ура!»…» [3].

З аналізу принципів піонерської організації за положенням про організацію [6],

випливає, що виховання толерантності передбачалось більшістю принципів, зокрема через:

– спадкоємність трьох поколінь – комуністів, комсомольців, піонерів (базувалось на громадянських чинниках патріотизму, інтернаціоналізму, обов'язку, поваги до старших, відповідальності за моральний вибір, активного життєвого спрямування);

– суспільно-політичну цілеспрямованість (соціалізація в суспільстві з урахуванням суспільно-політичної активності);

– спільну працю на загальну користь (можливість домовленості, знаходження компромісу, поступки задля значущої справи в умовах співпраці);

– дружбу, товариськість (спрямування виховної роботи на установки вироблення високих моральних якостей, передусім на основі загальнолюдських цінностей);

– самостійність та самоврядування піонерів у поєднанні з умілим педагогічним керівництвом дорослих (можливість автономізації діяльності, яка передбачає самопізнання, самовиховання та самокорегування при спілкуванні з іншими у спільній діяльності);

– добровільність вступу до піонерської організації, участі в її справах (забезпечення головного принципу демократичності діяльності: принципу свободи);

– врахування вікових і індивідуальних особливостей піонерів (створення природних умов для розвитку особистості підлітків, які прагнуть самоствердження);

– неперервність діяльності піонерської організації (виховання відповідальності за справу, що врешті визначає активний складник толерантності);

– яскравість і романтичність роботи дружини, загону, ланки (сприяння когнітивному, емоційно-вольовому та поведінковому зростанню особистості).

Деякі принципи обмежували виховання толерантності підлітків – загалом, через ідеологічне забарвлення діяльності організації та надмірну централізацію керування: 1) комуністична ідейність; 2) боротьба за комуністине перетворення оточуючого життя; 3) колективізм.

Отже, можна узагальнити, що ті принципи діяльності піонерської організації, які відбивали форми та методи виховної роботи з підлітками, спрямовувались на виховання толерантності особистості, а ті, що відбивали ідеологію, не відповідали цій потребі.

Проаналізувавши структуру піонерської організації за положенням про організацію [6], можна дійти висновку, що основні її структурні одиниці – дружина, загін, ланка – будували свою роботу (як і комсомол, який скеровував діяльність піонерії) за принципом демократичного централізму, що в деяких позиціях слугував вихованню толерантності підлітків, передбачаючи: 1) виборність керівних органів піонерії (ради загону, ради дружини, центральної ради організації); 2) звітність перед піонерами; 3) підпорядкування меншості членів організації їх більшості. Але е певних випадках цей документ сприяв вихованню інтолерантності як протилежності до толерантності: 1) звітність піонерських органів перед комсомольськими; 2) сувора піонерська дисципліна; 3) безумовна обов'язковість рішень комсомольських органів для діяльності піонерської організації.

Обґрунтування нашого твердження полягає в тому, що крім демократичних принципів рівноправ'я членів піонерської організації щодо виборності органів правління та прийняття рішень по більшості, наявні й елементи фактичної та правової нерівності, які мають різний і суворо визначений системний статус, зв'язки та стосунки жорсткої вертикальної субординації, безумовного та безперечного підпорядкування складників нижчого рівня складникам вищого рівня.

Отже, проаналізувавши організаційні положення піонерської організації імені В. І. Леніна, можна дійти висновку, що у діяльності піонерської організації України періоду 1954–1991 рр. виховання толерантності підлітків здійснювалось тільки частково.

АНОТАЦІЯ

У статті здійснено аналіз організаційних положень піонерської організації імені В. І. Леніна в Україні періоду 1954–1991 рр. щодо виховання толерантності / інтолерантності підлітків у діяльності організації. Зроблено висновок, що у діяльності піонерської організації в Україні періоду 1954–1991 рр. виховання толерантності підлітків було можливе тільки частково.

Ключові слова: толерантність / інтолерантність підлітків, мета діяльності, «Моральний кодекс будівника комунізму», принципи діяльності.

АННОТАЦИЯ

В статье проведен анализ организационных положений Крымской пионерской организации имени В. И. Ленина в Украине периода 1954–1991 гг. по воспитанию толерантности / интолерантности подростков в деятельности организации. Сделан вывод о том, что в деятельности пионерской организации Украины периода 1954–1991 гг. воспитание толерантности подростков было возможно только частично.

Ключевые слова: толерантность / интолерантность, подростков, цель деятельности, «Моральный кодекс строителя коммунизма», принципы деятельности.

SUMMARY

In this paper the analysis of organizational regulations Pioneer Organization named after Lenin in the period 1954–1991 years. It is concluded that the activities of the pioneering organizations in Ukraine period of 1954–1991 years teach tolerance teenagers were possible only in part.

Key words: tolerance / intolerance, adolescents, the aim of "Moral Code of the Builder of Communism" principles.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуславська, А. „Пласт" – це клас! Для вас і для нас 12 квітня – День народження „Пласту" [Електронний ресурс] / А. Богуславська // Україна молода: Щоденна інформаційно-політична газета. – Режим доступу: http://www.umoloda.kiev.ua/map/

2. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2007. – 616 с.

3. Звягельский Р. Судьба дала мне шанс : беседа с Ф. М. Бурлацким [Електронний ресурс] / Р. Звягельский // «Российский адвокат». – 2007. – № 5. – Режим доступу: http://gra.litsa.ru/magazine.php?m=60&a=3

4. Крупская Н. К. Воспитание молодежи в ленинском духе / Н. К. Крупская. – М. : Педагогика, 1989. – 320 с.

5. Педагогічний словник / за ред. Ярмаченка М. Д. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

6. Положення про Всесоюзну піонерську організацію [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://sovietthings.narod.ru.

7. Про кількість та склад населення України за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року // Урядовий кур'єр. – 2002. – № 244. – С. 11.

8. Українська Радянська енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://leksika.com.ua/13690923/ure/leninska_komunistichna_spilka_molodi_ukrayini

9. Черных В. Е. Современные методы изучения скаутинга / В. Е. Черных // Методология исследования истории, экономики и культуры российской провинции : сборник научных трудов. – Кострома, 2001. – С. 85–93.

10. Шободоева А. Российский скаутинг: история, теория, практика / А. Шободоева. – Омск : Изд-во Госпедуниверситета, 1995. – 254 с.

Г. А. Шелепко

УДК 37 (47) (092)

УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ОЛЕКСАНДРА ГОЛОВНІНА: ДОСВІД РЕФОРМУВАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ СЕРЕДНІМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

Система управління середніми навчальними закладами є формою втілення управлінських взаємозв'язків у шкільництві. Її головною кінцевою метою є організація та забезпечення належного стану навчально-виховного процесу у загальноосвітніх закладах. Нині система управління середніми навчальними закладами в Україні зазнає вдосконалення, успіх якого значною мірою залежить від раціонального використання всіх її підрозділів з урахуванням історичного досвіду. Глибоке і всебічне вивчення повчального вітчизняного досвіду, становлення засад управління середніми навчальними закладами допоможе об'єктивно оцінити сучасність та стане в нагоді при подальшій розбудові нової ефективної та демократичної школи.

Забутого реформатора, Олександра Васильовича Головніна, що випередив свій час, почали згадувати лише недавно, переважно як ініціатора вдосконалення вітчизняної освіти. Питання реформотворчого доробку Олександра Васильовича Головніна відображено у працях Т. Антонова [2], у монографіях Л. Гаєвської, Н. Побірченко, О. Стаферова [12; 13]. Оригінального системного дослідження діяльності Олександра Головніна як реформатора системи управління шкільництвом ще не зроблено.

Метою статті є спроба виявлення раціонального зерна в реформуванні вітчизняної системи управління середніми навчальними закладами Олександром Головніним і з'ясування доцільності використання його досвіду на сучасному етапі.

Олександр Васильович Головнін, син відомого адмірала і письменника Василя Михайловича Головніна, народився у Петербурзі 25 березня 1821 року. Здобувши елітарну освіту для майбутніх високопосадовців, Олександр протягом трьох років бездоганно служив у канцелярії управління навчальними і добродійними закладами відомства імператриці Марії Федорівни. В 1843 році Олександра Головніна призначають секретарем канцелярії міністерства внутрішніх справ. За п'ять років «діяльності у міністерстві внутрішніх справ О. Головнін пройшов добру школу чиновника, яка збагатила його цінним досвідом управління, що в майбутньому відіграло важливу роль у його кар'єрі…» [14, с. 16].

У 1848 році майбутній очільник народної освіти переходить на службу у морське відомство, що випереджало інші міністерства на шляху прогресу. Найбільшу кількість прогресивних тенденцій тоді мала система управління морського міністерства. На наш погляд, це пояснювалось значною кількістю у відомстві раціонально мислячих технарів і військових, міжнародні зв'язки з технічних і технологічних питань, ознайомлення і запозичення управлінського закордонного досвіду під час закордонних відряджень. У цьому плані цар ставив морське відомство усім за приклад для наслідування і сподівався, що всі міністерства досягнуть прогресу «у довірених їм управліннях» [8, с. 303]. Займаючись вдосконаленням морських навчальних закладів, Олександр Васильович набуває першого реформаторського досвіду.

Співпраця Головніна з братом Олександра II – великим князем Костянтином Миколайовичем, в рамках Російського географічного товариства, стрімко наблизила його до когорти видатних державних діячів. У 1859 році Головнін отримує чин таємного радника та стає членом Головного правління училищ. У 1861 році Олександр Васильович призначається керівником міністерства народної

освіти. 6 грудня 1862 року його затверджують на посаді міністра народної освіти. «Реформаторський потенціал імператора ще не був тоді вичерпаний, <…> імператор обирає О. Головніна, оскільки для галузі народної освіти потрібен був міністр, здатний діяти у дусі перетворень, розпочатих скасуванням кріпосного права. Не обійшлося, очевидно, і без протекції великого князя, хоча сам Головнін це заперечував…» [14, с. 38].

За спогадами генерал-фельдмаршала, графа Д. О. Мілютіна, новий міністр вже з перших днів перебування на посаді діяв незвично. О. В. Головнін відмовився від наданої йому міністерством державної квартири і передав це приміщення новоствореній гімназії і географічному товариству [5, с. 307].

Високоосвічений, чесний, твердий у переконаннях, ініціативний, сорокарічний урядовець став символом реформ вітчизняної освіти. Його служба розпочалась за сприятливих умов та прихильності царя. Він бачив перед собою «масштабне поле діяльності, йому здавалось, що для Росії настав в адміністративному відношенні золотий вік, і йому пощастило бути одним із соратників монарха, ім'я якого має залишитись в історії не лише Росії і Європи, а й в історії людства як відновника прав людини, які нехтувались впродовж століть…» [3, с. 214].

Ознайомившись зі станом справ у шкільництві, новий керівник міністерства взявся за реорганізацію цієї структури. Надзвичайно важливе місце О. В. Головнін відводив системі управління, яка складалася з адміністративних закладів і органів управління, та засобам, за допомогою яких уряд втілював у життя свої наміри [3, с. 19]. Він розумів, що не можна успішно проводити реформи, якщо управлінський апарат «не здатний сприймати нові ідеї і новий стиль управління» [11, с. 99].

Історичні особливості Російської імперії, зокрема, її величезні території і крайня бідність матеріальних та фінансових ресурсів, нестача культурного досвіду та педагогічних кадрів обумовили вибір оптимальної, на тойчас, жорстко централізованої системи управління навчальними закладами. Така модель управлінської системи була характерною для континентальних країн (Австрії, Пруссії, Франції). «Всі освітні заклади вражались державними. При цьому адміністратори і викладацький корпус мали статус державних службовців і призначалися відповідно урядовими структурами. Основні рішення приймалися на державному рівні і були обов'язковими до виконання, загальне керівництво здійснювало міністерство освіти, яке через свої місцеві органи контролювало дотримання чинних стандартів і норм…» [14, с. 47]. Такі ієрархічні принципи управління були запроваджені Статутом 1804 року. Вони передбачали пряму залежність нижчих ланок освіти від вищих. Верховній раді підпорядковувалось міністерство народної освіти, а міністру освіти – попечителі округів. Попечителям були підзвітні університети, а ректорам вишів – гімназії. Директору гімназії підпорядковувались повітові училища губернії [7, с. 75].

Згідно указу імператора вся територія країни поділялась на шість, а згодом, на вісім навчальних округів. Очолював округ попечитель, який одночасно був членом Головного правління училищ, куратором університету і начальником всіх навчальних закладів округу. Допомагали попечителю втілювати в життя освітню політику міністерства помічник, столоначальник і окружний інспектор, які перевіряли школи, писали доповідні записки про стан справ в окрузі [14, с. 48]. Попечителю надавалося право обирати всіх чиновників і викладачів, затверджувати на посаді інспектора гімназії.

На університет покладалось керівництво навчальними закладами округу, тому при радах університетів створювались училищні комітети. До їх складу входили професори на чолі з ректором. Університетські професори виконували місію методистів та візитерів, щорічно відвідували навчальні заклади і складали звіти про їх стан. За поданням

ректора університету попечитель призначав директора гімназії. Директор гімназії, у свою чергу, управляв усіма школами губернії і повіту. В округах губернії, до створення в них гімназій, управління закладами освіти здійснювали директори народних училищ [1, с. 39].

Безпосереднім начальником шкільництва губернії, за статутом 1828 року, був директор гімназії. Йому доручалось наглядати також за всіма пансіонами і приватними навчальними закладами. «Головний обов'язок директора гімназії полягав за виконанням положень статуту і приписів начальства…» [4, с. 100].

Тобто система управляння, яку застав Головнін, мала ознаки централізованого державного апарату зі його перевагами та недоліками. Позитивним, на думку істориків, було утворення спеціальної адміністрації освіти, «що складалася із фахівців» [7, с. 29]. Проте негативного виявилось значно більше, а саме «багато тисяч навчальних закладів, не лише спеціальних, але й загальноосвітніх, підпорядковані іншим міністерствам. Належність навчальних закладів різним відомствам створює незручності в їх управлінні та методичному забезпеченні, призводить до нерівномірного фінансування і розвитку…» [9, с. 397]. Тому міністр освіти обгрунтував цареві потребу передачі до освітянського відомства усіх загальноосвітніх навчальних закладів.

«Бюрократія володарювала над школою. <…> Попечитель навчального округу або міністр за своєю примхою могли змінити навчальний план або вирішити питання зміщення директора гімназії чи вчителя. І це була лише верхівка айсбергу…» [14, с. 52]. «Дійсно, труднощів було багато… – писав у спогадах О. В. Головнін, – навіть механізм управління виявився досить недосконалим і саме центральне управління міністерства внаслідок різних переміщень і звільнень перебувало у розладі. В міністерстві не було списку службовців, статистичних таблиць про число навчальних закладів, про число учнів, вчителів, не було збірника постанов, збірника наказів попередніх міністрів …» [3, с. 215].

Такою прийняв освіту О. В. Головнін в період наростання політичної кризи в країні і спроб здійснення Олександром II реформ в усіх сферах життя. Попередники О. В. Головніна О. Норов, Є. Ковалевський, Є. Путятін залишили невирішеними багато проблем відомства та не запропонували конструктивних ідей щодо вдосконалення управлінської системи. В адміністративному плані, що випливає із вищезазначеного, система управління складалася із центрального, окружного і місцевого рівнів. Спираючись на пропозиції керівників управлінських підрозділів та висновки комісії, що провела ревізію у міністерстві за дорученням царя, О. В. Головнін склав програму невідкладних реформаторських дій: 1) чітко визначити управлінські справи центрального, окружного і місцевого рівнів; 2) раціонально розподілити справи у міністерстві відповідно їх значущості; 3) спростити діловодство в усіх підрозділах системи управління; 4) скоротити особовий склад службовців за рахунок зменшення обігу документації; 5) збільшити заробітну платню співробітникам за рахунок оптимізації штатів [6, с. 4].

Внаслідок проведеної оптимізації системи була значно скорочена кількість працівників департаменту. Наказом від 10 березня 1862 року було ліквідовано канцелярію, а її обов'язки виконували працівники департаменту [14, с. 57]. Олександр Васильович переконував, щоб уникнути революційних потрясінь, слід запровадити в управлінні більше простоти, зменшити централізацію, більше повноважень передати на місця. «Розширити владу попечителів, надавши їм право остаточного рішення у більшості справ, з яких раніше вони повинні були виходити з клопотаннями на міністерство…» [3, с. 235]. 9 червня 1862 року відповідним циркуляром розширювались їх повноваження для розосередження управління, зменшення зайвого листування між центральним і



окружним підрозділами. У результаті спростилась процедура прийняття управлінських рішень. Попри все протистояння міністру О. В. Головніну вдалося переконати опонентів і царя у своїй правоті та поступово реалізувати реформаторські ідеї.

18 червня 1863 року був підписаний царський указ, згідно з яким із складу міністерства народної освіти вилучалось два підрозділи (Головне управління училищ, Вчений комітет). Значних кількісних та якісних змін зазнав Департамент народної освіти, оскільки до реформування в «його штаті числилась занадто велика кількість осіб, розподілених формальними ступенями. Від цього кожен папірець та розпорядження проходило через багатьох осіб, до того як потрапити до справжнього виконавця…» [3, с. 222].

Внаслідок оптимізації штатів із 129 чиновників Департаменту залишились задіяними роботою лише 22. Тепер все діловодство Департаменту розподілялось за напрямками: інспекторська, розпорядча, судова, господарська і рахункова.

Для пошуку вирішення тих чи інших проблем О. В. Головнін розглядав ініціативу знизу, обмінювався думками, всебічно вивчав вітчизняний і закордонний досвід. Був прихильником, як не дивно на той час, гласності та публічного обговорення освітянських проектів у пресі. Тому реформатор вважав, що питання цензури має перейти від міністерства освіти до компетенції міністерства внутрішніх справ. Із зростанням рівня освіченості, культури та добробуту населення потреба у цензурі зникне, але на це потрібен час, стверджував О. В. Головнін. Проте повстання в 1863 – 1864 рр. в Королівстві Польському проти Росії, розгортання революційної пропаганди та вимоги самодержавця часом призводили до того, що міністр О. В. Головнін змушений був іти на тактичні непопулярні міри і вимагати від підлеглих йому управлінських структур посилення цензури, але так, щоб не зашкодити поступовому руху до прогресу. І лише в січні 1863 року міністерство освіти звільнилось від невластивого Цензурного управлінського підрозділу, яке перейшло до міністерства внутрішніх справ.

Для оперативного моніторингу стану справ у шкільництві, налагоджування зворотного зв'язку з безпосередніми виконавцями управлінських рішень міністр народної освіти О. В. Головнін запровадив практику проведення з'їздів вчителів і директорів гімназій у різних регіонах імперії, в тому числі і в Києві (1861, 1862 рр.). У своїх спогадах він писав про доведену досвідом користь подібних зібрань: «на них, завдяки вільному обміну думками, встановлюються правильні погляди на адміністративні дії, способи навчання. Керівництво округу, користуючись з'їздом має можливість безпосередньо впливати на вчителів та директорів, роз'яснювати їм необхідність тих чи інших заходів набагато зручніше, ніж з допомогою циркулярів і приписів…» [3, с. 264]. Це було яскравим прикладом запровадження в систему управління школою, незважаючи на критику реакціонерів, принципу гласності, що значно випереджало свій час і було своєрідним феноменом міністра О. В. Головніна.

З'їзди освітян обговорювали проекти нових статутів, поширювали на теренах вітчизни нову форму управління – державно-громадську. За розпорядженням міністра у журналі міністерства друкувалися звіти попечителів і ревізорів, проекти і пропозиції з навчальних питань. У 1864 році було розпочато видавництво «Збірника постанов» і «Збірника розпоряджень по міністерству народної освіти», які сьогодні допомагають дослідникам вивчати історію вітчизняної освіти.

Демократичні тенденції, започатковані О. В. Головніним у системі управління шкільництвом, надали більшої самостійності педагогічним радам гімназій у виборі навчальних програм для предметів «другорядної важливості». Для цього вже не було потреби чекати інструкції з Петербургу. Завдяки такому управлінському рішенню далекоглядний міністр-реформатор залишив кожній

школі поле для творчості, допустивши «разнообразие» між навчальними закладами. Мета такої диференціації та профілізації – напрацювання позитивного досвіду подальшого розвитку шкільництва, «щоб кожен заклад міг користуватися досвідом і міркуваннями інших…» [3, с. 272]. Це було ще однією перемогою реформатора над консерваторами-царедворцями.

Викликає захоплення управлінський талант О. В. Головніна, якого б наші сучасники назвали «успішним менеджером освіти». Він ніколи не забував про честь і обов'язок, всі питання вирішував відкрито, не допускав шпигунства, доносів та інтриг, що сильно злило його опонентів і врешті, 14 квітня 1866 року О.В. Головніна було звільнено з посади міністра, із збереженням звання члена Державної Ради і статс-секретаря. Офіційною причиною відставки міністра були висновки комісії графа М. Муравйова у справі замаху на життя імператора 4 квітня 1866 року та розкриття фактів розповсюдження серед учнівської молоді руйнівних революційних ідей [9, с. 398].

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що тогочасна шкільна політика царату спрямовувалась на збереження станової системи шкільної освіти і одночасно на забезпечення економіки кваліфікованими кадрами. Саме тому самодержавний уряд водночас ініціював і гальмував освітні реформи. Система управління середніми навчальними закладами була невід'ємною складовою загальноімперської державної управлінської структури. Ідеї Олександра Васильовича Головніна мали певний вплив на політику уряду другої половини XIX століття. Ініціативи урядовця, попри його власних монархічних переконань, були ліберально-демократичними, спрямовувалися на якісне оновлення вітчизняної системи управління середніми навчальними закладами.

Управлінські реформаторські ідеї, які пропагував О. В. Головнін, є актуальними для подальшої розбудови сучасної системи управління середніми навчальними закладами.

Вважаємо, що багато з того, про що мріяв і що зробив міністр народної освіти О. В. Головнін у сфері реформування системи управління середніми навчальними закладами в XIX столітті, може успішно використовуватись у наші дні. Особливо це стосується сучасної проблеми оптимізації управлінського апарату та ефективного використання телекомунікаційних засобів у роботі системи управління.

Управлінська спадщина О. В. Головніна активно сприятиме вдосконаленню вітчизняної системи управління шкільництвом на засадах гласності, демократизму та раціоналізму.

Подальші дослідження передбачають проведення детального вивчення поглядів видатних державних діячів та директорів гімназій на принципи розвитку вітчизняної системи управління середніми навчальними закладами.

АНОТАЦІЯ

У статті висвітлено і проаналізовано діяльність міністра народної освіти Олександра Головніна (1862 – 1866). Виявлено основні прогресивні підходи до реформування системи управління середніми навчальними закладами, що можуть бути корисними для сьогодення.

Ключові слова: демократичні тенденції, діловодство, досвід, оптимізація, реформування, система управління середніми навчальними закладами, службовці.

АННОТАЦИЯ

В статье освещена и проанализирована деятельность министра народного просвещения Александра Головнина (1862 - 1866). Выявлены основные прогрессивные подходы к реформированию системы управления средними учебными заведениями, которые могут быть полезными сегодня.

Ключевые слова: демократические тенденции, делопроизводство, опыт, оптимизация, реформирование, система управления средними учебными заведениями, служащие.

SUMMARY

The article highlights and analyzes the activities of the Minister of Education Alexander Golovnin (1862 – 1866). The basic progressive approaches to reforming secondary schools, which may be useful for the present.

Key words: democratic tendencies, clerical, experience, optimization, reforming the management system secondary schools officials.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антология педагогической мысли России XVIII века / сост. И. А. Соловков. – М. : Педагогика, 1985. – 480 с.

2. Антонова Т. Александр Васильевич Головнин / Т. Антонова // Высшее образование в России. – 1996. – № 4. – С. 112–130.

3. Головнин А. Записки для немногих / [отв. сост. Б. Д. Гальперина]. – СПб. : Нестор – История, 2004. – 576 с.

4. Ерошин Н. П. История государственных учреждений дореволюционной России / Н. П. Ерошин. – М. : Высш. шк., 1968. – 367 с.

5. Милютин Д. А. Воспоминания генерал-фельдмаршала графа Дмитрия Алексеевича Милютина / Д. А. Милютин. – М. : Российский Архив , 1999. – 559 с.

6. Обзор деятельности Министерства Народного Просвещения и подведомственных ему учреждений в 1862-1864 годах. – СПб., 1865. – 382 с.

7. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древних времен до конца XVIII в. [отв. ред. Э. Д. Днепров]. – М. : Педагогика, 1989. – 479 с.

8. Преобразование центрального управления министерства народного просвещения в 1863 году // Журнал Министерства народного просвещения. – 1863. – Август. – Ч. 199. – С. 303–332.

9. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения (1802–1902) / С. В. Рождественский. – СПб., 1902. – 785 с.

10. Советский энциклопедический словарь. – М. : «Советская энциклопедия», 1989. – 1632 с.

11. Смирнов В. З. Реформа начальной и средней школы в 60-х годах XIX в. / В. З. Смирнов. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 312 с.

12. Стаферова Е. Л. Головнин и либеральные реформы в просвещении (первая половина 1860-х годов) Е. Л. Стаферова. – М.: Канон + ОИ « Реабилитация», 2007. – 275 с.

13. Стаферова Е. Л. Министр народного просвещения А. В. Головнин / Л. Е. Стаферова // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 69–76.

14. Уроки забутого реформатора вітчизняної освіти Олександра Головніна (1821–1886) / Л. Гаєвська, Н. Побірченко. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – 185 с.

КРИМСЬКІ ОБРІЇ



М. М. Будзар

УДК 711.4(477.75-13)”193/199”

ИСТОРИЯ ЯЛТЫ В ПЕРСПЕКТИВНЫХ ПЛАНАХ РАЗВИТИЯ ГОРОДА: 30-е – 90-е ГОДЫ XIX ВЕКА

Историко-краеведческие исследования, заполняя лакуны в исследовании прошлого, аккумулируют фактический материал, позволяющий, с одной стороны, с большой долей достоверности восстановить события, связанные с историей конкретной местности, с другой, обобщить факты, «вписать» «частную ситуацию» в широкий исторический контекст. В этом отношении показательным является изучение истории развития города Ялта от момента обретения им официального статуса (1838) до начала XX века. Такое исследование будет тем более результативным, если его базой станет анализ конкретной проблемы как составляющей истории города.

Одной из таких проблем является, по нашему убеждению, вопрос о последовательности расширения территории города в XIX веке, отразившийся в нескольких перспективных планах города, разработанных и утвержденных имперским правительством. Это направление исследования оказывается тем более интересным, что в исторических и краеведческих работах, посвященных истории города (Н. Н. Калинин, В. П. Кургузов, А. П. Пальчикова, И. Ф. Фоменко [20; 22; 25; 28]) такой ракурс изучения не актуализировался.

Поэтому ***целью статьи*** является анализ процессов становления Ялты как города в XIX веке на основе рассмотрения перспективных планов 1843, 1873 и 1896 годов, обстоятельств их подготовки и результатов внедрения в жизнь.



План Ялты 1843 года, копия [5]

Ялта официально получила статус уездного города Российской империи согласно Указу «Об утверждении в Таврической губернии нового уезда под названием «Ялтинского», подписанному императором Николаем I 23 марта (4 апреля по новому стилю) 1838 года [29, с. 23]. Тут же был начат процесс по составлению первого городского плана (автором его был К. И. Эшлиман), для чего производились обмеры земель, входивших в городскую черту, составлялись отчеты о количестве зданий и числе жителей в городе.

Ялта конца 1830-х – начала 1840-х годов располагалась всего на 12 десятинах 839 кв. саженях земли. Именно такое количество земли указано в рапорте ялтинского землемера Х. Ф. Кондараки, составленному для канцелярии Таврического губернатора с целью предоставления сведений «о количестве земли, принадлежащей городу Ялте, и о составлении плана…» [15]. Согласно этому документу, «строительством, дворами, улицами города Ялты» (в том числе и церковью) было занято примерно 1/12 территории города (1 десятина 1852 кв. сажени). Постройки окружали фруктовые сады, виноградники и посадки льна (около 4 десятин, причем под виноградом – всего лишь 120 кв. саженей), тогда как 5 десятин 255 саженей приходилось на берег моря, его скалистые обрывы [15, л. 4].

Документы, подготовленные для составления плана первого плана Ялты, содержали сведения о количестве зданий в городе и о числе жителей. В 1838 году «из казенных зданий в городе находились: церковь каменная, мост каменный на речке Ялта, пристань или молла каменная, дом полутораэтажный каменный, почтовою конторою занимаемый,

три одноэтажных каменных дома, занимаемых два – таможенною заставою и ее служителями, а третий – почтовою станциею. Домов и других зданий, принадлежащих разного звания лицам: 2-х этажных каменных – 15, два каменных и один деревянный магазин…» [14, л. 3]. То есть всего на момент получения статуса уездного города в Ялте насчитывалось 72 дома. Они располагались на трех улицах – Бульварной (сейчас – им. Рузвельта), Елизаветинской (сейчас – им. Игнатенко), Почтовой (сейчас – им. Свердлова). Именно они составили ту часть Ялты, которая позднее получила название «Старого города» и почти не менялась до начала 1870-х годов.

В 1838 году население Ялты исчислялось 442 персонами, причем 215 мужчин были рабочими, приехавшими из разных губерний и занятыми в строительстве. То есть постоянное население составляло 227 человек и было пестрым по социально-этническому составу, например, «чиновников служащих и не служащих» обоего пола – 42 человека, иностранцев разной нации – 23, греков «разного сословия, иногородних в том числе, турецкоподданных» – 72 человека и так далее [14, л. 3 об.].

При составлении плана, утвержденного в 1843 году, определилась проблема, оставшаяся актуальной для города до начала XX века, – вплотную к городу подступали частные земельные владения. В докладе Правительству о «наделении города местностями» как наиболее оптимальный способ приобретения выгодной для города земли называлась «покупка у помещиков, имеющих дачи в окрестностях города, как то суть: адмирала графа Николая Семеновича Мордвинова и графа Михаила Семеновича Воронцова…» [17, л. 12].

Таким образом, в начале 1840-х годов Ялта, по словам официального документа того времени, существовала как «местечко бывшего владения греческого пехотного батальона, чиновников и нижних служителей», постепенно превращаясь в город «купцов, мещан и разного звания людей» [4, л. 1].

В течение первых десятилетий истории Ялты в качестве города ее население медленно, но неуклонно росло. В. А. Рыбицкий, один из самых успешных «городских голов» Ялты, в издании «К 50-летию Ялты» утверждал, основываясь на списке прихожан церкви Иоанна Златоуста, что в 1840 году, «если исключить крестьян и дворовых <…> живших в окрестностях, на помещичьих землях, то окажется, что в Ялте было <…> около 130 душ…» [26, с. 25]. Но эта цифра гораздо ниже сведений даже 1838 года, так как очеркист называет число жителей города, исходя из информации православного прихода, хотя население Ялты было не только православным по вероисповеданию. На самом же деле, по донесениям Ялтинской городской полиции, по состоянию на 1841 год, в Ялте проживало уже 280 человек, среди которых, как можно видеть из «Ведомости о количестве народонаселения в городе Ялте..» (1841), преобладали мещане – из 273 жителей обоего пола – 141 персона [13, лл. 2–2 об.]. То есть город не был «аристократичным», хотя его окружали имения, принадлежавшие высшей знати. В Ялте начале 1845 года проживало всего 27 дворян мужского пола, из которых 13 – потомственных (только трое внесены в родословные книги), а 14 человек имели личное дворянство (16, л. 6). Основную часть городской коммуны Ялты (что, собственно, и характеризует город как таковой) составляли мещане и купцы.

Переписи, проводимые в городе до второй половины XIX момента, когда его развитие убыстрилось, дают интересную информацию о социально-этническом составе ялтинского общества. Так, например, в 1850 году для проведения 9-й народной переписи была создана Ялтинская ревизская комиссия, в которую были выбраны ответственные за проведение опроса среди купцов и мещан города. При этом их выбор определялся не только социальными, но и этноконфессиональными соображениями: «ревизские сказки» за русских, греков,

караимов и татар составлял мещанин Иван Осташевский, за евреев (ему помогал раввин Бухштаб) – купец Юлик Канцлер [18, л. 76]. Результаты этой переписи показали, что на тот момент купцов в Ялте (обоего пола) было 67, а мещан – 265 человек [18, л. 123]. Интересно, что процентное отношение купцов к мещанам в составе городского населения в это время было достаточно высоким – около 20%. Хотя позднее, к концу XIX века, по наблюдению И. Ф. Фоменко, купцы составили уже только один процент в массе горожан, они всегда играли важную роль в жизни города [28, с. 39]. Можно предположить, что численность городского населения увеличивалась быстрее, чем число купеческих семей, так как это занятие нередко было потомственным, ко второй половине XIX века основные купеческие династии в Ялте (Бухштаб, Рофе, Лебеши, Бекировы, Пембек, Ивлик и другие) уже сформировались. То есть, к 1870-м годам, когда произошли заметные изменения в жизнедеятельности Ялты, она сохраняла особенности купеческо-мещанского городка.

Новый этап в жизни города, определивший его развитие на последующие пятьдесят лет, был обусловлен теми обстоятельствами, которые достаточно точно назвал в своем очерке о Ялте В. А. Рыбицкий. Это: «приобретение Ливадии в 1861 году императорской фамилией, которая с тех пор удостаивала посещать южный берег почти ежегодно, <…> введение новых учреждений (городового и земского положений) и, наконец, прочно установившаяся с 70-х годов репутация Южного берега как места, благоприятного для слабогрудых больных…» [26, с. 33].

Менее чем за тридцать лет расширились границы города, усовершенствовалась инфраструктура, выросло население, был создан новый «архитектурный образ» Ялты**.** После прокладки П. И. Губониным по концессии с правительством в 1871–1875 годах Лозово-Севастопольской железной дороги и последующего удешевления железнодорожных тарифов, в Ялту поехала, по словам доктора и писателя С. Я. Елпатьевского, вся «больная Россия с надорванными легкими, с истерзанными нервами, с пошатнувшимся здоровьем…» [21, с. 237].

Политические, социальные, экономические изменения, вызванные периодом реформ правительства Александра II, среди которых одним из самых важных стало развитие форм общественного самоуправления, радикально изменили судьбу Ялты. Когда В. А. Рыбицкий заметил в 1887 году, что «история Ялты за последние 15 лет есть в значительной степени история деятельности ея муниципалитета…» [26, с. 36], он был абсолютно прав.

В 1869 году в Ялте было введено упрощенное общественное управление, созданное, согласно законодательству Российской империи, в тех населенных пунктах, где было невозможно сразу же образовать органы городского самоуправления. Уже в это время определились основные препятствия на пути успешного развития Ялты, среди которых главными были недостаточность денежных средств, расположение городской земли среди частных земельных владений, неразвитая инфраструктура, отсутствие стабильной системы водоснабжения. Поэтому комиссиями по благоустройству города и усилению городских доходов сначала при Ялтинском упрощенном общественном управлении, а затем при Ялтинской городской управе (выборы в городскую думу прошли осенью 1871 года) было выдвинуто несколько инициатив, которые бы способствовали ускоренному росту благосостояния и улучшению инфраструктуры города.

В начале 1870-х годов представители новых выборных органов рассматривали план реконструкции отдельных улиц и кварталов города. В течение декабря 1871 – июля 1872, при первом городском голове, действительном статском советнике С. П. Галахове, обсуждались проекты обновления нагорной части города, называемого в обиходе «Слободкой» или «Воронцовской слободкой», и переустройства городского бульвара. Прини-

мая решение о перепланировании слободки, Ялтинская дума приняла во внимание, среди другого, «отсутствие всякой земли у города и вообще недостаток мест для построек…» [10, л. 17 об.]. Предполагалось разбить всю территорию слободки (примерно 2 тысячи кв. саженей) на участки по 75 кв. саженей каждый, снести ветхие постройки, выплатив компенсацию владельцам, выставить участки на продажу. На городском бульваре, который, как говорилось в решении управы, «от ветхости и непрочного устройства пришел в совершенно безобразный вид…» [8, л. 2], намечалось отграничить пешеходную часть от проезжей, выстроив специальную стенку, сделать в ней проходы-турникеты, поставить лавочки, сформировать пешеходные дорожки и так далее [8, л. 6]. В дальнейшем эти проекты были реализованы, правда, далеко не полностью. Возможно, уже в процессе осуществления этих планов реконструкции стал очевиден тот факт, что городских проблем они не решают. Совершенно иное решение было принято после 1872 года, когда городским головой был избран Владимир Антонович Рыбицкий, юрист, выпускник Киевского университета, единственный мэр дореволюционной Ялты, избиравшийся дважды на два срока (1872–1879), (1907–1914) [28, с. 37].

Под руководством В. А. Рыбицкого Ялтинская дума обратилась к губернской и центральной администрации, лично к Александру II с предложением о предоставлении городу земли. Без этого, по мнению думцев, Ялта была лишена перспектив развития: «город, обладая весьма скудными денежными средствами, <…> поставлен в необходимость откладывать на неопределенное время удовлетворение <…> своих потребностей …» [9, л. 2]. В. А. Рыбицкий также утверждал, что нужно не только наделить город землей, но изменить отношения между городской общиной и крупными землевладельцами: «город много теряет от того, что в <…> его деятельности не могут принимать никакого участия собственники, <…> могущие значительно усилить контингент полезных членов местного избирательного городского собрания …» [9, л. 2 об.]

На самом деле, в первой половине 1870-х годов среди домовладельцев города, имеющих право выбирать представителей в городскую думу, дворян, тем более представителей высшего эшелона знати, как и ранее, было намного меньше, чем выходцев из других сословий. Например, в списке домовладельцев и купцов Ялты, имеющих право голоса, составленном в начале 1872 года, из 80 человек указывалось лишь около 30 лиц дворянского звания, среди которых отнюдь не все подолгу жили в Ялте. Подавляющее большинство персоналий в списке – это купцы 2-й гильдии и их потомки [7, лл. 10–14].

Таким образом, в начале 1870-х годов, план Ялты 1843 года, по инициативе представителей органов общественного самоуправления, был пересмотрен. В течение 1873 года над составлением нового плана города работал губернский архитектор К. Н. Еремеев. В «Пояснительной записке к проектному плану города Ялты Таврической губернии», подготовленной в июне 1873 года, изложены концептуальные основы развития города в представлении архитектора и его заказчика – городской думы: «Ялта, не будучи собственно городом торговым, промышленным, привлекает к себе по большей части, людей, желающих отдохнуть от городской жизни, <…> следовательно, для вновь прибывающего населения, с подобными желаниями было бы крайне стеснительно помещаться в жилищах, расположенных близко одно подле другого с тесными дворами, как это есть в обыкновенных городах...» [9, л. 62 об.].

То есть планом 1873 года было предусмотрено развитие Ялты как города-сада, планирование которого не предполагало бы разбивку на кварталы. «Вся остальная городская земля в предполагаемых пределах, – сказано в «Пояснительной записке» к плану, – представляет обширный парк с разбросанными в нём дачами <…> для лучшего же удобства сообщения и для возможного

устройства большего числа дач проектируется несколько новых дорог…» [9, 63 об.]. 1 ноября (13 ноября) 1873 года разрабатываемый план «распространения территории города Ялты» был рассмотрен и Высочайше одобрен, при этом было специально оговорено: «надблюсти, чтобы предпринимаемые в Ялте постройки воздвигались наиболее благообразных фасадов и планов…» [9, л. 29].

При разработке плана Ялты 1873 года был проведен достаточно тщательный анализ земли, находившейся в распоряжении города и присоединяемой территории, о чем свидетельствует документ, сохранившийся в деле городской управы (таблица 1).

Этот документ дает представление не только о количестве зданий и других «заведений» в городе, дававших доход, состоянием на 1872 год, но и о том, что территория морского берега у города увеличивалась по новому плану почти вдвое, общие городские владения – более чем на 350 десятин.

Наделение города землей и определение условий застройки части города, проектируемой по утвержденному императором Александром II в 1874 году плану, способствовало формированию в течение последующих двадцати лет той части Ялты, которая получила название «Нового города»

Его границы определялись расположением мостов (соответственно – Полицейского и Ливадийского) над реками Дерекой («Ущельной») с восточной стороны и Учан-Су («Водопадной») с западной вдоль линии моря и склонами холма Дарсан, у подножия которого была проложена Аутская (сейчас – им. Кирова) улица, ведущая в село Аутку. Здесь были спланированы еще пять (кроме Аутской) улиц – Набережная Виноградная, (сейчас – им. Чехова), Морская, Екатерининская, Приютинская (сейчас – Боткинская ул.), формируя ту часть Ялты, к которой наиболее подходило определение «город-сад». На этом пространстве, по словам автора одного из путеводителей, «выросло более сотни прекрасных с вида, разно-образной архитектуры, дач и домов…» [19, л. 98]. Район «Нового города» очень быстро заслужил репутацию лучшего в городе, цена земельных участков и домов на них выросла уже до начала 1890-х годов. Один из очеркистов с иронией высказался по этому поводу: чтобы провести день в Ялте и не соскучиться, надо «в среднем за сотню тысяч рублей совершить покупку комфортабельной виллы с видом на море, с садом из роз, хорошо укрытую в тени тополей и смоковниц…» [2, с. 6]. В то же время, дома в «Новом городе» строили не только представители знати, купцы и промышленники, но и научная и творческая интеллигенция – инженеры, архитекторы, врачи.

Застройка «Нового города» таким образом, чтобы расположение построек в нем имело «дачный характер» (жилой дом располагался в глубине сада без обычного двора), и прокладка новых улиц по частным владениям – эти задачи стали основными для городского общественного управления по мере воплощения плана 1873 года. Для успешного решения первой задачи городской управой были приняты достаточно жесткие «Обязательные постановления о строительной части для жителей города Ялты». Дома могли строиться не более как в 3 этажа (не считая полуподвальной и мансардной частей), высота их до крыши не должна была превышать 8 саженей (16, 8 м), от улицы в глубину постройки они должны были отступать на 4 сажени (до 2, 9 м) [25, с. 33]. Вторая задача – проектирование новых улиц – была решена, по словам В. А. Рыбицкого, благодаря тому, что интересы городской общины совпали «с интересами частных владельцев, предоставивших все почти потребное количество земли бесплатно: так что <…> при проведении улиц, пространством до 3-х верст, пришлось уплатить не более 1200 руб. …» [26, с. 38]. Но в деле прокладки новых улиц не обошлось без конфликта с крупнейшими землевладельцами – наследниками имения «Хорошая пустошь» Н. С. Мордвинова в Ялтинской долине [3, с. 11].

И в дальнейшем отсутствие собственной общественной земли оставалось болезненной

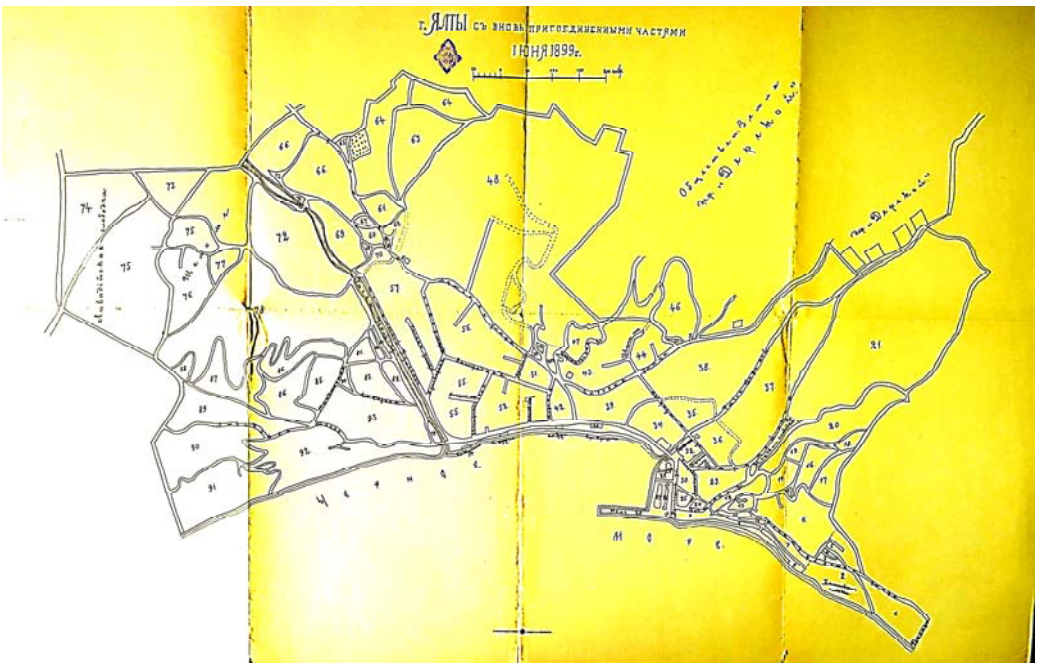
Таблица 1

«Сведения о размерах селитебной площади в городе и с присоединенными окрестностями» (12 (25) апреля 1873 года) [11, л. 5]

	В 1863 году	**В 1872 году**		
	В городе Ялта	В существующем городе Ялта	В предположенной к присоединению к городу окрестности	В городе вместе с присоединенными окрестностями
Пространство земли	17 ½ дес.	17 ½ дес.	354 ½ дес. 82 владения	372 дес. 186 владений
Длина морского берега	760 кв. саженей	760 кв. саженей	600 кв. саженей	1360 кв. саженей
Гостинниц	1	2	–	2
Трактиров	3	5	1	6
Постоялых дворов	1	3	–	3
Харчевен	3	9	–	9
Кофеен	3	2	–	2
Рыночных погребов	–	2	–	2
Буфетов	–	2	–	2
Кабаков				
Лавок	12	25	–	25
Магазинов				
Других промышленных заведений	24	60	10	70
Число извозчиков:				
а) ломовых	5	55	–	55
б) легковых	4	40	–	40
в) верховых лошадей	6	39	–	39

проблемой: «положение городского управления, по мере того, как город разрастался, делалось все более и более затруднительным, [оно] не имело участков для устройства общественных зданий, садов, базарных площадей, бойни, мест для своза мусора…» [19, с. 235]. Реализации любого крупного начинания городской думы требовала покупки или дарения земельных участков. Достаточно точно об этом сказано у Е. Л. Маркова: «Каждый шаг своего роста Ялта завоевывает ценою упорных усилий и денег…» [24, с. 149].

Вместе с тем в течение второй половины 1880-х – 1890-х годов в Ялте было реализовано несколько крупнейших проектов, сразу же обеспечивших благоустроенность города: проведение в отдельные районы и модернизация водопровода, строительство в 1887 – 1902 годах двух очередей капитального каменного мола и набережной, создание совершенной на тот момент канализационной системы. Решающую роль в этих начинаниях сыграли инженер-гидростроитель, археолог А. Л. Бертье-Делагард, архи-



План Ялты с вновь присоединенными частями. 1899.

тектор Н. П. Краснов, инженер, председатель Ялтинской городской думы в 1879 – 1887 годах А. Л. Нил-Врангель де Рюбенталь, В. А. Рыбицкий и другие.

В начале 1890-х годов представители органов городского общественного управления, архитекторы Н. П. Краснов, Г. Ф. Шрейбер, гласные, врачи В. Н. Дмитриев, К. Р. Овсяный, начали работу по составлению нового перспективного плана города. В состав Ялты должны были войти земли на запад от «Нового Города», находящиеся по дороге к царскому имению «Ливадия» за рекой Учан-Су (так называемое «Заречье» и слободка «Шеломе»), нижняя часть села Аутка (так называемая «Нижняя Аутка»).

Разработанный в 1894 году план был утвержден 15 (28) марта 1896 года, в черту города были включены местности в границах: «на юго-запад до императорского имения «Ливадия» и на юго-восток до имения удельного ведомства «Массандра», в количестве около 150 десятин. Все эти поселения, со включением 2-х старых частей города, носящих название Старого и Нового города (планы границ этих 2-х частей были Высочайше утверждены 15 октября 1843 г. и 1 ноября 1873 г.), расположены по берегам горных речек Дерекоя и Учан-Су и занимают всю нижнюю приморскую часть Ялтинской долины, <…> составляя площадь более 41/2 кв. саженей, 465 десятин, при длине – от востока на запад до 3-х верст и при ширине – от берега моря по направлению к Яйле – до 1 ½-х верст…» [12, л. 31].

Цитированный выше документ – ходатайство Ялтинской городской управы, датируемое 18 (21) мая 1902 года, о включении в городскую черту уже новых районов (пригородных сел Верхняя Аутка, Ай-Василь, Дерекой). Оно было удовлетворено в 1909 году лишь частично, но его текст интересен тем, как представлены действия городских властей по благоустройству ранее присоединенных районов. «В течение истекших 6 лет, – говорилось в письме, – удалось достиг-

нуть <…> значительных результатов в деле санитарного и строительного благоустройства этих мест <…> Вместо узких проездов <…> улицы теперь почти везде не меньше 9 аршин. Вместо неудобных для проезда дорог получились правильно спланированные шоссе с тротуарами и каменными лотками для стока дождевой воды. <…> Улицы новых частей, не имевшие до 1896 года ни одного фонаря для освещения, имеют последнее: Заречье повсеместно, а слободки по большей части улиц. Длина всех улиц в новых частях доходит до 34 верст…». [12, л. 31 об.].

На рубеже XIX–XX веков город менялся стремительно. Он продолжал оставаться многонациональным, преимущественно мещанским: в 1880 году из 2836 человек населения мещан было 1137, крестьян – 1045, дворян – 217, купцов – 182 человека. При этом русские составляли 43,4 %, татары – 19,4%, евреи – 14,8%, греки – 9,5% населения [20, с. 4]. В городском общественном управлении в начале XX века, как и раньше, преимущество составляли представители купеческо-мещанского сословия и разночинцы. Вместе с тем, приобретя статус общегосударственного курорта, город становился все привлекательнее для большого бизнеса. В Ялту стекались крупные капиталы, распродавались (или арендовались) и земли вокруг города, и дворянские имения в городской черте.

Быстро застраивались районы Старого города и Нового города, так что уже в 1900 году было подготовлено обращение к правительству с просьбой помочь «городу в его стараниях сохранить за Ялтой дачный характер и урегулировать застройку земельных участков…» [21, с. 259]. Но к середине 1910-х годов Ялта сохраняла своеобразие. В 1914 году в занимавшем пространство в 1694 десятины городе на человека приходилось в среднем 33 кв. сажени земли. Один из путеводителей того времени сообщал: «Половина городской земли застроена (47%), половина занята насаждениями или пустует (52%), под общественным садом, скверами и бульварами – 3 десятины, то есть 1%...» [21, с. 484].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что уникальность истории Ялты как города в составе Таврической губернии Российской империи в реалиях XIX начала XX веков определялась достаточно быстрым (в течение чуть более 70-ти лет) переходом от «позднесредневекового» местечка к «капиталистическому» курорту.

Этот переход, благодаря краткому временному промежутку и небольшим размерам территории Ялты, легко проследить по нескольким перспективным планам развития города, принятым за полвека. Но остается не прояснённым целый комплекс вопросов, среди которых изучение особенностей деятельности органов государственного и общественного управления в Ялте, изменения количественного и качественного состава населения, факторов, влиявших на этноконфессиональные отношения в городской общине. Изучение этих вопросов и составляет перспективы продолжения исследования.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрен процесс становления города Ялта в XIX веке на основе рассмотрения планов города 1843, 1873 и 1896 годов, обстоятельств их подготовки и результатов внедрения в жизнь.

Ключевые слова: Ялта, планы города, городская территория, население города, органы общественного самоуправления

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто процес становлення міста Ялта у XIX столітті на підставі розгляду планів міста 1843, 1873, та 1896 років, обставин їхньої підготовки та результатів реалізації.

Ключові слова: Ялта, плани міста, міська територія, населення міста, органи міського самоуправління.

SUMMARY

The article describes the process of the formation of Yalta in the XIX century on the

basis of consideration of their plans in 1843, 1873 and 1896, the circumstances of their preparation and implementation results in life.

Key words: Yalta, the city plans, urban area, the city's population, the public authorities

ЛИТЕРАТУРА

1. Безчинский А. Путеводитель по Крыму / А. Безчинский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Типо-литогр. Т-ва И. Н. Кушнарёв и К, 1902. – 468 с.

2. Бертрен Л.-А. Сочинения по истории Крыма; пер. с фран. Г. Беднарчика. Москва – Аугсбург : IM WERDEN VERLAG, 2003. – 42 с.

3. Будзар М. М. Страница истории имения Мордвиновых «Хорошая пустошь» в Ялте: дело об отчуждении земли (1873–1900 гг.) / М. М. Будзар // Материалы междунар. -научно-практ. конф. [„Историко-культурное наследие Причерноморья: изучение и использование в образовании и туризме"], (25–26 апреля 2013 г.). – Ялта : РИО КГУ, 2013. – С. 13–12.

4. Госархив АР Крым, ф. 376, оп. 5, д. 191, 15 л.

5. Госархив АР Крым, ф. 377, оп. 16, д. 18, 1 л.

6. Госархив АР Крым, Ф. 377, оп. 16, д. 20.

7. Госархив АР Крым, ф. 522, оп. 1, д. 48, 18 л.

8. Госархив АР Крым, ф. 522, оп. 1, д. 57, 4 л.

9. Госархив АР Крым, ф. 522, оп. 1, д. 54, 143 л.

10. Госархив АР Крым, ф. 522, оп. 1, д. 6, 132 л.

11. Госархив АР Крым, ф. 522, оп. 1, д. 78, 77 л.

12. Госархив АР Крым, Ф. 522, оп. 1, д. 977, 114 л.

13. Госархив АР Крым, ф. 675, оп. 1, д. 15, 6 л.

14. Госархив АР Крым, ф. 675, оп. 1, д. 1-а, 3 л.

15. Госархив АР Крым, ф. 675, оп. 1, д. 2, 7 л.

16. Госархив АР Крым, ф. 675, оп. 1, д. 9, 12 л.

17. Госархив АР Крым, ф. 675, оп. 1, д. 21, 10 л.

18. Госархив АР Крым, ф. 675, оп. 1, д. 30, 130 л.

19. История Ялты: выдержки из книг, виды города, карты; [авторы-составители Е. В. Новокрещенов, И. С. Ганжа]. – Ялта–Симферополь : „Ялта-Генуя", „Бизнес-Информ", 2011. – 320 с.

20. Калинин Н. Ялта сто лет назад / Н. Калинин, М. Земляниченко // Крымская газета. – 1993. – 28 марта.

21. Крым : [путеводитель] ; / под ред. Ю. Бумбера, Л. С. Вагина и др. – Симферополь : Типография Таврического губернского земства, 1914. – 688 с.

22. Кургузов В. П. К первому плану Ялты / В. П. Кургузов // VI Дмитриевские чтения [История Южного берега Крыма (факты, документы, коллекции, мемуары)]. – Симферополь : „Таврия-Плюс", 2002. – С. 105–106.

23. Кургузов В. П. Строительство Ялтинского мола : к 150-летию А. Бертье-Делагарда // Крымская газета. – 1992. – № 56. – 24 октября. – С. 4.

24. Марков Е. Л. Очерки Крыма : картины крымской жизни, истории и природы / Е. Л. Марков – Симферополь : Таврия, 1995. – 543 с.

25. Пальчикова А. П. Из истории застройки Ялты в 70-х – 90-х гг. XIX в. / А. П. Пальчикова // III Дмитриевские чтения: [История Южного берега Крыма]. – Симферополь : „Таврия-Плюс", 1999. – С. 31–37.

26. Пятидесятилетие Ялты, 1837–1887: исторический конспект и памятная книжка с приложением трех фотографий [сост. В. А. Рыбицкий]. – Ялта : В. А. Рыбицкий, 1887. – 79 с.; 3 л. ил.

27. Фоменко И. Ф. Купечество в Ялте в XIX – начале XX вв. / И. Ф. Фоменко // История Южного берега Крыма [VIII

Дмитриевские чтения], (27–28 марта 2003 г.). – Симферополь : ИПЦ «Магистр», 2005. – С. 21–26.

28. Фоменко И. Ф. Ялтинский голова В. А. Рыбицкий / И. Ф. Фоменко // История Южного берега Крыма [IV Дмитриевские чтения]. – Симферополь : «Палитра», 2001. – С. 36–41.

29. Ялта : исторический очерк с фотоиллюстрациями; [под ред. Л. А. Петровой]. – Симферополь : ЧерноморПРЕСС, 2006. – 256 с., ил.

З. Т. Аблякимова

УДК 371.4(=512.145)''19''

ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОСВЕЩЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ АБИБУЛЛЫ ОДАБАША

Реформирование национальной системы образования невозможно без критического осмысления наследия педагогов и просветителей, представителей национально-культурной традиции. Благодаря этому в сферу историко-педагогических исследований возвращаются мало изученные персоналии украинских педагогов, ученых, деятелей культуры А. Волошина, А. Грохович, Г. Чупринки и других

В этом контексте исследование педагогического наследия видных представителей крымскотатарской интеллигенции является также актуальным. Абибулла Одабаш – один из крупных крымскотатаских просветителей, чей опыт в сфере становления и развития национальной школы представляет особый интерес.

В большинстве исследований и публикаций уделяется внимание деятельности А. Одабаша как поэта и писателя. Многие из этих работ посвящены анализу его поэтических и прозаических произведений [14], почему долгое время творчество А. Одабаша оставалось в сфере изучения исключительно литературоведов. Но нужно отметить, что большую часть жизни А. Одабаш работал на педагогической и просветительской ниве, этот же аспект его деятельности практически не изучен. В настоящее время появились публикации, в которых отмечается вклад педагога в становление, развитие и трансформацию национальной системы образования, в частности этому уделили внимание Г. Кондратюк [9], Т. Керимов [8], Э. Мустафаева [10, 11]. Следует также отметить статью Д. Сулеймановой. «А. Одабашнынъ маарифчилик фаалиети» («Образовательная деятельность А. Одабаша») [14]. В этой работе автор, исходя из краткого анализа учебников А. Одабаша, попыталась выделить концепцию, на основе которой строилась педагогическая и методическая деятельность педагога. Но в целом педагогическая мысль и просветительская деятельность этого выдающегося представителя крымскотатарской интеллигенции исследователями изучена недостаточно.

Исходя из вышесказанного, ***цель статьи*** может быть сформулирована таким образом: анализ воззрений А. Одабаша на основные проблемы становления и развития национального образования и просвещения крымских татар.

Абибулла Одабаш родился в 1891 г. в деревне Корбекуль Ялтинского уезда (ныне с. Изобильное Алуштинского района). Известно, что после окончания сельской школы благотворительное общество за

исключительные способности отправляет его на обучение в Стамбул. Можно предположить, что это было «Благотворительное общество для пособия бедным татарам деревни Корбеклы», которое начало работать с 1908 г. Но, к сожалению, отчетов общества за 1909 и 1910 годы обнаружить не удалось. В Стамбуле А. Одабаш обучался с 1910 г в одном из университетов на историческом факультете [7].

Студенты тюрко-татары, уехавшие из различных регионов Российской империи, организовали в Стамбуле «Русие мусульман талебелери джемиети» («Российское мусульманское студенческое общество»). В 1910 году упомянутое студенческое общество раскололось, и каждая область организовала для себя самостоятельные общества. В этот период в Стамбуле училось много студентов из Крыма. По сведениям А.-С. Айвазова после младотурецкой революции на обучение в Стамбул с полуострова уехало около 100 юношей [6]. Среди них были известные в последующем личности: Н. Челебиджихан, Дж. Сейдамет, А. Ильмий, Дж. Керменчикли и другие. А. Одабаш, как и многие его соотечественники, активно включился в политическую жизнь студенческой молодежи. Крымские студенты организовали общество под названием «Крым татар талебелери джемиети» («Общество крымскотатарской учащейся молодежи») (существовало до 1917 г.). Члены этого общества создавали и публиковали патриотические стихи, рассказы, политические и исторические статьи, распространяли их в Крыму [6].

В это же время в Стамбуле при участии А. Одабаша была основана подпольная патриотическая организация «Ватан». Помимо А. Одабаша, ее основателями называют Н. Челебиджихана и Д. Сейдамета. Членами этой организации являлись крымскотатарские студенты, учившиеся в Турции. Они посылали на полуостров прокламации, призывающие народ к пробуждению, затем тайно распространявшиеся среди крымских татар. [7].

С началом революционных событий в Российской империи А. Одабаш, как и большинство крымскотатарской молодежи, получившей образование в Порте, возвращается в Крым. В этот период крымскотатарской интеллигенцией создается Временный Крымско-мусульманский исполнительный комитет (Мусисполком, ВКМИК). В ведение Мусисполкома переходят все дела крымских татар. Одной из задач Крымско-Мусульманского Исполнительного комитета являлось «коренная реформа всего школьного дела среди крымских мусульман на началах новой педагогики». С июня начинают выходить татарские газеты: орган Мусисполкома «Миллет» («Нация»), позже другой его орган – еженедельник на русском языке «Голос татар», независимая «Крым оджагы» («Крымский очаг»). Продолжается издание «Ени Терджиман» (»Переводчик»). На страницах этих периодических изданий крымскотатарская интеллигенция большое внимание уделяет теме культурного возрождения и просвещения крымских татар. А. Одабаш не остается равнодушным к судьбе своего народа и также стремится участвовать в общественно-политической жизни Крыма. В одной из своих статей в газете «Миллет» он пишет о желании принести пользу своему народу: *«Я хочу писать, работать, но хочу, чтобы на том поле, где я работаю, выросло хорошее дерево. Это дерево пусть дает моему народу прохладу. Пусть эта тень даст моему народу силу, народ воспрянет, не будет сидеть, склоняя голову перед несправедливостью и бесправием. У народа должно быть понимание силы пробуждения»* (смысловой перевод с крымскотатарского, курсив наш – З. А.) [1, с. 196].

А. Одабаш активно публикуется в газете «Миллет», а с 1918 г. становится редактором этой газеты. На страницах этого издания была представлена информация о политических преобразованиях в стране и мире, пропагандировались идеи национального объединения, приобщения женщин к полит-

ической, общественной, культурной жизни, осуждались общественные пороки, освещались экономическое положение в регионе. Особое место уделялось вопросам культуры, родного языка и образования. Многие статьи А. Одабаша были посвящены именно этим вопросам. Просветитель на страницах этого издания неоднократно рассматривает проблему малообразованности своего народа, видя несколько причин этому: «*Среди крымских татар есть такие, которые находясь под гнетом родственников, хотят, но не могут учиться. Например, просишь многих отцов отдать учиться сына и слышишь их заблуждение: «что поделаешь, мы хотим учить детей, но дети при этом портятся, они забывают о своем мусульманстве». Подобные отцы, своих сыновей, снявших широкие рабочие штаны и одевших панталоны на пуговицах, вместо овечьей шерсти надевших на голову шляпы и пользующихся вилками во время еды, вместо пальцев, считают арам (нечистыми, запретными) и выгоняют. Они готовы даже отдать все свои деньги, чтобы разрушить школы хоть русские, хоть татарские до основания. Учителей же повесить*» (смысловой перевод с крымскотатарского, курсив наш – З. А.). А. Одабаш отмечает, что подобные родители уже редкость, но этому необходимо уделять внимание [3, с. 205].

Еще одной из причин, по мнению педагога, из-за которой крымский татарин не обучает своего ребенка, является тот факт, что он не видит цели, смысла обучать его. Он призывает молодежь получать образование, а родителей не скупиться в деле обучения своих детей. *«Эти бедняки не понимают, что человека отличает от других существ ум и сознание, мысли. Они не понимают, что желание только лишь хорошо есть и жить не отличают их от других существ. Однако, очень тяжело об этом говорить, есть такие татары, которые считают, что учеба, наука и знания – бессмысленны в наше время. Соотечественники должны изба-виться от этого»* (смысловой перевод с крымскотатарского, курсив наш – З. А.) [3,с. 206]. С призывом мобилизовать все материальные и духовные силы в деле открытия новых школ, библиотек, общественных комитетов он обращается ко всему народу.

В своих статьях в газете «Миллет» А. Одабаш освещает многие трудности, с которыми приходиться сталкиваться крымскотатарским учителям. Это непригодные для учебно-воспитательного процесса и даже опасные для жизни как детей, так и учителей помещения, отданные под школы, нехватка учебно-методической литературы, необходимость для учителей самостоятельно искать средства к существованию. Кроме того, школьные преподаватели сталкивались с предрассудками родителей, доходившими до абсурда. А. Одабаш описывает случай, приключившийся с учителем Мехмет эфенди из села Корбекуль. В школе учитель занимался с детьми гимнастикой. Жителям села это не понравилось, они ругали и обсуждали учителя. Мехмет эфенди, не обращая внимания, продолжал работать с детьми, но после того, как многие родители начали забирать своих детей из школы, он прекратил эти занятия. Гимнастика не нравилась жителям села по 2 причинам: 1) по законам «корбекульского шариата» это занятие считалось греховным, непристойным (взмахи рук вперед-назад напоминали жителям села, крещение русских; 2) детей обувь приходила в негодность [2, с. 82–83].

В своей статье автор пытается развеять предубеждения корбекульцев: *«Гимнастика – это упражнение, тренировка. Упражнения существовали еще во времена нашего Пророка. Я думаю, что мои умные односельчане не жили во времена Пророка. Если бы они жили в те времена, то сегодня в нашем шариате многих этих предубеждений не осталось бы. По поводу 2-ой причины – на свадьбах отцы пьют водку, курят сигареты, танцуют, и если еще покупать обувь детям, которая изнашивается во время гимнастики, вы представляете, в каком положе-*

нии они окажутся? Как эти бедные родители должны зарабатывать?» (смысловой перевод с крымскотатарского, курсив наш – З. А.) [2, с. 82–83].

А. Одабаш активно выступает против школ с использованием устаревшей системы образования, в которых обучение с методической точки зрения неверно организовано: *«В этих школах дети с утра до вечера сидят в душных и темных комнатах, в руках Абдиек или же Коран, сидя на низких стульях, качаясь из стороны в сторону как тополя, ничего не понимая, что читают. Эти благословенные книги дети трогали грязными руками, превращая их в тряпки. <…> Они не могли их ни прочитать, ни понять. Они только учили наизусть и ничему не учились. <…> Если ребенок останется неграмотным, это ничего, хуже, если он, окончив такую школу, будет портить умы людей. Учителя должны объяснять образовательным и культурным организациям, и прежде всего, людям о вреде этих школ, затем довести это до сведения правительства. Я не нахожу другого выхода»* (смысловой перевод с крымскотатарского, курсив наш – З. А.) [5, с. 93].

На ярких жизненных примерах, как положительных, так и отрицательных А. Одабаш формировал негативное отношение к невежеству, но при этом он не снимал ответственности за такое положение с образованного слоя внутри крымскотатарского народа. В частности, обращаясь к писателям и поэтам, он вменяет им и себе, в том числе, в вину то, что их язык не не понятен крестьянину: «*Мы не научили народ читать и писать, и поэтому, на задаваемые вопросы со страниц газет, книг нам никто не отвечает. Если кто-то из нас умеет немного писать, если он окончил русскую школу – пишет по-русски, кто учился в медресе – по-арабски, кто учился в Стамбуле – по-османски и этим хвастает. Хорошо еще, что тех, кто учился в других странах мало. Если кто-либо немного говорит по-русски, то он начинает забывать свой родной язык. То же самое можно сказать и о тех, кто учился на арабском и турецком языках. А бедный народ остается в стороне, ничего не понимая, что происходит. <…> Язык народа богат, широк. Он, как бескрайнее море. Но мы плюем в это море»* (смысловой перевод с крымскотатарского, курсив наш – З. А.) [4, с. 32–33]. Размышляя о разнообразии диалектов крымскотатарского языка, просветитель предлагал выработать единый и понятных для всех тюркских народов язык.

С установлением советской власти на всей территории Крыма, РКП(б) стремилась привлечь крымскотатарскую интеллигенцию к сотрудничеству, в том числе и к работе в органах образования. Большевикам необходима была поддержка среди коренного населения. В таком поликультурном регионе, как Крым, это было особенно важно. А. Одабаш, как и многие активные деятели революционного периода (А. Айвазов, О. Акчокраклы, Я.Байбуртлы, А. Озенбашлы, У. Балич и др.), принял участие в работе по реформированию национального крымскотатарского образования. С 1921 г. он стал сотрудником Наркомпроса Крымской АССР, одновременно преподавал в Тотайкойском педагогическом техникуме, позже в Крымском педагогическом институте. В 1922–1928 годах он – преподаватель, доцент факультета крымскотатарского языка и литературы, редактор журналов «Ешиль ада» («Зеленый остров», 1920 г.), «Бильги» («Знание», 1920 г.). Регулярно публиковалсяся в журнале «Окув ишлери» («Просвещение», 1925–1929 гг.) и в газете «Янъы дюнья» (1926–1930 гг.) [7]. В этих изданиях он публиковал не только свои литературные произведения, но и статьи, посвященные вопросам ,управления образованием, языкознания и литературоведения, лингводидактики.

Являясь заведующим «Отдела социалистического воспитания» при Наркомпросе Крыма, А. Одабаш непосредственно был знаком с проблемами национального образования. Во многих своих статьях в журнале «Окъув ишлери» просветитель анализировал

положение крымскотатарского образования. В частности, ряд его статей в этом журнале был посвящен крымскотатарским школам II ступени. Пржед всего, отметим две статьи: «Къырымда экинджи дередже тахсиль» («Образование II ступени в Крыму») и «Экинджи басамакъ мектеплеримизин ички меселелери» («Внутренние проблемы школ II ступени») (их транслитерацию с арабской графики на кириллицу осуществила М. Алимова).

По мнению педагога, одной из первостепенных задач в сфере национального образования должно быть создание сети школ II ступени. *«Так как школы I ступени в той или иной мере организованы, необходимо обратить внимание на школы II ступени. <…> Только создав школу II ступени, мы сможем подготовить учащихся для поступления в средне-специальные и высшие учебные заведения для подготовки специалистов, для улучшения социально-экономической жизни страны*» [12]. А. Одабаш отмечал недостаточное количество школ II ступени с крымскотатарским языком обучения и тот факт, что это не удовлетворяет потребности крымских татар в получении среднего, средне специального и в дальнейшем высшего образования. Он приводит ряд простых примеров: «*Комиссариат народного просвещения выделил 229 мест для крымских татар для обучения в техникумах. Но у нас имеется только 121 учащийся, оканчивающий в этом году семилетку. Хотя мы и нуждаемся в специалистах, и мы могли бы выделить и больше мест, но даже эти места мы не можем заполнить*» (транслитерация Алимовой М.И., смысловой перевод с крымскотатарского наш) [12]. И далее педагог привел соотношение учащихся школ II ступени у крымских татар и других национальностей: 1) крымскотатарские учащиеся – 963; 2) русские и представители других этносов – 10525.

Указав на процентное соотношение крымских татар по сравнению с учащимися других национальностей в школах II ступени и рабфаках – 27 %, А. Одабаш сделал вывод о том, что это требует от Комиссариата просвещения внимания и выделения средств из бюджета [12].

Освещая внутренние проблемы школ II ступени, педагог отмечает: «*На сегодняшний день мы не можем обеспечить преподавание русского языка в начальных сельских школах даже на 50-60%. Даже совершенное преподавание русского языка в начальных классах татарских школ I ступени русского языка не позволяет свободно обучаться в русских школах II ступени. Если с 3 класса начать преподавать русский язык 5-6 часов в неделю, окончившие сельские татарские школы учащиеся не могут получить достаточные знания по русскому языку…*» (транслитерация Алимовой М.И., смысловой перевод с крымскотатарского наш) [13, с. 28]. По мнению автора, дети не настолько свободно овладеют русским языком, чтобы обучаться наравне с русскоговорящими учащимися. А. Одабаш считает неверным стремление тех, кто желает принять в русские школы большое количество крымских татар. Педагог полагает, что это не исправит ситуацию, так как язык обучения останется русский, программа и учебный план не изменятся, и учащиеся крымские татары должны будут стремиться «догонять» русскоговорящих учащихся. *«Учитывая национальный характер татарских детей, прибывших из деревень (села), для них необходимы индивидуальные занятия, как на уроке, так и вне урока»* (транслитерация Алимовой М.И., смысловой перевод с крымскотатарского наш) [13, с. 28–29].

Единственный выход просветитель видел в открытии школ II ступени с крымскотатарским языком обучения с проживанием и питанием. Подобную необходимость он объясняет и тем, что крымские татары в большинстве своем проживают в отдаленных селах и пансион позволит охватить и сельские массы [13].

Также педагог указывал на проблемы, которые будут возникать перед работниками

просвещения с открытием школ II ступени с крымскотатарским языком обучения: нехватка учебников, учебные программы; учебные планы, содержание уроков родного языка и обществоведения, необходимые для уроков физики и химии кабинеты и лаборатории [13].

А. Одабаш был арестован по делу крымскотатарской партии «Милли Фирка» («Народная партия»). ОГПУ осудила А. Одабаша «за участие в указанной организации в качестве теоретика в борьбе с советской властью», приговорив его к расстрелу. Впоследствии расстрел был заменен на 10 лет лагерей, где он находился до 1938 года, но к семье он так и не вернулся. Обстоятельства и точная дата смерти остались неизвестными [7].

За не долгий период своей деятельности А. Одабаш внес большой в клад в дело становления крымскотатарского светского образования. Большинство его публицистических статей было посвящено вопросам образования и просвещения крымских татар. Во многих своих статьях просветитель анализирует проблемы крымскотатарского образования первых десятилетий XX: 1) малообразованность и непросвещенность народа; 2) нехватка книг на крымскотатарском языке; 3) нехватка учебно-методической литературы, 3) непригодные для учебно-воспитательного процесса школы; 4) нехватка квалифицированных педагогических кадров; 5) сохранение устаревшей методики образования.

Большое внимание педагог уделял проблемам школ II ступени. В дальнейшем мы попытаемся подробнее рассмотреть взгляды педагога на эти проблемы и проанализировать те пути, которыми предлагает пойти А. Одабаш для их решения.

АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы педагогические взгляды Абибуллы Одабаша на основные проблемы становления и развития крымскотатарского национального образования и просвещение в целом.

Ключевые слова: Абибулла Одабаш, просветитель, национальные традиции в педагогике, светское образование

АНОТАЦІЯ

В статті проаналізовано педагогічні погляди Абібулли Одабаша на основні проблеми становлення та розвитку кримськотатарської національної освіти та просвітництво взагалі.

Ключові слова: Абібулла Одабаш, просвітник, національні традиції у педагогіці, світська освіта.

SUMMARY

This article highlights and analyses pedagogical points of Abibula Odabash as to the main problems of becoming and development of the Crimean and Tatar national system of education and enlightens as it is.

Key words: Abibulla Odabash, educator, national traditions in pedagogy, secular education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Odabaş H. Gazeta meselesi // Mıllet Cevherlerı. Habıbulla Odabaş: 1917-1920 ss. «Mıllet» gazetasında basılgan edebıy-publıtsıstık eserler antologıyası. [Народное наследие. Абибулла Одабаш : антология литературно-публицистических произведений, напечатанных в газете «Миллет» в 1917-1920 гг. Том II] Cılt II / tertıp etıcı Kırımov T. N. – Sımferopol: QCI «Qırımdevoquvpedneşır» neşrıeatı, 2011. – 252 s. – (latın: arap ve kırıl hurufatında).

2. Odabaş H. K□rbekülnin mektepleri // Mıllet Cevherlerı. Habıbulla Odabaş: 1917-1920 ss. «Mıllet» gazetasında basılgan edebıy-publıtsıstık eserler antologıyası. [Народное наследие. Абибулла Одабаш : антология литературно-публицистических произведений, напечатанных в газете «Миллет» в 1917-1920 гг. Том II] Cılt II / tertıp etıcı Kırımov T. N. – Sımferopol: QCI «Qırımdevoquvpedneşır»neşrıeatı, 2011. – 252 s. – (latın: arap ve kırıl hurufatında).

3. Odabaş H. Oqumaq isteyenler // Mıllet Cevherlerı. Habıbulla Odabaş: 1917-1920 ss.

«Mıllet» gazetasında basılgan edebıy-publıtsıstık eserler antologıyası. [Народное наследие. Абибулла Одабаш : антология литературно-публицистических произведений, напечатанных в газете «Миллет» в 1917-1920 гг. Том II]Cılt II / tertıp etıcı Kırımov T. N. – Sımferopol: QCI «Qırımdevoquvpedneşır» neşrıeatı, 2011. – 252s. – (latın: arap ve kırıl hurufatında).

4. Odabaş H. Qaysi til? // Mıllet Cevherlerı. Habıbulla Odabaş: 1917-1920 ss. «Mıllet» gazetasında basılgan edebıy-publıtsıstık eserler antologıyası. [Народное наследие. Абибулла Одабаш : антология литературно-публицистических произведений, напечатанных в газете «Миллет» в 1917-1920 гг. Том II] Cılt II / tertıp etıcı Kırımov T. N. – Sımferopol: QCI «Qırımdevoquvpedneşır» neşrıeatı, 2011. – 252s. – (latın: arap ve kırıl hurufatında).

5. Odabaş H. Zararli mekteplerge qarşi // Mıllet Cevherlerı. Habıbulla Odabaş: 1917-1920 ss. «Mıllet» gazetasında basılgan edebıy-publıtsıstık eserler antologıyası. [Народное наследие. Абибулла Одабаш : антология литературно-публицистических произведений, напечатанных в газете «Миллет» в 1917-1920 гг. Том II]Cılt II / tertıp etıcı Kırımov T. N. – Sımferopol: QCI «Qırımdevoquvpedneşır»neşrıeatı, 2011. – 252 s. – (latın: arap ve kırıl hurufatında).

6. Айвазов А. С. История национального движения в Крыму [Электронный ресурс] / А. С. Айвазов // Официальный сайт общества «Ватаным». Режим доступа: http://www.vatanym.ru/?an=vs305_mp1.

7. Биобиблиографический словарь востоковедов – жертв политического террора в советский период (1917-1991). [Электронный ресурс] / [сост. Я. В. Васильков, М. Ю. Сорокина]. – Режим доступа: http://vostokoved.academic.ru/448/.

8. Керимов Т. А. Одабашнынъ яратыджылыгъынен багълы базы муалязалар [Электронный ресурс] / Т. А. Керимов. – Режим доступа: http://kerimofftahir.blogspot. com.

9. Кондратюк Г. В. Развитие крымскотатарских школ в первой половине 1920-х гг. [Электронный ресурс] / Г. В. Кондратюк. – Режим доступа: http://tatkonvolut.at.ua/publ/maarifcilik/kondratjuk_g_.

10. Мустафаева Э. И. Традиции ненасилия в крымскотатарской школе конца XIX – начала XX вв. (на примере художественно-педагогических исканий Н. Челебиджихана, А. Одабаша) [Электронный ресурс] / Э.И. Мустафаева // «İlmiy Qırım» milliy mecmua. Elyazma kitapları. İlmiy Araştırma Merkeziniñ naşir efkârı. – Режим доступа: http://ilmiyqirim.blogspot.com/2013/01/xix-xx.html.

11. Мустафаева Э. И. Трансформация крымскотатарской школы в конце XIX – начале XX вв. (на примере просветительской деятельности И.Гаспринского, Р. Медиева, Б. Чобанзаде, А. Озенбашлы, А. Одабаша, О. Акчокраклы, У. Тохтаргазы) [Электронный ресурс] / Э.И. Мустафаева // «İlmiy Qırım» milliy mecmua. Elyazma kitapları. İlmiy Araştırma Merkeziniñ naşir efkârı. – Режим доступа: http://ilmiyqirim.blogspot.com/2013/01/blog-post_6543.html.

12. Одабаш А. Къырымда экинджи дередже тахсиль / А. Одабаш // Окъув ишлери. – 1925. – №3. – С. 41–47.

13. Одабаш А. Экинджи басамакъ мектеплеримизин ички меселелери. / А. Одабаш / /Окув ишлери. – 1925. – № 4–5. – С. 26–46.

14. Сеитбуллаев Э.Б. Произведение Абибуллы Одабаша «Унутмайджакъ» («Не забудет»): проблема темы и жанра [Электронный ресурс] / Э.Б. Сеитбуллаев. – Режим доступа: http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/10461/20-Seytbullaev.

15. Сулейманова Д. Н. А. Одабашнынъ маарифчилик фаалиети [Электронный ресурс] / Д. Н. Сулейманова // Ученые записки ТНУ им. В. Вернадского. – 2012. – Том 25 (64). – С. 103–107.

В. В. Грибанов

УДК 332.122(477.75):338.48:61

ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ «НАЦИОНАЛЬНЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ ТУРИЗМ» В СИСТЕМЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ КУРОРТНО-РЕКРЕАЦИОННОГО КОМПЛЕКСА КРЫМА

Инновационный проект «Национальный медицинский туризм» является результатом синтеза идей и разработок специалистов РВУЗ «КГУ» (г. Ялта) и специалистов в сфере курортной медицины и курортно-рекреационного бизнеса, привлекаемых к его разработке. Окончательно как проектный продукт он оформился процессе выполнения плановой научно-исследовательской работы Университета (регистрационный номер 0107U001584) «Створення інноваційних структур, формування інноваційного напрямку бізнес-процесів в системі регуляторної, кадрової та фінансової політики держави», которая выполнялась Центром экономических исследования в 2009–2011 гг. Основной научной и практической целью являлось создание дееспособной модели современного инновационного менеджмента для курортного региона в период его перехода на рыночные условия [1, с. 29].

Таким образом, ***целью статьи*** является презентация сущности пилотного проекта *«Национальный медицинский туризм»* в системе проектирования региональной инновационной системы в Крыму.

Цикл проводимых в 2009–2011 годах исследований по теме (0107U001584) включал: 1) исследования эффективности использования производственно-экономического потенциала предприятий и учреждений курортно-рекреационного комплекса Крыма; 2) исследования факторов и механизмов их реализации по формированию конкурентных преимуществ на основе инноваций в курортной и туристической деятельности.

В процессе проводимых исследований ставилась задача реализовать принцип единства планирования и развития курортного территориального производственного комплекса. Этот принцип диктует необходимость рассматривать его природно-экологическую, производственно-коммерческую и инфраструктурную составляющие как единое целое. Он нашел отражение в разработанных в процессе исследования нормативно-методических документах (НМД):

– НМД 1 «Методика оценки конкурентоспособности предприятий и учреждений КРК»;

– НМД 2 «Методика оценки ресурсного потенциала предприятий и учреждений КРК, а также методики их нормативной налоговой отдачи»;

– НМД 3 «Методика, формы, показатели анализа развития инновационного процесса в регионе за отчетный год»;

– НМД 4 «Методика оценки социальной, экономической и экологической эффективности инновационных проектов»;

– НМД 5 «Пакет местных нормативно правовых актов по системе «Управления инновационными проектами, которые имеют важное экономическое, социальное, экологическое значение для решения стратегических заданий развитию Большой Ялты»;

– НМД 6 «Положение о венчурном финансировании инновационных проектов».

Предложенные нормативные документы следует рассматривать как необходимые элементы регионального планирования и регулирования.

Как известно, курортная отрасль – одна из немногих отраслей экономики, где результаты эффективной конкурентоспособной деятельности предприятий курортно-рекреационного комплекса значительно зави-

сят от внешних факторов. Для курортов Крыма такими факторами, в том числе, являются сохранность рекреационных природных комплексов, экологическое благополучие на их территории, сохранность и высокий уровень развития общегородской и общекурортной инфраструктуры [2, с. 56]. Дисперсный характер бизнес-среды в курортных территориях и отсутствие единой корпоративной политики в условиях трансформационной экономики вызывает многочисленные рецидивы автаркии, когда отсутствие явных производственно-экономических лидеров слабо компенсируется консолидирующими усилиями органов местного самоуправления. Значимость местной регуляторной политики возрастает также с учетом того, что курортно-туристическая отрасль значительно нуждается в стабильности экологического благополучия и в дополнительных мерах по сохранению ценных рекреационных ресурсов, общекурортной и инженерной инфраструктуры.

С учетом этих особенностей в проекте предложены новые методы организации управления курортными территориальными комплексами, которые позволяют обеспечить приоритет инвестиционным проектам инновационного типа с комплексной эффективностью: социальной, экономической, экологической. При оценке эффективности того или иного инвестиционного проекта, реализуемого на территории курорта, предложена интегральная оценка на основе дифференцированных показателей экономической, социальной, экологической и инфраструктурной эффективности.

Изучение тенденций в развитии мирового научного и образовательного пространства свидетельствуют о выраженной направленности на все более тесную интеграцию научных и образовательных структур, бизнес-структур, а также государственных органов управления и органов местного самоуправления. Разнообразие применяемых форм интеграции с учетом национальных, интернациональных, отраслевых особенностей, а также высокая динамика трансформации их в условиях ускоряющихся процессов глобализации свидетельствуют о мировой тенденции интенсификации поиска адекватных форм интеграции и о высокой «цене» степени их адаптивности к изменяющимся условиям бизнес-среды и прочим внешним факторам.

Участие РВУЗ «КГУ» в проекте Европейской комиссии 159359-Tempus-1-2009-1-ES-TEMPUS-JPHES «Усиление «треугольника» знаний путём основания инновационных отделов в высших учебных заведениях Украины» позволило на основе изучения лучших европейских практик скорректировать научную и практическую модель регионального инновационного менеджмента, усилив при этом организующую и научно-методическую роль научно-образовательных центров.

В частности, предложено на основе РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта) создать объекты инновационной инфраструктуры, которые в кооперации с другими научными образовательными и проектными учреждениями способствовали бы более интенсивному обмену научными, производственно-экономическими, финансовыми, консалтинговыми ресурсами в деле обеспечения курортов Крыма современным инновационным менеджментом [1, с. 30].

В процессе реализации проекта «Усиление «треугольника» знаний» выполнен комплекс работ. На заседании Ученого совета заслушана и обсуждена концепция Системы инновационного развития университета. Даны поручения кафедрам университета, научным центрам университета внести коррективы в учебные планы, в учебно-методические комплексы (УМКД), в планы индивидуальной работы со студентами. Разработаны и утверждены положения о проведении внутриуниверситетских конкурсов инновационных идей и инновационных проектов. Проведены рабочие совещания с руководством исполкома Ялтинского городского Совета, а также с Советом по развитию

и поддержки предпринимательства города по программе поддержки инновационных идей и проектов, имеющих стратегическое значение для развития курорта. В рамках работы XX Международной ярмарки «Крым. Курорты. Туризм – 2011» осуществлена презентация проекта, организован и проведен круглый стол «Конкурентоспособность Крымских курортов – путь к успеху» (г. Ялта, 2–4 марта 2011 г.). В рамках работы Ярмарки инновационных технологий на круглом столе «Создание региональной инновационной инфраструктуры» (г. Симферополь, 18 апреля 2011 г.) осуществлена презентация реализуемого университетом проекта по развитию инновационной деятельности. Проведен 1-ый этап конкурса идей и инновационных проектов для студентов, аспирантов и преподавателей университета. Инновационные проекты-победители университетского конкурса приняли участие в республиканских конкурсах инновационных проектов и бизнес-планов инновационных проектов: студенты и молодые ученые приняли участие в конкурсе творческих работ, проводимых Верховным Советом Крыма, Министерством экономического развития и торговли Автономной Республики Крым. Университет принял участие во Республиканском конкурсе бизнес-планов (г. Симферополь, Украина), на котором были представлены творческие работы: «Марина в Крыму», «Кедровая роща», «Музыка солнца», «Набережная утренней зари», «Предприятие будущего (на базе предприятия «Клинический санаторий «Мисхор»).

Решением конкурсной комиссии Министерства образования и науки, молодежи и спорта Автономной республики Крым на следующий (Всеукраинский) этап конкурса были отобраны и направлены две творческие работы: «Марина в Крыму» и «Кедровая роща».

Информация о задачах проекта и предварительных результатах его реализации доложена на международных научно-практических конференциях: 1) «Инновационные технологии в образовании»; 2) «Тенденции развития высшего образования: Европейский вектор».

Проект «Национальный медицинский туризм» следует рассматривать как важнейший приоритетный пилотный проект в рамках создаваемой инновационной системы «Курортополис Большая Ялта».

Известно, что, несмотря на довольно существенные достижения современной медицины в лечении отдельных заболеваний, в большинстве постсоветских республик сохраняются высокие показатели смертности населения.

Большая часть населения живет в состоянии затяжного социального и психоэмоционального стресса, который истощает приспособительные и компенсаторные механизмы, поддерживающие здоровье, вызывает рост психосоматических и внутренних заболеваний.

Общая тенденция динамики смертности населения характеризуется сверхсмертностью людей трудоспособного возраста, среди которых около 80% составляют мужчины в возрасте 25–40 лет, умирающие от заболеваний сердечнососудистой системы (острого и повторного инфаркта миокарда, нарушения мозгового кровообращения).

Кроме психоэмоциональных и социальных перегрузок, негативное влияние на здоровье населения оказывают такие факторы, как нерациональное питание, недостаточная физическая активность, злоупотребление стимуляторами (табак, кофе, алкоголь), бесконтрольное и зачастую неправильное применение медикаментов и биологически активных добавок.

Факторами, способствующими развитию и углублению этих негативных тенденций, являются:

– недостаточный уровень профилактической медицины, что не позволяет выявлять основные заболевания на ранних этапах их развития, врачи уже имеют дело с запущенными случаями и многочисленными осложнениями;

– диспансеризация (раннее выявление скрытых форм заболеваний и факторов риска, угрожающих здоровью) проводится не для всех категорий населения и в ограниченном объеме;

– недостаточное количество медицинских центров, оснащенных современным диагностическим оборудованием, и дефицит квалифицированных кадров не позволяет в сжатые сроки качественно выполнить поставленные задачи, в том числе создать паспорт здоровья с индивидуальной программой лечения и профилактики выявленных заболеваний для каждого пациента;

– недостаточный уровень государственного финансирования, раздробленность и разобщенность органов здравоохранения, обслуживающих различные категории населения, не позволяют качественно повлиять на здоровье нации.

Созданная в прошлом веке система санаторно-курортного лечения и оздоровления при всех известных ее недостатках (слабость материально-производственной базы, превращение многих санаторных учреждений в ведомственные базы отдыха с оказанием лечебных услуг в узком диапазоне без проведения комплексного обследования и диагностирования), тем не менее, является до сегодняшнего дня беспрецедентной в мировой практике системой, где в едином научно-практическом цикле объединялись элементы климато- и бальнеолечения с передовыми методами и методиками профилактики здоровья и лечения значительной доли населения страны [2, с. 54].

Реформирование санаторно-курортной отрасли, как на уровне государства, так и на уровне местного самоуправления, до настоящего времени не имело единого плана и теоретического обоснования. В декабре 2011 года Верховная Рада Крыма утвердила программу реформирования рекреационного комплекса Автономной Республики Крым на 2012–2013 гг. Но до сих пор в нормативных актах Украины отсутствует системно увязанная институциональная база государственной регуляции, направленная на усиление государственной поддержки рекреационной отрасли, которая входит в число приоритетных отраслей экономики Украины. Принимая во внимание внешнеэкономические факторы развития рекреационной отрасли, которая является частью очень жесткого по уровню конкуренции рынка курортных и туристических услуг, основной целевой направленностью проведенной научной работы являлось формирование механизмов внутрифирменного планирования предприятий курортно-рекреационного комплекса и системно увязанных методов государственной регуляции деятельности отрасли.

При этом важен выбор оптимальной организационно-экономической модели предприятия.

Модель предприятия курортно-промышленного комплекса включает несколько элементов. Во-первых, это совокупность рекомендуемых производственных структур и схем управления, оптимальных технико-экономических параметров, а также показателей, которые оценивают результаты финансовой и хозяйственной деятельности. Во-вторых, это показатели конкурентоспособности предприятий курортно-промышленного комплекса при заданном наборе наиболее значимых факторов конкурентоспособности оказываемых услуг и способах их реализации, а также ожидаемые показатели финансовой устойчивости предприятий КРК при желаемом уровне инновационной деятельности [4, с. 211–212].

Модель предприятия дополняется также рекомендациями к рациональным методам маркетинговой деятельности и ценообразования в условиях спада потребительского спроса, по проведению эффективной ресурсосберегающей политики. Модельные параметры должны разрабатываться за типами специализации санаторно-курортных учреждений Большой Ялты.

На основе вышеупомянутых теоретических принципов в университете разрабаты-

вается проект «Медицинский туризм в Крыму», который предполагает решение комплекса задач. Прежде всего, предполагается создание во время пребывания рекреанта в крымском санатории индивидуального «паспорта здоровья» (то есть накопительной медицинской базы), которое включает рекомендации по лечению, контролю обнаруженных заболеваний и факторов риска. Не менее важна возможность проведения лечебно-диагностических программ для взрослых и детей в одном санатории, располагающем соответствующей материально-технической базой и квалифицированным штатом медработников. Также необходимо выполнение лечебных программ в предельно сжатые сроки – от 7 до 21 суток. Кроме того, необходимо обеспечить все возможные необходимые меры для продолжения лечения больного в лучших клиниках Украины или России, Западной Европы (их рекомендации должны входить в перечень услуг соответствующего санаторного медицинского центра).

Научные материалы, полученные в результате монографического изучения лечебно-диагностического потенциала санаториев, необходимо использовать при разработке организационной, управленческой, экономической, финансовой, инвестиционно-корпоративной, инновационной модели каждого предприятия.

Проект «Медицинский туризм в Крыму» должен содержать механизм решения поставленных заданий. Этот механизм должен основываться на действующей нормативно-правовой базы и передовой практике формирования реализации аналогичных программ в стране (например, в Закарпатье) и за рубежом (например, в Турции на Мраморном море, в Чехии в Карловых Варах и др.).

Результатом выполнения Проекта должна стать новая система взаимодействия исполнительной власти, лечебного и оздоровительного бизнеса Большой Ялты, учебных и научных учреждений, вовлеченных в проект больших бизнес-структур в сфере туризма, а также производственно-инвестиционных комплексов. Кооперация участников системы должна осуществляться на основе разработанных и согласованных с каждым из привлеченных субъектов хозяйственной деятельности нормативно-методических документов, рекомендаций, баз данных. Предложенные организационные, экономические финансово-инвестиционные модели взаимодействия могут быть реализованные путем создания кластера добровольного объединения на принципах инновационности и эффективности.

Мировая практика разработки региональных стратегий социально-экономического развития территорий свидетельствует о том, что в условиях глобализации мировой экономики и усиления конкуренции важнейшим приоритетом достижения устойчивости и самодостаточности регионов является освоение новых методов взаимодействия власти, бизнеса и науки [3, с. 49]. При этом кластерный подход наиболее адекватен поставленным целям, это метод научного обоснования корпоративного интереса в тех или других формах кооперации с целью массового использования инвестиций, организации совместной деятельности в сфере науки, маркетинга, кадровой и образовательной политики. Как подтверждает мировая практика, кластерная модель взаимодействия субъектов курортного бизнеса позволит разрешать проблемы его развития на основе использования эффекта масштаба, специализации и разделения труда, проблему интеграции в отечественную и мировую курортную и инвестиционную сеть [5, с. 267].

Научно-методическое обеспечение проекта «Медицинский туризм» предполагает: 1) разработку системы методик из оценки объема и состояния рекреационных, природных лечебных ресурсов; 2) проведение поэтапной инвентаризации и оценки состояния производственно-экономических и социально-культурных объектов, которые используются в рекреационном процессе;

3) создание информационных банков данных о рекреационных и санаторно-курортных учреждениях Большой Ялты; 4) разработку методик учета и изучения рекреационных потоков, которые прибывают в Крым, в том числе с прогнозированием роста рынка лечебных услуг.

При разработке и реализации проекта «Медицинский туризм» должны применяться принципы модульности, самодостаточности, научности, коллегиальности, проблемной ориентированности, стандартизации регламента принятия важнейших решений [6, с. 108–109].

Принцип *модульности* означает структуризацию проекта на отдельные подпроекты, при этом деление проекта на подпроекты осуществляется по видам деятельности и их масштабности. Принцип *самодостаточности* означает наличие в рамках отдельно реализуемого проекта всех необходимых инструментов проектного управления (ответственного менеджера проекта, самостоятельного организационного и финансового обеспечения и т.д.). Стратегия развития санаторно-курортного комплекса должна разрабатываться и осуществляться как по варианту оптимистичного прогноза быстрого и эффективного проведения экономических реформ на региональном уровне, так и по варианту возможной стагнации процесса реформ и даже по варианту кризисного менеджмента.

Принцип *научности* означает, что в системе управления функция организации управления признается самостоятельной и необходимой для реализации всех проектов, что реально означает выделение фиксированной части средств на экономическую проработку всех подпроектов по созданию оптимальных экономических механизмов и их нормативно-правовому оформлению. Принцип *проблемной ориентированности* реализации проекта означает возможность включения новых модулей в разрабатываемый проект по мере его реализации с учетом актуализации тех или других проблем развития региона. Должна осуществляться идея непрерывности реализации цикла: прогноз-программа-проект-план. Принцип *коллегиальности* означает достижение консенсуса при обсуждении и принятии важнейших решений в процессе разработки и реализации проекта на основе четкой регламентации требований к основным параметрам разрабатываемых подпроектов при обеспечении максимума гласности.

Предлагается следующий алгоритм осуществления институционных изменений в процессе реформирования санаторно-курортной отрасли:

1. Введение постоянного контроля над ресурсоотдачей.

2. Идентификация группы предприятий-аутсайдеров (тех, у кого нормативная налоговая отдача больше фактической).

3. Идентификация группы предприятий-лидеров (тех, у кого фактическая налоговая отдача равняется или больше нормативной).

4. Предоставление налоговых каникул на расчетный период предприятиям-лидерам (по регулируемым на местном уровне налогам, например, по плате за землю) на сумму, которая равняется разнице между фактической налоговой и нормативной отдачей.

5. Вынесение органами местного самоуправления на основании ст. 26 Закона Украины «О местном самоуправлении» решения о предоставлении им для контроля деятельности предприятий-аутсайдеров программ их социально-экономической деятельности.

Для реализации этого задания предприятиям-аутсайдерам предложены разработанные формы инновационного бизнес-планирования. Эти формы являются не элементами директивного планирования, а предлагаемыми формами корпоративного сотрудничества для реализации форм кооперации предприятий курортно-рекреационного комплекса на региональном уровне с целью достижения поставленных ими корпоративных целей, в том числе по обеспечению конкурентоспособности отрасли в целом.

АННОТАЦИЯ

Целью статьи является изучение методологических предпосылок формирования системы регуляторной политики развития курортно-туристического комплекса Крыма на основании анализа проекта «Национальный медицинский туризм».

Ключевые слова: курортно-рекреационный комплекс, инновации, проект «Национальный медицинский туризм».

АНОТАЦІЯ

Метою статті є дослідження методологічних передумов формування системи регуляторної політики розвитку курортно-туристичного комплексу Криму шляхом аналізу проекту «Національний медичний туризм».

Ключові слова: курортно-рекреаційний комплекс, інновації, проект «Національний медичний туризм».

SUMMARY

The purpose of this paper is to consider methodological prerequisites for the formation of regulatory policy development of resort and tourist complex of Crimea on the basis of an analysis of the “National Medical Tourism”.

Key words: resort and recreation complex, innovation, the project “National Medical Tourism”.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грибанов В. В. Проблемно-ориентированный и инновационно-направленный тип высшего образования в условиях глобализации информационно-образовательного и научного пространства / В. В. Грибанов // Этюды физиотерапии и курортологии : методологические основания и теоретические предпосылки [ред. Н. Н. Богданова]. – Одесса–Симферополь–Ялта, 2008. – Ч. 1. – С. 28–37.

2. Бабанін А. А. Контури гори Ведмідь : віддзеркалення існуючих тенденцій, які вимагають адекватної корекції, притаманні курортно-рекреаційному туристичному комплексу Криму / А. А. Бабанін, Н. Н. Богданов, В. В. Грибанов // Етюди фізіотерапії та курортології : методичні основи і теоретичні передумови) / ; [ред. Н. Н. Богданова]. – Одесса–Симферополь–Ялта, 2009. – Ч. 2. – С. 54–67.

3. Довбенко М. В. Сучасна економічна теорія (економічна нобелелогія) : навч. посібник / М. В. Довбенко. – К. : Видавничий центр «Академія», 2005. – 332 с.

4. Институционная экономика : учеб. пособие ; / под. рук. Д. С. Львова. – М. : ИНФРА-М, 2001. – 318 с.

5. Институциональная экономика : новая институциональная экономическая теория ; / под ред. А. А. Аузана. – Инфра-М, 2006. – 415 с.

6. Ткач А. А. Інституціональні основи ринкової інфраструктури : монографія / А.А. Ткач. – К. : Видавничий центр «Академія», 2005. – 315 с.

ЛІТЕРАТУРА І ЖИТТЯ



А. В. Люликова

УДК 821.161.1„19”.09

ПОЭТИКА ХРОНОТОПА ДОМА В САТИРИЧЕСКИХ РОМАНАХ И. ИЛЬФА И Е. ПЕТРОВА «ДВЕНАДЦАТЬ СТУЛЬЕВ» И «ЗОЛОТОЙ ТЕЛЁНОК»

Хронотоп дома представляет собой одну из основных семантических доминант литературного дискурса. В большинстве культур дом интерпретируется как некое миромоделирующее организующее начало, в котором объединены существеннейшие показатели самоощущения человека в мире. Как отмечает Г. Бидерман, дом появился «задолго до возникновения собственно городской культуры» и стал «точкой кристаллизации в создании различных достижений цивилизаций, символом самого человека, нашедшего своё прочное место во Вселенной» [2, с. 73].

В истории русской литературы концепт дома – важнейшая составляющая национальной картины мира.

В частности, «в поэзии Пушкина второй половины 1820–1830-х гг. дом становится идейным фокусом, вбирающим в себя мысли о культурной традиции, истории, гуманности и «самостояньи человека» [8, с. 314].

В творчестве Н. Гоголя тема дома «получает законченное развитие в виде противопоставления, с одной стороны, „дома” – дьявольскому „антидому” <…> а с другой, бездомья, дороги, как высшей ценности, – замкнутому эгоизму жизни в домах» [8, с. 314].

У Ф. Достоевского мифологический архетип дома «сливается» с гоголевской традицией: «герой – житель подполья, комнаты-гроба, которые сами по себе – пространства смерти, – должен, «смертию

смерть поправ», пройти через мёртвый дом, чтобы воскреснуть и возродиться» [8, с. 314].

В романах И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» и «Золотой телёнок» дом является одним из центральных топосов, структурирующим их художественный мир. Поэтому **цель** статьи – определить особенности поэтики хронотопа дома в сатирической дилогии И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» и «Золотой телёнок».

Традиционно дом соотносится с сакральным пространством, поскольку дом «обычно символизирует не просто жилище, а то освоенное пространство, на котором человек находится в безопасности» [10, с. 92]. Дом, с этой точки зрения, представляет собой «упорядоченный мир, а всё, что за его пределами, – это чужое враждебное» [10, с. 92]. Кроме того, дом – «символ рода, он наследуется и передаётся от поколения к поколению» [10, с. 92].

Что же касается дилогии И. Ильфа и Е. Петрова, то здесь наблюдается тесная взаимосвязь образа дома и мотива пути.

В начале романа «Двенадцать стульев» упоминается об образе жизни, который вели герои до того, как оставили свои дома и отправились на поиски драгоценностей. Жизнь Воробьянинова была спокойной. Ипполит Матвеевич просыпался обычно в половине восьмого, выпивал «из морозного, с жилкой стакана свою порцию горячего молока» [4, с. 27] и отправлялся на службу. А по окончании рабочего дня, «испытывая сильнейшие приступы аппетита» [4, с. 36], спешил домой, где его встречала тёща – Клавдия Ивановна, которую Воробьянинов не любил, потому что она была «глупа, и её преклонный возраст не позволял надеяться на то, что она когда-нибудь поумнеет» [4, с. 30].

В доме отца Вострикова хозяйство вела его жена – матушка Катерина Александровна. Катерина Александровна обычно готовила ужин и дожидалась Вострикова, который «в свободные от всенощной дни любил ужинать рано» [4, с. 45].

Своеобразие хронотопа дома уездного города N заключается в том, что дом, являясь символом тихой семейной жизни, содержит и непространственные характеристики, актуализирующие привычки и нравы героев – с одной стороны, предприимчивость и суетность стяжателя отца Фёдора, а с другой – беспечность и флегматичность Воробьянинова. И в этой связи поэтика хронотопа дома определяется, в первую очередь, мотивом спокойствия и безвременья.

Однако по мере развития сюжетной линии концептуально значимыми становится мотив скитальчества, составляющий семантическую оппозицию тихой и спокойной жизни жителей уездного города N.

Домом для героев служат некомфортные и неуютные временные пристанища. Герои останавливаются в различных местах. Сначала Воробьянинов и его новый знакомый – Бендер, вынуждены ночевать в дворницкой, где постоянно стоял «запах гниющего навоза, распространяемый новыми валенками Тихона» [4, с. 104]. Затем концессионеры переезжают в гостиницу «Сорбонна» в номер за рубль восемьдесят, в котором «не было пейзажей, не было ковров», а в матрацах водились «доисторические животные» [4, с. 105–106]. Привыкший к размеренному ритму Воробьянинов с трудом приспосабливается к новому образу жизни: «быстрый переход от спокойной жизни делопроизводителя уездного загса к неудобному и хлопотливому быту охотника за бриллиантами и авантюриста даром не дался. Ипполит Матвеевич сильно похудел, и у него стала побаливать печень» [4, с. 176].

Воробьянинов с грустью вспоминает о своём доме в Старгороде, откуда им с семьёй «быстро и неожиданно <…> пришлось бежать» [4, с. 72]. Он отказывается идти в Старсобес, ссылаясь на то, что ему «очень тяжело будет войти в собственный дом» [4, с. 73]. В сознании героя дом – это некое сакральное место, образ которого он старается сохранить. Воробьянинов, занимая

позицию «барона-изгнанника», не желает видеть, как изменился его дом. Несмотря на то, что в доме мало что сохранилось с прежних времён, Бендера всё же удивляют остатки былого убранства: «вверх двумя маршами вела дубовая лестница с лаковыми некогда ступенями. Теперь в ней торчали только кольца, а медных прутьев, прижимавших когда-то ковёр к ступенькам, не было» [4, с. 74]. Увиденное впечатляет Бендера, и тот решает для себя, что «предводитель команчей жил <…> в пошлой роскоши» [4, с. 74].

Образ Старсобеса – это реалия советской действительности, которая является результатом произошедших в общественной жизни страны изменений, связанных, в первую очередь, с ликвидацией частной собственности. Образ государственной богадельни выступает культурным антиподом дому Воробьянинова. Контраст между этими двумя образами актуализирован в речи одного из героев романа – дворника Тихона, рассказывающего Бендеру о том, как в двухэтажном особняке «при старом режиме барин <…> жил», а сейчас «тут государственная богадельня: старухи живут на полном пенсионе» [4, с. 57].

При изображении комнат государственной богадельни упоминаются основные черты советского быта – это и скромная меблировка, состоящая из садовых скамеек, и керосиновые лампы, и одеяла «с пугающим словом «Ноги» [4, с. 76], а также развешанные повсюду лозунги, например: «Духовой оркестр – путь к коллективному творчеству» или «Тщательно пережёвывая пищу, ты помогаешь обществу» и др. [4, с. 76; 78].

Скромное убранство является особенностью представленных в дилогии советских жилых помещений. В частности, в романе «Двенадцать стульев» тема скромной обстановки дома доводится до абсурда при описании общежития имени монаха Бертольда Шварца. Из всех предметов мебели в комнатах были только лежавшие на четырёх кирпичах матрацы в красную полоску, а в некоторых ещё и примусы, которые использовали отнюдь не по назначению, но лишь для того, чтобы создать иллюзию отъединённости и дистанцированности от жителей соседних пеналов.

В романе «Золотой телёнок» с внутренним, характеризующимся скромным убранством пространством дома коррелирует экзистенциальное пространство персонажей.

Так, в описании комнаты Александра Корейко встречается хронотопический мотив скромного убранства. Комната «была обставлена с примерной бедностью, принятой в дореволюционное время в сиротских приютах и тому подобных организациях, состоявших под покровительством императрицы Марии Фёдоровны» [5, с. 163]. Из всей мебели у миллионера-конторщика были только «железная лазаретная кроватка, кухонный стол с дверцами, снабжёнными деревянной щеколдой, какой обычно запирают дачные сортиры, и облезший венский стул» [5, с. 163].

Пространство комнаты демонстрирует лишь одну сторону жизни Корейко – служащего финсчётного отдела, где он за свою «жалкую и нудную работу» получал сорокашестирублёвое жалование, на которое и старался вести «нищенское существование» [5, с. 66]. Посредством же таких деталей, как лежащие в углу комнаты гантели и две большие гири, устанавливается взаимосвязь между образом дома и экзистенциальным пространством героя, включающим и его «вторую и главную жизнь» [5, с. 66], в которой герой делает всё для того, чтобы реализовать своё желание оставаться бодрым и здоровым вплоть до наступления капитализма.

Пространство дома так же, как и внешнее социальное пространство, враждебно герою. Чуждый Корейко мир социализма не позволяет герою реализовать хотя бы отчасти свои возможности. В условиях социалистической действительности он вынужден сливаться с массой советских

служащих. Настоящая же жизнь Александра Корейко наступает за пределами его дома в промежуток между пятью и шестью часами утра, когда «час дворников уже прошёл, час молочниц ещё не начинался» [5, с. 48]. Тогда, ранним утром, герой отличается от остальных прохожих своим внешним видом – в серых парусиновых брюках и кожаных сандалиях на босу ногу, он обычно забирает свой «обыкновенный чемоданишко», проверяет портфельный замок и отвозит на хранение на другой вокзал.

Основным компонентом в структуре хронотопа дома является духовное состояние героя, в первую очередь, его неудовлетворённость окружающим миром. Возникающий в этой связи в сознании героя образ капиталистического будущего в противовес существующей социалистической действительности воспринимается как совершенная модель мироустройства, как символ дома, гармонично объединяющий внешний и внутренний мир персонажа и способный избавить человека от ненависти к окружающей реальности.

Проблема противопоставления внутреннего пространства дома и окружающего мира актуализируется и в эпизоде, повествующем о жизни монархиста-одиночки Хворобьёва. Дом представлялся Фёдору Никитичу тем местом, где он может спрятаться от «новой власти, которая завладела его жизнью и лишила покоя» [5, с. 94]. Герой уезжает далеко за город, однако даже там не может найти спасение. Пребывание Хворобьёва в загородном доме – это форма сопротивления установившемуся порядку. Однако герой не способен обрести духовное равновесия, и он с сожалением признаётся себе в том, что советская власть «подменила даже <…> мысли», а вскоре проникла и в «ниспосланные человеку богом» сны [5, с. 94].

Сатирическое изображение жизни Хворобьёва разрушает мифопоэтическую модель дома, в рамках которой предусматривается тесная связь человека с его жилищем, представляющим собой границу между чужим, соотносимым с хаосом пространством и своим, воспроизводящим микрокосмос человека. Главная особенность пространства микрокосмоса, репрезентируемого через образ дома, – это его принципиальная противопоставленность деструктивной природе хаоса. Как отмечает М. Элиаде, «какими бы ни были размеры родного пространства – своя страна, свой город, своя деревня, свой дом – человек традиционных обществ испытывает потребность постоянно существовать в полном и организованном Мире, в Космосе» [11, с. 36]. Жилище человека «несёт в себе нечто священное и одним только этим уже отражает Мироздание» [11, с. 41]. Жилище – это «не предмет, не „машина для жилья", оно – Вселенная, которую человек создаёт, имитируя примерное Творение богов, т. е. космогонию» [11, с. 43].

В сознании Хворобьёва внешний мир заключает в себе разрушающую силу, с которой герой справиться уже не в силах. Советский строй всегда вызывал у него неприятие, а последняя надежда обрести покой была разрушена в тот момент, когда ему приснился сон, «предназначенный для ответственного, быть может, даже партийного товарища» [5, с. 94], и вместо желаемого царского выхода из Успенского собора Фёдор Никитич увидел председателя месткома товарища Суржикова.

В сознании и некоторых других героев романа «Золотой телёнок» дом также не является местом комфортного или спокойного существования. Определённый эмоциональный фон, возникающий в результате неприятия персонажами романа существующего социалистического строя, распространяется на образ дома, наделяя его пейоративной коннотацией.

Так, служащие «Геркулеса», опасаясь чистки, находят спасение в сумасшедшем доме. Когда, например, в сумасшедший дом попадает бухгалтер Берлага, выдающий себя за вице-короля Индии, первое, на что он обращает внимание, так это поведение

пациентов. Они почти не разговаривают друг с другом, потому что всё время думают, «у них множество мыслей <…> надо всё обдумать, понять, наконец, что же случилось, почему стало всё плохо, когда раньше всё было хорошо» [5, с. 184].

Для пациентов: нэпмана Михаила Александровича, появившегося в сумасшедшем доме в образе человека-собаки, мелкого вредителя Дуванова, выдающего себя за голую женщину, и бывшего присяжного поверенного Старохамского, притворившегося Юлием Цезарем, сумасшедший дом – это альтернатива «ихнему бедламу» [5, с. 190], то есть социалистическому миру. В сумасшедшем доме, по словам Старохамского, есть и личная свобода, и свобода совести, и свобода слова.

Пребывание героев в сумасшедшем доме вызвано необходимостью укрыться от воздействия внешнего мира, а их стремление, как можно дольше оставаться в сумасшедшем доме, обусловлено нежеланием принимать участие в жизни советского общества.

Важным семантическим компонентом, определяющим специфику поэтики хронотопа дома, является коррелирующий с образом дома топос коммунальной квартиры.

Образ коммунальной квартиры как культурной реалии и пространственного феномена советского времени воссоздан в романе «Золотой телёнок» на примере Вороньей слободки. Её жители были людьми разного возраста, разных национальностей и, кроме того, разного социального положения.

Всё, что ни случалось бы в Вороньей слободке, будь то возмущающая всех квартирантов привычка Лоханкина не тушить за собой свет в уборной или принятое Митричем решение застраховать своё «движимое имущество» [5, с. 240], становится не только общеизвестным фактом, но и выносится на суд остальных жильцов. И в этой связи Воронья слободка противопоставлена дому в его традиционном понимании как средоточию духовности и интимного пространства человека. В основе такого противопоставления лежит либо абсолютное разрушение личностного начала, либо превращение интимного пространства в мнимое, иллюзорное.

В Вороньей слободке действуют свои правила, следовать которым должны все её жители, в том числе и лётчик Севрюгов, находящийся в течение длительного времени в командировке и нарушивший тем самым одно из правил: «по закону жилец не имеет права больше двух месяцев отсутствовать» [5, с. 150]. Не принимая во внимание причину отсутствия и тот факт, что Севрюгов был объявлен героем, Митрич высказывает сомнение по поводу существования восемьдесят четвёртой параллели, на которой якобы находится лётчик, и, ссылаясь на знания закона Люцией Францевной, настаивает на том, что комната Севрюгова должна быть занята другими жильцами.

Установленные квартирантами правила создают особый эмоциональный фон, заключающий в себе деструктивный потенциал, реализация которого приводит к нивелированию индивидуальных границ персонажей, что порождает социально-культурный хаос: «…всю ночь длился пир. Никита Пряхин играл на гармонии, и камергер Митрич плясал „русскую” с пьяной тётей Пашей» [5, с. 151], – повлёкший за собой окончательную гибель Вороньей слободки.

Пожар в Вороньей слободке был не случаен: «Дом был обречён <…> в двенадцать часов ночи он запылал, подожжённый сразу с шести концов» [5, с. 240]. Пожар напугал одного Лоханкина, который кричал изо всех сил, чтобы известить о случившемся, но «никого не смог удивить этой новостью»” [5, с. 241].

«Конец «Вороньей слободки» [5, с. 236] связан с образом «ничьей бабушки», названной авторами романа «начальным звеном» «в длинной цепи приключений, которые предшествовали пожару в квартире номер три» [5, с. 239], в частности, с её привычкой жечь на антресолях керосиновую лампу, что

заставляло остальных жильцов не только задумываться о возможных последствиях, но и переживать за своё имущество. Жильцы воспринимают привычку бабушки как постоянный источник опасности: «Сожжёт, старая, всю квартиру» [5, с. 239].

В соотношении образа «ничьей бабушки» с пожаром, уничтожившим коммунальную квартиру и повлекшим за собой гибель одного из жильцов – Никиты Пряхина, стихийная разрушительная сила утверждается как основной компонент женского начала.

Концепция восприятия образа «ничьей бабушки» основывается на переосмыслении женского и материнского начал, встречаемых в фольклорной традиции, где наблюдается строгое разграничение образа старухи и женщины. Старухи, в отличие от женщин или молодых девушек, «могли иметь доступ в мужские дома, не считаясь уже женщинами» [1, с. 209], их, как правило, называли матерями. Материнское начало в любой сфере, в том числе и в патриархальной структуре, выступает как «великий символ первопричины и защищённости, является <…> символом дарения жизни индивиду» [2, с. 162]. И с этой точки зрения материнское начало противопоставлено женскому началу, которое в большинстве культур отождествляется с «материей, хаосом, природой, пассивностью, слабостью, эмоциональностью, тьмой, пустотой, бесформенностью» [3, с. 84]. Образ женщины – это «образ неполноценности», коррелирующий с «деструктивными социальными последствиями, с распадом морали и разрушением семьи» [3, с. 85].

Исходя из рассмотренных нами подходов к пониманию женского и материнского начал как деструктивного и созидательного соответственно, следует отметить, что в образе «ничьей бабушки» наблюдается смещение акцента: соотносимая традиционно с образом старухи роль матери полностью подчинена стихийному – преимущественно связанному с образом женщины.

Кроме того, в образе «ничьей бабушки» артикулирована ещё одна имманентная черта женской природы – демоническое, которое находит выражение в поведении анализируемого персонажа. В частности, в эпизоде, повествующем о пожаре, реакция «ничьей бабушки» усиливает эффект случившегося: «Огненная пружина вырвалась из форточки и, роняя искры, развернулась под деревянным карнизом. Лопнуло и со звоном вывалилось первое стекло. Ничья бабушка страшно завыла» [5, с. 241].

Представление о женщине как об образе с превалирующими демоническими свойствами противостоит традиционному восприятию женщины как «пассивно-природной силы»” с возложением на неё определённых обязательств – «выполнять семейно-бытовые обязанности и обеспечивать дома душевное тепло и уют» [3, с. 84].

Среди остальных женских образов, составляющих «женскую часть» Вороньей слободки, особое внимание заслуживает образ Варвары, в котором явно выражено демоническое роковое начало. Образ Варвары выступает в роли антипода женскому типу, наделённому такими чертами, как кротость, смирение и незащищённость. Варвара фигурирует как «самка», «волчица», «публичная девка», которая хочет «похоти предаться», «старая и мерзкая» [5, с. 141].

Не желая больше жить со своим мужем, Варвара сообщает Лоханкину о том, что не любит его и потому уходит к инженеру Птибурдукову. Варвара принимает решение начать новую жизнь, и этот поступок сближает героиню с женским образом la femme fatale – так называемым типом роковой женщины. Особенностью такого типа женских образов является то, что их «разрушительная природа восстаёт против спокойствия и гармонии» и вместе с тем «la femme fatale, как женщина играющая, за отпущенные ей годы успевает прожить множество жизней» [6, с. 14].

В структуре женского образа деструктивное представляет собой форму реалии-

зации демонического как одной из констант этого образа, проявление же женского начала обусловливает неизбежность стихийного, разрушительного.

Под демоническим может пониматься «любая естественная функция, которая обладает способностью целиком подчинять себе личность» [9, с. 134]. В случае же, когда «эта функция искажается и один элемент узурпирует власть над всей личностью», демоническое становится разрушительным, и тогда «„демоническое всецело подчиняет себе Я, не взирая ни на целостность этого Я, ни на уникальность форм и интенций других существ и их потребность в единении» [9, с. 134].

Гиперболизация демонического наблюдается в образе героини романа «Двенадцать стульев» – Эллочки Щукиной. Эллочка была красивой, а её маленький рост «льстил мужчинам <…> даже самые плюгавые мужчины рядом с нею выглядели большими и могучими мужами» [4, с. 214].

Желание Эллочки следовать последним тенденциям моды доставляло дополнительные хлопоты её мужу – инженеру Щукину. Зарабатываемые Эрнестом Павловичем двести рублей были «оскорблением» для Эллочки, так как «не могли помочь той грандиозной борьбе»", которую героиня вела против своей соперницы – дочери американского миллиардера Вандербильда. Для того, чтобы заработать больше денег, Эрнест Павлович «брал на дом вечернюю работу, отказался от прислуги, разводил примус, выносил мусор и даже жарил котлеты» [4, с. 215]. Единственное, что беспокоило Эллочку, так это её внешний вид и то, какой эффект произведёт её появление: «Увидев меня такой, мужчины взволнуются. Они задрожат. Они пойдут за мной на край света, заикаясь от любви. Но я буду холодна <…> Я самая красивая» [4, с. 215]. Чрезмерная расточительность и стала причиной ссоры Эллочки и её мужа, вынужденного уйти из дома и поселиться в квартире приятеля.

Выражение демонического через стремление героини к «самоутверждению, умножению и увековечению» [9, с. 134] приводит к дисбалансу в супружеских отношениях, а в конечном итоге разрушает её семью и дом как признак интимности".

С точки зрения того, как несовершенство супружеских отношений влечёт за собой их разрушение, показателен брачный союз мадам Грицацуевой и Остапа Бендера.

Вдова Грицацуева считала замужество наиболее благоприятным способом избавиться от одиночества. Но она «была уже не молода. Ей было не меньше тридцати пяти лет. Природа одарила её щедро. Тут было всё: арбузные груди, нос – обухом, расписные щёки и мощный затылок» [4, с. 152]. Своеобразным было и отношение мадам Грицацуевой к Бендеру: «Нового мужа она обожала и очень боялась. Поэтому звала его не по имени и даже не по отчеству, которого она так никогда и не узнала, а по фамилии: товарищ Бендер» [4, с. 152].

Персонифицированное в женских образах деструктивное начало является формой реализации демонического как имманентной черты женской природы. Гиперболизация демонического в структуре женских образов определяется, прежде всего, поведением, стремлениями и интересами героинь дилогии. В рассмотренных примерах демоническое и его корреляция с деструктивным детерминирует дисбаланс экзистенциального пространства персонажей, в частности, несовершенство их семейных отношений и разрушение дома как средоточия духовности.

Таким образом, хронотоп дома синтезирует смысловой потенциал экзистенциального пространства персонажей и их эмоциональное пространство со свойственной ему пейоративной коннотацией. Проникновение элементов внешнего пространства в структуру личностного пространства, репрезентируемого через микрокосм дома, приводит к нивелированию индивидуальных границ персонажей и тем самым влечёт за собой десемантизацию культурно-поэтической модели дома, вследствие чего содержание

хронотопа дома определяют диссонансные смыслы «своего» и «чужого» пространства.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается содержание хронотопа дома в сатирических романах И. Ильфа и Е. Петрова „Двенадцать стульев" и „Золотой телёнок". Доказывается, что хронотоп дома синтезирует смысловой потенциал экзистенциального пространства персонажей и их эмоциональное пространство со свойственной ему пейоративной коннотацией.

Ключевые слова: хронотоп, дом, сатира, роман, пространство.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто зміст хронотопу будинку в сатиричних романах І. Ільфа та Є. Петрова „Дванадцять стільців" і „Золоте теля". Доведено, що хронотоп дому синтезує смисловий потенціал екзистенціального простору персонажів та їх емоційний простір з властивою йому пейоративною конотацією.

Ключові слова: хронотоп, будинок, сатира, роман, простір.

SUMMARY

The article deals with the content of chronotop of home in I. Ilf and E. Petrov's satirical novels „The Twelve Chairs" and „The Little Golden Calf". It's proved that the chronotop of home synthesizes the semantic potential of characters' existential space and their emotional space with the pejorative connotation.

Key words: chronotop, home, satire, novel, space.

ЛИТЕРАТУРА

1. Башляр Г. Избранное : Поэтика пространства / Г. Башляр ; [перевод с французского Н. В. Кислова, Г. В. Волкова, М. Ю. Михеев]. – М. : „Российская политическая энциклопедия" (РОССПЭН), 2004. – 376 с. – (Серия „Книга света").

2. Бидерман Г. Энциклопедия символов / Г. Бидерман ; [пер. с нем. ; общ. ред. и предисл. Свенцицкой И. С.]. – М. : Республика, 1996. – 335 с. : илл.

3. Ильин И. П. Пол и гендер / И. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2010. – 688 с. : илл. – (Серия „Мастера психологии").

4. Ильф И. А., Петров Е. П. Собрание сочинений : в 5 т. / И. А. Ильф, Е. П. Петров ; [под ред. Дементьева А. Г., Катаева В. П., Симонова К. М ; вступ. ст. Заславский Д. И. ; примеч. Вулиса А. З., Галанова Б. Е.]. – М. : Художественная литература, 1961. – Т. 1. – 1961. – 564 с.

5. Ильф И. А., Петров Е. П. Собрание сочинений : в 5 т. / И. А. Ильф, Е. П. Петров ; [примеч. А. З. Вулис, Б. Е. Галанов]. – М. : Художественная литература, 1961. – Т. 2. – 1961. – 564 с.

6. Кислова Л. С. „Провинциальная Кармен" : традиции А. Н. Островского в пьесе Л. Разумовской „Майя" / Л. С. Кислова // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 1. – С. 13–18.

7. Лассан Э. О. О соотношении концепта „дом" с другими концептами в текстах русской культуры / Э. О. Лассан // Текст. Узоры ковра : сборник статей научно-методического семинара „TEXTUS". – СПб., Ставрополь, 1999. – С. 103–110.

8. Лотман Ю. М. Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. Статьи исследования / Ю. М. Лотман. – СПб. : „Искусство – СПб", 2000. – 704 с.

9. Мэй Р. Любовь и воля / Р. Мэй ; [перевод с английского О. О. Чистяков и А. П. Хомик]. – М. : „Рефл-бук". – К. : „Ваклер", 1997. – 384 с.

10. Соколова А. Образ міста в міфосистемі Валерія Шевчука (на прикладі роману „Стяжка в траві. Житомірська сага") / А. Соколова // Слово і Час. – 2009. – № 11. – С. 89–97.

11. Элиаде М. Священное и мирское / М. Эллиаде. – М. : Издательство МГУ, 1994. – 144 с.

С. М. Передерій

УДК 821.111 (73) 09

АМЕРИКАНСЬКА ДЕТЕКТИВНА ЛІТЕРАТУРА 20–30-х років XX століття: ТРАДИЦІЇ І НОВАЦІЇ

Однією із потужних сил розвитку літературних жанрів, різних за змістом, якістю відтворення дійсності, художніми правилами, у тому числі й детективу, є взаємодія традицій і новацій, канонізація та деканонізація як взаємопов'язані явища, чия методологічна роль полягає у виявленні усталених, трансформованих і нових творчих форм, що визначають художню своєрідність, багатогранність творчості письменника. У цих поняттях концентрується велика енергія, що народжується внаслідок взаємодії творчих, рецепційних та функціональних чинників літературного процесу, які утверджують і високий статус метажанру. Адже останній, за визначенням Ц. Тодорова, – це «місце зустрічі загальної поетики та фактичної історії літератури; з цієї точки зору він є предметом привілейованим, і завдяки цьому він може стати головним персонажем літературних досліджень…» [4, с. 30].

У буремному XX столітті, та й не лише у ньому, і в епосі, і в лірициі, і в драмі усвідомлення необхідності постійного творчого переосмислення традицій і нетрадиційності є не лише бажаною, але й необхідною умовою для зростання художньої майстерності, нагальною потребою будь-якої національної літератури.

Безумовно, «жанри існують як інститут, вони функціонують як «горизонти сподівання» для читача, як «моделі писання» для авторів [4, с. 29]». Глибоко відчуваючи вимоги своєї доби і жанрові сподівання читача, американський майстер «крутого» детективу Керолл Джон Дейлі створив літературного героя, якого ще не було у детективному типі письма, а саме: він мав риси ідеального борця за справедливість, відомого ще з часів Фенімора Купера. Справедливість для такого героя була найбільшою цінністю. Навіть закон поступався перед нею. Звали цього героя-лицаря Рейс Вільямс. Зберігав він популярність до п'ятдесятих років XX століття, а вперше з'явився в оповіданні К. Дейлі у 1923 році в журналі «Black Mask», за кілька місяців до появи першого оповідання не менш відомого майстра детективу Дешилла Геммета, з не менш відомим літературним героєм – Оперативником із детективного агентства «Континенталь».

Однак й досі ставлення американських літературних критиків до творчості К. Дейлі лишається неоднозначним. Так, Рон Гуларт, Дейвід Медден, Вільям Нолан та інші дослідники вважають, що за сучасними стандартами твори К. Дейлі нечитабельні, а основний його внесок у розвиток «крутого» детективу – першість за часом публікації творів цього жанрового різновиду. Перевагу названі критики надають Д. Геммету і Р. Чандлеру. Проте ці автори випускають з уваги, що К. Дейлі і Д. Геммет довгий час йшли «нога в ногу» у напрямі стилістичного впливу на своїх послідовників, а вплив Д. Геммета обмежувався одним десятиліттям.

Безперечно, автор «Червоних жнив», «Прокляття Дейнів», «Мальтійського сокола» та інших детективних творів відіграв значну роль у створенні морального кодексу американського приватного детектива, проте творчість його послідовників – Рауля Вітфілда, Фредеріка Небеля, Пола Кейна, Роджері Торрі стали забувати вже в 40-і роки XX століття, коли набрав силу «суб'єктивний» стиль Реймонда Чандлера, а його літературний герой – Філіп Марлоу – самотній чесний лицар із поетичним ореолом – більше нагадував героя К. Дейлі Реймса Вільямса, ніж оперативника Д. Геммета.

Варто акцентувати увагу і на тому, що подібних до героя К. Дейлі персонажів

можна знайти і у творчості Росса Макдональда, Роберта Паркера, Білла Пронцині. Міккі Спіллейн завжди визнавав себе послідовником К. Дейлі. Другий роман письменника про Майка Хаммера «My Gun is Quick» побудований за художньою моделлю роману К. Дейлі «The Hidden Hand» (1929).

На неоднозначне ставлення до творчості К. Дейлі можуть впливати різні фактори – як об'єктивні, так і суб'єктивні. До останніх, зокрема, можна зарахувати більшу увагу редактора журналу «Black Mask» Джозефа Шоу до творчості Д. Геммета, його «об'єктивного», реалістичного стилю і недостатню увагу до творчості К. Дейлі, його «суб'єктивного» стилю, досить «розхристаного», але такого популярного серед читачів «золотої» епохи американського детективу.

Новаторською рисою творчості відомого майстра «крутого» детективу Раймонда Чандлера було його вміння вибудовувати сюжет, який підкреслював неповторність літературних героїв, а не відкидав їх на задній план заплутаністю різноманітних прийомів розслідування, таємничістю тощо. Р. Чандлер ставився до сюжету як до живої істоти, що поступово розвивається разом із розвитком перипетій самого твору. Письменник досить прохолодно оцінював ті детективні твори, в яких детективне розслідування завуальовував особистісні риси літературних героїв. Очевидно, цим пояснюється те, що популярний герой романів Р. Чандлера – Філіп Марлоу, має яскравіші особистісні риси, ніж герої Д. Геммета. Філіп Марлоу поєднує досить критичне ставлення до дійсності з ідеалізмом, романтичністю. Часто він виступає у ролі своєрідного гіда щодо читача, оцінюючи реалії Лос-Анджелеса 30-х років XX століття.

Ще однією новаторською рисою Р. Чандлера було його ставлення до естетичних ресурсів мови, до стилю. Саме тому він часто підкреслював, що вважає себе письменником, а не автором детективних романів, у яких значення стилю недооцінювалось.

Безперечною заслугою Р. Чандлера є також його вміння змінювати рівень сприйняття детективного тексту читачем. Його твори – це вже не «особлива казка про злочин», а віддзеркалення морального рівня суспільства, однак без нав'язливої дидактичності. Письменник відтворює особливу атмосферу, наповнену відчуттям моральної, духовної, соціальної катастрофи, що хвилює та інтригує водночас, змушує читача задуматись і поступово розгадувати причини стихійних і спланованих подій, спонтанної і усвідомленої волі літературних героїв. У творах Р.Чандлера протистояння особистості й суспільства максимально загострене, а тому в читача і виникає бажання відчути нарешті очікувану гармонію, якої так не вистачає в недосконалому світі. Професійна етика, моральний кодекс популярного літературного героя романів Р. Чандлера Філіпа Марлоу незмінні й постійні, вселяли віру у торжество справедливості і в часи Р. Чандлера, утверджують її і на початку XXI століття.

Авторський стиль, безперечно, вдосконалюється. Р. Чандлер поступово звільняється від «об'єктивності» новел 30-х років XX століття. Його стиль стає у романних версіях більш барвистим, яскравим, суб'єктивним, виразним, сюжетні лінії – динамічнішими, значно змістовнішають діалоги.

Американські й англійські літературні критики не одразу оцінили перші кроки Р. Чандлера у метажанрі детективного роману. Можливо, мав рацію Р. Остін Фрімен, коли акцентував увагу на тому, що статус детективних творів, любовних історій та історичних романів визначається кращими зразками, однак детектив оцінюють виключно орієнтуючись на невдачі [5, с. 28]. Можна погодитись і з тим, що, «детектив, здатний повністю відтворити всі характерні риси метажанру, залишаючись при цьому твором, написаним досконалою мовою, з уміло змальованим фоном і цікавими характерами, що відповідають найсуворішим літературним канонам, залишається, можливо, надзвичайно рідкісним явищем у художній прозі [5, с. 29]». Між іншим, таке сприйняття харак-

терне і в наші дні. Авторитетна енциклопедія «Британіка» (2002) визначає детектив не як самостійний жанр, а як вид популярної літератури. На думку авторів енциклопедії традиційними елементами детективної історії є: 1) досконалий, на перший погляд, злочин, тобто такий, що заслуговує на увагу читача чи глядача; 2) навмисне невірно визначений підозрюваний, на якого вказують свідчення, що, безперечно є інтригуючим сюжетним елементом; 3) помилки недалекоглядних, обмежених співробітників поліції; що підкреслюють досконалі особистісні риси детектива, 4) неординарні здібності де тектива, що проявляються у процесі спостереження, та його високий інтелектуальний рівень; 5) непередбачувана розв'язка, у якій детектив розкриває спосіб встановлення особистості злочинця [6, с. 39].

Досить невисоку оцінку отримав перший роман Р. Чандлера «Вічний сон». Однак, лицарські риси героя роману Філіпа Марлоу, майстерно змальовані письменником, який надзвичайно високо ставив естетичні цінності, з часом зуміли змінити професійну оцінку літературних критиків, побачити у ньому новий тип героя, що продовжує героїчну лінію, започатковану Рейсом Вільямсом К. Дейлі, а отже розвиває літературну традицію.

Необхідно зазначити, що еволюційний шлях цієї традиції був досить складним, на що, на жаль, не завжди звертають увагу сучасні дослідники. Варто пригадати, що один із найпопулярніших авторів детективів Еллері Квін вказував у своїх спогадах під назвою «Сторінки із записної книжки редакторів», що протягом сімнадцяти років після першого видання (1845 р.) «Новел» Е. По у Сполучених Штатах Америки не було надруковано книги, до якої б увійшов хоч один детективний твір. Лише 1863 року побачили світ дві книжки: «Незвичайні оповідання детектива, або цікаві випадки злочинів», що була надрукована нью-йоркським видавництвом "Dick and Fitzgerald", а також збірка «Янтарні боги та інші оповідання» Гарріет Прескотт, де вміщено одне детективне оповідання «У погребі». У 1865 р. видавництво "Dick and Fitzgerald" видало книжку «Сторінки із записної книжки нью-йоркського детектива. Особисті нотатки Дж. Б», написану Джоном Б. Вільямсом, яка містила 22 новели про подвиги детектива Джеймса Брамптона.

Тривалий час дослідники детективу та творчості Еллері Квіна вважали, що цей псевдонім обрали двоюрідні брати – Фредерік Денней і Манфред Лі – відомі редактори журналу «Mystery Legue Magazine» (з 1941р. «Ellery Queen Mystery Magazine»), укладачі збірок детективних творів. Однак виявляється, що ці імена теж вигадані, на що, зокрема, звертає увагу А. Гагарін у післямові до однієї зі збірок детективних творів Еллері Квіна [2, сс. 388 – 389]. Дослідник вказує, що один із братів – Денніель Нетен, в опублікованій автобіографії під назвою «Золота осінь» (1963) розкриває чергову «містифікацію»: він обрав псевдонім Фредерік Денней, а його брат Манфред Ліпофскі – Манфред Беннінгтон Лі.

Еллері Квін приходить до висновку, що «детективна новела, надрукована геніем По, ледве не пішла разом з ним у могилу», а також вважає, що в англійській літературі цей жанр одразу отримав більш світлі перспективи. Адже, починаючи з 1850 року, після опублікування чотирьох статей про поліцію в журналі «Home Reading» («Домашнє читання»), який видавав Чарльз Діккенс протягом 1850 – 1890-х років, автори детективних «спогадів» наповнювали книжковий ринок лавиною детективних «спогадів». Дослідник згадує твори Ендрю Форрестера-молодшого, Чарльза Мартела (Томаса Делфа), Альфреда Хьюза та ін.

Еллері Квін підкреслює, що з 1845 по 1862 рік лише час від часу детективні новели з'являлись у журналах «для сімейного читання». Болгарський дослідник Богоміл Райнов теж переконаний: «Хоча американська література завдяки Едгару По і вважається однією із родоначальниць детек-

тивного жанру, до кінця минулого століття у ній не помічали явищ, що заслуговують на більш чи менш серйозну увагу. І не дивно. Нечисленна читацька «еліта» ставилась до жанру, що перебував у стані становлення, з презирством, а для широкого загалу герої на зразок Дюпена були на занадто високому інтелектуальному рівні [3, с. 58]».

Особливу увагу заслуговує «листок четвертий» із записної книжки Еллері Квіна. Саме у ньому він роздумує про цілісність детективних творів, яка визначається спільною ідейно-тематичною спрямованістю. На його думку, одну третину відомої на той час тисячі збірок детективів оповідань становлять збірки змішаної і загальної тематики, у яких більшість творів присвячені розкриттю злочинів, але мають різних центральних персонажів. Понад половина цієї тисячі – твори, не пов'язані між собою сюжетом, але об'єднані головним героєм. Приблизно шосту частину від загальної кількості становлять записки агентів секретних служб, збірки пародій і стилізацій, антології тощо.

Міра літературної єдності названих груп неоднакова. Об'єднавчим фактором для першої групи є те, що вони написані одним автором і тому мають відбиток його стилю. У збірках другої групи ступінь єдності значно вищий.

Автори детективів прагнули теоретично осмислити принципи такого типу письма, визначити перспективи його майбутнього розвитку. Керуючись цими завданнями, Р. Остін Фрімен в есе «Мистецтво детективу» (1924) вказує на його відмінність від кримінального роману. В основі сюжету останнього – події трагічні, жахливі. Основне завдання автора кримінального роману – створення атмосфери жаху з досить помітним відтінком грубої сенсаційності [5, с. 30].

Ще однією специфічною рисою детективу, яка відрізняє його від інших прозових творів, є те, що задоволення, яке він приносить, має, передусім, інтелектуальний характер. Звичайно, автор детективу, як інших прозових творів, звертає увагу на красу стилю, мовного вираження, гумор, цікаві характери, емоційну сюжетну напругу. Однак, на відміну від інших прозових жанрів, усі ці властивості у детективі підпорядковані інтелектуальному аспекту [5, с. 31].

Визначальною рисою детективу, безперечно, є і те, що його структура підпорядкована чіткій логічній схемі розслідування [5, 3 с. 3]. З огляду на ці специфічні риси, дослідник визначає чотири основні компоненти сюжету: 1) детективна проблема висвітлюється з урахуванням того, що злочин проти особистості інтригує читача більше, аніж злочин проти власності, а вбивство як злочин надає сюжетові особливого драматизму; 2) автор детективного твору повідомляє про факти злочину за умови, що вони виникають в оповіді без їхнього істинного взаємозв'язку; 3) розкриття таємниці злочину зазвичай є кульмінаційним моментом оповіді, однак драматизм повинен поєднуватись із аргументованістю висновків; 4) аргументованість висновків – одна з найважливіших властивостей детективу, адже саме вона приносить читачеві очікуване інтелектуальне задоволення [5, сс. 34 – 36].

Відомий американський письменник С. С. Ван Дайн (псевдонім Уілларда Хантінгтона Райта) визначив своєрідне кредо, що базується на практичному досвіді визнаних майстрів детективу, а також на своєму власному. Створення детективного роману, на його переконання, передбачає дотримання певних правил, що були зафіксовані у його «Twenty Rules for Writing Detective Stories» («Двадцяти правилах для написання детективних романів», 1928) [1, сс. 38 – 41]. Дотримання цих правил певною мірою визначало достатньо високий рівень сприйняття читачем детективних творів, адже, наприклад, перші два правила, запропоновані С. С. Ван Дайном, забезпечували, насамперед, шанобливе ставлення письменника до

особистості читача: 1) читач повинен мати рівні з детективом можливості для розкриття таємниці злочину, всі способи розкриття злочину повинні бути ясно визначені та описані; 2) забороняється вводити в оману читача, окрім тих випадків, коли його разом з детективом за всіма правилами чесної гри обманює злочинець. Досить важливим для сприйняття є і правило 20 (у детективному творі забороняється використання занадто відомих та стереотипних засобів розкриття таємниці).

Автор намагався також забезпечити жанрову «чистоту», яку б підтримували такі правила: 3) у романі не повинно бути любовної лінії; 8) (абсолютно неприпустимі такі способи встановлення істини, як ворожіння, спіритичні сеанси, читання чужих думок тощо; 9) у творі повинен діяти лише один детектив, тобто лише один головний герой дедукції, лише один deus ex machina; 14) спосіб убивства і засоби розкриття злочину мають відповідати критеріям раціональності й науковості, неприпустимі гіпотетичні та фантастичні елементи, адже вони – прерогатива пригодницького типу письма; 16) слід уникати літературних відступів, глибокого аналізу характерів, що однак не заперечує змалювання чітко окреслених рис особистості; 19) усі злочини повинні здійснюватися з особистих мотивів; міжнародні протистояння та військова політика не є предметом детективу. Одне з його завдань – звільнення від власних пригнічених бажань і емоцій.

Варто підкреслити, що четверте правило Ван Дайна (ані сам детектив, ані будь-хто з офіційних дізнавачів не повинен виявитись злочинцем) [1, с. 38], як і 7 правило Рональда Нокса (з такою ж вимогою) із його «Ten Commandments for Detective Fiction» («Десяти заповідей детективного роману») (1929) [1, с. 79] не завжди знаходили підтримку авторів детективів, на відміну, скажімо, від таких правил: 5) злочинець визначається дедуктивним шляхом за допомогою логічних висновків, а не завдяки випадковості чи немотивованому зізнанню, 6) детектив вибудовує свої узагальнення на основі аналізу зібраних фактів, 10) злочинець має бути досить помітним персонажем чи 12) скільки б не було в романі вбивств, злочинець мусить бути лише один; звісно він може мати помічника чи співучасника, але тягар вини має лежати на плечах однієї людини. Як приклади, наведемо романи А. Крісті «The Murder of Rodger Ackroyd» («Убивство Роджера Екройда», 1926), «Hercule Poirot's Christmas» («Різдво Еркюля Пуаро», 1938), у яких формується новий «екстремальний досвід» метажанру, роман Е. Квіна «Труна з секретом». Прикметним є те, що, порушуючи 4 правило Ван Дайна та 7 правило Рональда Нокса, А. Крісті порушує свою ж традицію, а саме: уникнувши елементів натуралізму у більшості творів, у романі «Різдво Еркюля Пуаро» вона зображує особливо кривавий характер убивства, водночас дотримуючись 7 правила Ван Дайна (у детективному творі використання натуралістичних елементів цілком виправдане).

Пропонує Ван Дайн і правила «меншого масштабу», можливо, дещо наївні з погляду сучасного дослідника та читача: 11) убивцею не може бути хтось із прислуги; 13) у детективному романі не треба змальовувати таємних мафіозних угруповань; 15) у будь-який момент розкриття таємниці має бути очевидним; 17) тягар вини за здійснений злочин повинен нести не злочинець-професіонал, а людина, що стала на хибний шлях; 18) злочин у детективному романі не повинен бути нещасним випадком чи самогубством.

Правила-«заповіді» Рональда Нокса, як і жанрові принципи С. С. Ван Дайна, теж можна поділити на групи. Групу, що забезпечувала б достатній рівень сприйняття детективного твору, сформували такі правила: 8) автор мусить вчасно давати достатню для роздумів читача інформацію, в тому числі й секрет розкриття таємниці; 9 друг детектива виконує роль інтелек-

туального спаринг-партнера щодо читача; 10) брати-близнюки і взагалі двійники не повинні з'являтись, якщо автор відповідним чином не підготував до цієї появи читачів.

«Заповіді», що забезпечували б жанрову «чистоту», Р. Нокс пропонує такі: 2) заперечується вплив на розвиток сюжету надприродних сил; 6) детективу ніколи не повинен допомагати щасливий випадок; він також не може керуватися підсвідомою, але вірною інтуїцією.

Група правил «меншого масштабу»: 1) злочинцем має бути хтось, згаданий ще на початку роману, а не випадковий, таємничий незнайомець; 3) слід уникати наявності більш ніж одного таємного приміщення чи таємного ходу, 4) неприпустимо застосовувати невідомі отруйні речовини, а також засоби, що вимагають детального наукового пояснення наприкінці твору; 5) персонажем-злочинцем не повинен бути китаєць (можливо для того, щоб змінити звичне для Заходу уявлення про жителя Піднебесної імперії як про людину надто розумну, але недостатньо моральну). Як бачимо, позиції обох письменників щодо формування жанрових принципів детективу досить близькі.

Е.Квін, починаючи зі свого першого роману «The Roman Hat Mystery» (1929) (варіанти перекладу російською мовою: «Тайна римской шляпы», «Тайна исчезнувшей шляпы», «Таинственный цилиндр»), дотримується певних правил, запропонованих С. С. Ван Дайном, насамперед, тих, що виявляють повагу до читача, утверджуючи доктрину «чесної гри з читачем». Однак, заручившись підтримкою оповідача Дж. Дж. Мак-К., герої-детективи Е. Квін та Р. Квін, перебуваючи за сюжетною легендою в «ідилічному» італійському хронотопі, вручили йому рукопис майбутньої книжки, що максимально розширює жанровий простір детективного роману. Адже Е. Квін-автор апелює у ній до загадкових, видуманих текстів: роздумів детектива Тамакі Хіро, мемуарів префекта поліції Огюста Брільона, «Посібника для мисливця за злочинцями» Джеймса Редікса-молодшого, статті свого романного батька-детектива Річарда Квіна «Американський кримінальний світ і методи розкриття його злочинів», ускладнюючи й водночас прикрашаючи структуру детективного роману літературними відступами та пильною увагою до характерів героїв, що було неприпустимим, згідно з правилами С. С. Ван Дайна.

Рекс Стаут написав свій перший твір «How Like a God» («Подібний до Бога») теж 1929 року, однак у жанровому різновиді психологічного роману. І лише у 1934 році побачив світ детективний роман «Fer-de-Lance» («Вістря списа»), де вперше злочин розкриватимуть знамениті Ніро Вульф та його компаньйон Арчі Гудвін. Наступний роман «The League of Frightened Men» («Ліга наляканих чоловіків», 1935) закріпив успіх попереднього. Варто акцентувати увагу на тому, що обидва романи досить швидко були екранізовані, що служить підтвердженням активної взаємодії літератури та кіномистецтва та є характерною ознакою епохи 30-х років XX століття. Талановитий, ексцентричний Ніро Вульф одразу ж наблизився до типологічного ряду героїв «крутого» детективу, адже, на відміну від героїв класичного детективу, він розкриває злочини не заради інтелектуальної забави чи наукового інтересу, а утверджуючи статус незалежної особистості, яка може творити свій неповторний, хоча й дещо утопічний світ.

Період 20 – 30-х років XX століття підтверджує: розвиток детективного письма визначався не лише орієнтацією на окремі класичні, взірцеві форми у дусі Е. По, У. Коллінза, Е. Габоріо, А. Конан-Дойла, Г. Честертона, А. Крісті та ін., а й переосмисленням авторами детективів усієї сукупності здобутків та естетичного досвіду.

АНОТАЦІЯ

У статті розкривається ідейно-образна спорідненість американського детективу 20–30-х років XX століття, а також новаторські спрямування, що визначають національну своєрідність жанру.

Ключові слова: американська література, детектив, жанр, традиції, новації.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается идейно-образное родство американского детектива 20–30-х годов XX века, а также новаторские направления, определяющие национальное своеобразие жанра.

Ключевые слова: американская литература, детектив, жанр, традиции, новации.

SUMMARY

The article focuses on the unity of ideas and images in the American detective genre in the 1920–1930's as well as the innovative trends defining the genre's national peculiarities.

Key words: American literature, detective, genre, traditions, innovative trends.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ван Дайн С. С. Двадцать правил для писания детективных романов / Стивен Ван Дайн // Как сделать детектив / [сост. А. Строева] / Пер. с англ., франц., исп., нем. С. Белова и др. – М. : Радуга, 1990. – С. 38–41.

2. Гагарин А. Мистическая сила детектива / Анатолий Гагарин // Квин Э. Санаторий смерти; Таинственный цилиндр: Романы. – Екатеринбург : Стрибог, 1994. – С. 388–392.

3. Райнов Б. Черный роман / Богомил Райнов. – М. : Прогресс, 1975. – 285 с.

4. Тодоров Ц. Поняття літератури та інші есе / Ц/ Тодоров. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – 162 с.

5. Фримен Р. Искусство детектива / Р. О. Фримен // Как сделать детектив. – М. : Радуга, 1990. – С. 28–37.

6. The New Encyclopaedia Britannica. – V.4. – 15th ed., 2002. – 980 p.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПРАКТИКУМ

М. С. Маїк

УДК 159.964:159.98

МОДЕЛЮВАННЯ В ГЛИБИННІЙ КОРЕКЦІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРЕДМЕТІВ (КАМІННЯ)

Сучасний розвиток українського суспільства та перебудова усіх сфер його життя ставить перед психологічною наукою завдання удосконалення фахової підготовки психологів-практиків. Особливо важливим є володіння психологом не лише теоретичною базою знань, але й ефективними практичними методами, що не потребують значних витрат часу, попередньої підготовки (ні від фахівця, ні від клієнта), і водночас призначені для широкого кола людей (як підлітків, так і дорослих). Методи надання психологічної допомоги суб'єкту розглядаються у працях вітчизняних дослідників [1; 5].

Практична психологія знаходиться на шляху свого становлення і потребує відповідної теорії і методології, що розвивається академіком НАПН України Т. С. Яценко, та конкретного інструментарію глибинно-психологічного пізнання психіки в її індивідуальній неповторності. Останнє знайшло відображення у наукових пошуках дослідників, які займалися окремими проблемами глибинної психології: І. В. Євтушенко (архетипна символіка), Д. С. Дроздова (індивідуальні особливості архетипної символіки), І. В. Калашник (феномен психологічної смерті), А. Е. Мелоян (феномени агресії), О. В. Педченко (феномен релігійної віри), О. О. Святки (психологічні опори), Л. Г. Туз (методика інтерпретації), О. М. Усатенко (супервізія), Н. В. Шавровської (психологічні захисти) [6]. Низка робіт присвячена розкриттю діагностико-корекційних можливостей окремих методик активного соціально-психологічного пізнання (АСПП). Методику психоаналізу комплексу тематичних психомалюнків досліджували І. В. Євтушенко, Н. В. Шавровська, особливості використання казки – В. Л. Солодухов, О. Г. Стасько, специфіка психодрами у глибинній корекції розкривається в дослідженнях Т. В. Богдан [4]. Психокорекційна робота з використанням каменів як різновид арт-терапії вперше презентована у дисертаційному дослідженні І. О. Чернухи, що заклало основи для наукового обґрунтування психологічного моделювання з допомогою каменів. Дослідниця здійснила порівняльний аналіз методики просторових моделей за методом Б. Хеллінгера та методом АСПП Т. С. Яценко [3]. З огляду на позначене вище, проблема ефективності методики моделювання з використанням каменів у процесі глибинної корекції є малодослідженою та актуальною.

Метою статті є наукове обґрунтування особливостей використання методики роботи з каменями в глибинній психокорекції за методом АСПП.

Дослідження виконане в межах психодинамічної теорії, що розробляється академіком НАПН України Т. С. Яценко. Предметом пізнання є цілісна психіка в єдності свідомого та несвідомого. На фоні цілісного пізнання за умови спонтанності і невимушеності поведінки виявляється дискретність психічних процесів, тобто внутрішня розрізненість, що пов'язана з суперечливістю тенденцій психіки на рівні свідомого та несвідомого.

АСПП є системно впорядкованим психокорекційним методом, що дає змогу досліджувати цілісну психіку у взаємозв'язку свідомого і несвідомого, виявляти глибинні детермінанти особистісних проблем учасників групи [4].

Метою роботи в психокорекційній групі є пізнання деструктивних тенденцій психіки, що відкриває перспективи для конструктивних, прогресивних новозмін. Психоаналітичний підхід відкриває можливість пізнавати динаміку взаємозв'язків між свідомою й несвідомою сферами психіки суб'єкта.

У психодинамічному підході розкрито спрямованість динаміки суб'єктивної інтеграції психіки, що задається системою психологічних захистів. На матеріалі методу АСПП Т. С. Яценко було відкрито два різновиди «психологічних захистів»: базові (особистісні) та ситуативні (периферійні) захисти. Дослідниця стверджує, що без розрізнення психологом-практиком цих різновидів захистів унеможливлюється пізнання цілісного феномену психіки в її системних характеристиках [4; 6].

Діагностика в процесі АСПП є порційною, поступовою, багаторівневою в єдності з психокорекцією, що відповідає законам позитивної дезінтеграції і вторинної інтеграції. Процесуальна психодіагностика передбачає діалогічну взаємодію психолога з респондентом і будується в ракурсі максимального наближення до законів внутрішньої феноменології психіки суб'єкта, до його усвідомлення себе, людей та світу. У процесі глибинного пізнання протагоніст розвиває рефлексію власного внутрішнього світу. Глибинна психокорекція підлягає психодіагностичним гіпотезам, яким властива розлогість в часі та порційність у поданні їх протагоністу, що сприяє розкриттю індивідуальної неповторності психіки. Психолог виявляє та вербалізує логічні зв'язки між усвідомлюваним протагоністом змістом та неусвідомлюваними детермінантами. Розвиток психодіагностичних здібностей суб'єкта й навичок самопізнання залежить від ступеня ригідності захисних тенденцій індивіда, його психологічної готовності до навчання й мотиваційної сили та орієнтації на самозміни, оновлення способу життя, бачення навколишнього світу [4].

Глибинна психокорекція спрямована на об`єктивування суперечностей цілісної психіки в діагностико-корекційному процесі через рефлексивне пропрацювання поведінкового матеріалу протагоністом, виявлення повторюваного, ітеративного. Т. С. Яценко констатує, що незмінні характеристики поведінки, які проявляються в психоаналітичній роботі, вказують на зміст несвідомого, яке є поза часом, статтю і простором. Активність несвідомого не може прямолінійно заявити про себе у поведінці, бути усвідомленою у своїх спрямуваннях та впливах на неї. Неусвідомлювані тенденції поведінки суб'єкта можна виявити лише опосередковано через актуалізацію механізмів перенесення, заміщення, проекції і т. п. Особливо показовим це є в процесі глибинної психокорекції з використанням каменів, які наповнюються індивідуально неповторним змістом в руках протагоніста. Психологом надається мінімальна інструкція про виконання завдання змоделювати з допомогою каменів психологічну ситуацію, сім'ю або значимий емоційний стан тощо.

В психологічних словниках моделювання описують, як «метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях» [1, с. 38]. Модель у самому загальному розумінні, – специфічний об'єкт, що створюється в матеріальній, знаковій або концептуальній формі з метою одержання інформації про властивості, характеристики, взаємозв'язки об'єкта – оригінала довільної природи, що є суттєвим для задачі чи проблеми, яку розв'язує суб'єкт. Процес моделювання передбачає здійснення певної послідовності дій: постановки задачі, створення або вибір моделі, дослідження на моделі, перенесення результатів на об'єкт – оригінал. Поняття моделювання в словнику іншомовних слів трактується як «дослідження об'єктів пізнання на їх моделях» [2, с. 88].

Психоаналітичний прийом моделювання в глибинній корекції за допомогою каменів є адекватним та наглядним у пізнанні об'єктів моделі самого модельєра (респондента), його взаємовідносин з оточуючим. Емоція для фахівця-психолога є першим вісником, помічником у глибинно-психологічному пізнанні. Тому для забезпечення умов позитивної дезінтеграції в групах АСПП створюються умови психологічної захищеності людини та відчуття нею комфорту, відсутності загрози «Я», що забезпечує розширення самосвідомості та когнітивного опрацювання емпіричного матеріалу.

Групова психокорекція за методом АСПП спирається на принцип «тут і тепер», що дає можливість побачити учасникам групи семантику психологічного смислу власної активності в ситуації поточної взаємодії. Психокорекційний процес, в якому провідним є принцип спонтанності і невимушеності, ґрунтується на рефлексії суб'єктом власної поведінки. Здобуті учасниками рефлексивні знання пов'язані з розвитком рефлексивного мислення загалом, що відповідає усім критеріям мисленнєвого процесу і водночас є оригінальним щодо можливостей пізнання об'єктивної реальності через суб'єктивну її презентацію в архетипно-символічній, матеріалізованій формі. Каталізатором здібностей суб'єкта у візуалізації психологічного змісту є архетип, зокрема архетип каменя. Т. С Яценко зазначає: «зважаючи на образність і символічний характер змісту несвідомого, важливо працювати з візуалізованим матеріалом, породженим спонтанною активністю руки суб'єкта, що цілісно об'єктивує зміст психіки...» [6, с. 210].

Пізнання цілісної психіки відбувається на стику її суперечливих тенденцій, з врахуванням проявів несвідомого, що презентуються у свідомому в процесі символізації, який маскує його зміст. Символ виражає суперечливі аспекти змісту психічного. Разом з тим цього недостатньо, адже важливим є «не пізнання власне суперечливості психічного як такого, а конкретика вияву цього факту у візуалізованому поведінковому матеріалі...» [4, с. 19]. Об'єктивування ітеративності психологічних смислів, що виявляється в опредметнених моделях, вказує на спрямування енергії психіки суб'єкта. Фіксації, що презентують опредметненні моделі з каменів (в діалогічній взаємодії психолога з респондентом) детерміновані нереалізованістю інфантильних мотивів. Бажання останніх бути реалізованими породжує «хибне коло» на ілюзорній основі, що задає марну трату енергії. Розвіяння ілюзій, що створюють суперечність, відбувається на основі діалогічної взаємодії психолога з респондентом через оживлення матеріалізованих форм, куди спроектовані замасковані для свідомого смисли. Камінь як символ за емотивною потентністю перевищує силу слова завдяки своїй властивості цілісно виражати зміст психічного. Символ є полізначним і передає минуле в синтезі з теперішнім та майбутнім [6].

Т. С. Яценко констатує, що символ відображає дві тенденції захисної системи: «зберігає автономію, незалежність та водночас допомагає психіці зреалізувати витіснені (нереалізовані) бажання...» [4, с. 19]. Архетипна символіка каменя виражає інтимнозначимий зміст психічного, що має енергетичний імператив в ситуації «тут і тепер». При візуалізації протагоністом психологічного змісту, «контроль свідомості послаблюється – архетипи можуть плинно виявлятися і мати пріорітети...» [4, с.15].

Архетип набуває реальності в умовах наповнення суб'єктом каменя індивідуальною семантикою в процесі діалогічної взаємодії. Глибинне пізнання підлягає діалогічній взаємодії психолога з респондентом. Діалог будується порційно, континуально, з врахуванням (орієнтацією) внутрішнього порядку психічного, його системності, «коли кожен окремий елемент піддається пізнанню, відкриває перспективи пізнання цілісного....» [5, с. 24].

Семантика архетипу пізнається з використанням символічних (матеріалізованих) форм, що презентують психіку цілісно, в процесі діалогічної взаємодії психолога з респондентом. Камінь є нейтральним по відношенню до презентованої ним семантики несвідомого, що сприяє проекції фіксацій психіки, які можуть проявитись символічно. Т. С. Яценко стверджує: «саме у об'єктивуванні несвідомого задіяні архетипи, оскільки вони презентують «об'єктивне» у імпліцитній формі та симультанному злитті із «субєктивізмом» змісту поведінки особи (як способу маскування)...» [4, с. 16]. Розкриття логічної впорядкованості емпіричного матеріалу респондента наближує його свідо-

мість до реальності та нівелювання викривлень, що породжує захисна система.

У глибинно-психологічному пізнанні груп АСПП застосовується моделювання актуальних станів психіки самим респондентом із каменів. Методика використання моделей з каменів поєднується з іншими методиками АСПП: комплекс тематичних психомалюнків, іграшка, ліпка тощо, в яких також присутній образ каменя. Моделювання каменів в глибинному пізнанні психіки суб'єкта за методом АСПП передбачає різні варіації. Психолог пропонує протагоністу змоделювати на площині за допомогою каменів: актуальну ситуацію дитинства; реальну сім'ю, в якій живе протагоніст, та ідеальну родину; ситуацію, яка турбує у поточний момент або непокоїла раніше; свій внутрішній стан або конкретні почуття – втрату, самотність, розчарування, образу; презентувати себе в минулому, теперішньому і майбутньому; звичайний емоційний стан; модель відносин із значимими людьми та ін. Матеріалізовані презентанти створюються респондентом в умовах спонтанної активності, з елементом невизначеності, що представляє узагальнена інструкція від психолога. Мінімальна інструкція при спонтанній творчості сприяє вияву внутрішнього імперативу психіки, що представляється в матеріалізованій формі символічно. Метафоричність несе захисну функцію в об'єктивації значимої емоційної напруги протагоніста.

Колір, величина та розташування каменів на моделі сприяють проясненню семантики моделі. Темні чи світлі камені відзначаються призмою позитивного чи негативного сприймання значимих людей. Величина каменя характеризує значимість фігури, його розташування вказує на дистанцію у взаєминах. Характеристики моделювання з каменів представляють архетипну семантику у матеріалізованій формі. Діалогічна взаємодія психолога з респондентом включає роз'яснення та уточнення змісту візуалізованого поведінкового матеріалу. В АСПП динамічність моделей з каменів сприяє пізнанню внутрішньої впорядкованості психіки.

Таким чином, камінь, завдяки своїй нейтральності до змісту, сприяє втіленню індивідуального смислу психіки суб'єкта при його використанні та зображенні в малюнках. Пізнання семантики навантаження архетипу каменя відбувається в діалогічній взаємодії психолога з респондентом з врахуванням теми моделі, авторського малюнка. Архетип каменя передає семантику сприймання респондентом свого психологічного стану та стану близьких йому людей, взаємосприйняття один одного та близькість їх взаємин. Символічність архетипу каменя дозволяє пізнавати цілісну психіку в її суперечливих проявах. Архетип каменя сприяє контекстному пізнанню, об'єктивації фіксацій психіки суб'єкта. Таким чином, камінь, завдяки своїй нейтральності до змісту, сприяє втіленню індивідуального смислу психіки суб'єкта при його використанні та зображенні в малюнках. Пізнання семантики навантаження архетипу каменя відбувається в діалогічній взаємодії психолога з респондентом з врахуванням теми моделі, авторського малюнка.

Моделювання з допомогою каменів дозволяє об'єктивувати глибинні феномени, зокрема об'єктні відношення, завдяки поясненням автора моделі та діалогу психолога з ним. У психоаналітичній роботі звертається увага на просторові характеристики композиції, індивідуальні асоціації, підібрану протагоністом кольорову гаму каменів, їх форму, розташування, просторово-часові співвідношення в композиції, що дозволяє зробити невидиме видимим, неусвідомлюване – усвідомленим [8].

Моделювання з використанням каменів у психодинамічному підході спирається на метафоричність їхнього змісту, необхідність забезпечення опосередкованості пізнання психіки суб'єкта. Імператив впливу об'єктних відношень на емоційно-поведінковий аспект є невидимим для людини. Останнє пояснює важливість візуалізації, через яку експлікуються внутрішні неусвідомлювані змісти. Цьому особливо сприяє діалог психолога з автором психологічного моделювання

та фрагменти психодрами – коли камені «оживають» в діалогічних взаєминах. Суб'єкт, користуючись каменями, набуває здатності символічно-просторово представляти значиму життєву ситуацію чи актуальні взаємовідносини.

Динаміка перестановок каменів (створення моделей) під впливом ініціювання поведінки протагоніста психологом дає можливість прослідкувати динаміку стосунків між близькими людьми та бачити зміни в позиціях, які займають члени сім'ї відносно один одного. У цьому сенсі моделювання з використанням каменів подібне до топологічного моделювання. Проте, такий психоаналітичний прийом дещо відмінний від просторового моделювання. Зокрема, учасники моделі можуть сказати, як вони себе відчувають в тому чи іншому образі (ролі), що їм визначив протагоніст, тобто надати зворотній зв'язок; камінь же зворотній зв'язок надає лише через вуста протагоніста. Завдяки психодраматичним прийомам (в роботі з каменем) об'єктивується не лише саморефлексія протагоніста, але і його сприйняття внутрішнього світу близьких людей. Таким чином, протагоніст через «мовчання каменів» ініціюється до презентації не лише власного змісту, а й усіх «учасників» композиції, що поглиблює розуміння власних залежностей від кожного із «лібідних персонажів», що ілюструють камені.

Психоаналітичні прийоми методики використання каменів в глибинній корекції протагоніста забезпечують пізнання без залучення учасників групи та впливу їхнього поведінкового матеріалу. Останнє вказує на точність та індивідуальну неповторність об'єктивації детермінантів психіки респондента. Щирість висловлювань протагоніста від свого імені та фігур на моделі сприяє цілісному пізнанню психіки. Діалог психолога з респондентом, що висловлюється від імені фігур, об'єктивує суперечливість логіки свідомого та логіки несвідомого. Застосування методики використання каменів забезпечує респонденту відчуття захищеності та надає змогу бути відкритим у звертанні до значимих фігур на моделі. Такий прийом сприяє самоусвідомленню суб'єкта, відкриттю заблокованої енергії лібідо та надає можливість конструктивно будувати відносини (на когнітивному рівні) поза межами психокорекційної групи. Сказане вище доводить функцію каменів як каталізаторів в глибинно-психологічному пізнанні, що допомагає об'єктивувати усталені тенденції психіки, їхнє архетипне навантаження та можливості забезпечення динамічних аспектів за рахунок психодраматичних фрагментів роботи та перестановок фігур (каменів) з власної ініціативи протагоніста або психолога. Важливо підкреслити захисну функцію, яку іманентно втілюють камені завдяки їхньої семантичної невизначеності, якою повсякчас може скористатися протагоніст.

Застосування каменів у глибинній психокорекції розширює горизонти її методологічної та методичної орієнтації в можливостях використання метафорично-образного матеріалу для пізнання цілісної психіки в її свідомих та несвідомих виявах. Глибинна корекція з використанням каменів сприяє виявленню неусвідомлюваних детермінант, які деструктують психіку суб'єкта, звужують рефлексію, блокують можливості розвитку соціально-перцептивного інтелекту. Важливою є діалогічна взаємодія психолога з протагоністом, яка сприяє пізнанню усталеної суперечливості, що знаходить вияв у розбіжностях тенденцій активності свідомого і несвідомого. Моделювання з використанням каменів сприяє опосередкованому пізнанню психіки та її залежності від усталених взаємин між близькими людьми (об'єктних відношень). Перевагою цієї методики є те, що учасники психокорекційної групи набувають дослідницьких навичок саморефлексії та рефлексії емотивних станів учасників моделі взаємин (каменів), що сприяє поглибленню їх особистісного пізнання.

АНОТАЦІЯ

У статті розкрито особливості психоаналітичної роботи з суб'єктом з використанням каменів у форматі методу активного

соціально-психологічного навчання. Представлено особливості глибинно-психологічного пізнання психіки суб'єкта на матеріалі корекційної роботи з використанням каменів.

Ключові слова: психодинамічна теорія, активне соціально-психологічне навчання, глибинна корекція, моделювання, методика психокорекційної роботи з використання каменів.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрыты особенностей психоаналитической работы с субъектом с использованием камней в формате метода активного социально-психологического обучения. Представлены особенности глубинно-психологического познания психики субъекта на материале коррекционной работы с использованиям камней.

Ключевые слова: психодинамическая теория, активное социально-психологическое обучение, глубинная коррекция, моделирование, методика психокоррекционой работы с использованием камней.

SUMMARY

In this article the peculiarities of psychoanalytical work with the subject using stones in the method format of active social – psychoanalytical studies comes open. The peculiarities of deep psychological subjects psyche perception on the base of the collection work using the stones are presented.

Key words: psychodynamic theory, active social – psychological studying, deep correction, modeling, methods of psych correctional work using stones.

ЛІТЕРАТУРА

1. Краснобокий Ю. М. Словник-довідник науковця-початківця / Ю. М. Краснобокий, К. М. Левківський – 2-е вид., випр. і доп. – К. : НМЦВО, 2001. – 72 с.

2. Маїк М. С. Архетип каменя в глибинному пізнанні психіки / М. С. Маїк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук.праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Серія № 12 : психологічні науки. – № 40 (64). – С. 189–194.

3. Современный словарь иностранных слов: ок. 20 000 слов. – 4-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 2001. – 742 с.

4. Чернуха І. О. Психокорекція особистості засобами арт-терапії : дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / І. О. Чернуха – Ялта, 2010. – 290 с.

5. Яценко Т. С. До проблеми пізнання індивідуальної неповторності архетипної символіки / Т. С. Яценко // Науковий часопис імені М. П. Драгоманова : зб. наукових праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Серія № 12 : психологічні науки. – С. 15 – 27.

6. Яценко Т. С. Проблема глибинного познания психики субъекта в визуализированной самопризентации / Т. С. Яценко // Психотерапия, практическая и консультативная психология – сплетение судеб ; [гл. ред. В. В. Макаров]. – К. : Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига, 2012. – № 10 (118). – С. 22–30.

7. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика : навч. посіб / Т. С. Яценко – К. : Вища шк., 2006. – 382 с.

8. Яценко Т. С. Арт-терапевтичні технології в роботі психолога / Т. С. Яценко, І. В. Калашник, І.О. Чернуха. – К. : Марич, 2009. – 68 с.

АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ



Ю. К. Картава

УДК 37.012:371.14

МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ АР КРИМ

Компетентнісний підхід, як основна методологічна основа процесу розвитку професійної компетентності вчителів-філологів у системі підвищення кваліфікації, дає можливість по-новому осмислити розуміння сутності професійної компетентності, яка не обмежена вузькою спеціалізацією, а дозволяє викладачеві орієнтуватися у широкому колі питань, забезпечує соціальну і професійну мобільність особистості, потребу в активному саморозвитку, продуктивній реалізації творчого потенціалу в професійно-педагогічній діяльності, у досягненні високого професійного розвитку.

Вимоги сучасного суспільства до післядипломної педагогічної освіти в умовах кардинальних змін, що відбуваються в освітній системі, обумовлюють необхідність підвищення ефективності розвитку професійної компетентності вчителів-філологів у післядипломний період. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є проектування науково обґрунтованої моделі аналізованого процесу.

Особливий інтерес щодо проектування моделі розвитку професійної компетентності вчителя української мови та літератури в процесі підвищення кваліфікації викликають праці, присвячені теоретичним і прикладним аспектам моделювання; проблемам формування та розвитку професійної компетентності вчителя-філолога; питанням післядипломної педагогічної освіти [1; 2; 3].

Метою статті є обґрунтування моделі розвитку професійної компетентності

вчителів-філологів у системі підвищення кваліфікації АР Крим.

Поняття «модель» у науковій літературі постійно трансформується, набуваючи все нових вимірів. «Енциклопедія освіти» поняття «модель» тлумачить як уявну або матеріально-реалізовану систему, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта [2, с. 457].

Відомий учений, доктор філософських наук В. О. Штофф у своїй грунтовній праці «Моделювання та філософія» презентує поняття моделі як мисленнєво уявлену або матеріально реалізовану систему, що, відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщувати його таким чином, її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт [4, с. 12].

Практична цінність моделі у будь-якому педагогічному дослідженні, як зазначає В. І. Міхєєв, визначається її адекватністю досліджуваним сторонам об'єкта, а також тим, наскільки правильно враховані на етапах побудови моделі основні принципи моделювання (наочність, визначеність, об'єктивність). Все це визначає можливості і тип моделі, її функції у педагогічному дослідженні [3, с. 58]. Модель виступає системоутворюючим чинником щодо визначення змісту освіти та форм її реалізації в освітньому процесі, застосування моделей лежить в основі методу моделювання. Моделювання педагогічних систем і процесів є одним з найважливіших завдань сучасної педагогіки, оскільки зростає вагомість проектування й упровадження нових інноваційних технологій, що відповідають передовим теоретичним ідеям вітчизняної науки.

Вагомий внесок у теорію моделювання зроблено О. М. Дахіним, який педагогічне моделювання називає самостійним напрямом у загальному методі дослідження, при чому цей напрям характеризується специфічними рисами, котрі відображають особливість явищ, що моделюються, та відкритих як за формою, так і за змістом [1].

Педагогічне моделювання в досить короткий термін дозволяє підготувати сучасного фахівця-професіонала, здатного бути конкурентоспроможним на ринку праці, тобто володіти необхідними професійними якостями.

Аналізуючи різні підходи до розуміння сутності, змісту, структури, функцій розвитку професійної компетентності вчителів філологічного профілю, виявляючи специфіку професійної діяльності викладачів-мовників, було розроблено теоретичну модель розвитку професійної компетентності вчителів української мови та літератури у процесі підвищення їх кваліфікації, яка складається з цільового, структурно-функціонального, процесуального, результативного блоків і блоку педагогічних умов.

Розглянемо кожний із цих блоків більш детально.

Перший блок моделі – *цільовий* – охоплює:

1) соціальний запит до підвищення якості розвитку професійної компетентності вчителів-філологів в умовах післядипломної освіти АР Крим, суттєвого підвищення цього процесу відповідно до сучасних вимог;

2) парадигму: особистісно зорієнтовну освіту, що дозволяє розглядати процес розвитку професійної компетентності вчителів української мови та літератури у системі підвищення кваліфікації Автономної Республіки Крим з позицій системного, культурологічного, компетентнісного підходів, з погляду зовнішніх зв'язків (цілей функціонування вчителя в педагогічній системі; його функціональних обов'язків щодо інших компонентів системи); з погляду внутрішньої структури об'єкту (психічних, інтелектуальних складових готовності суб'єкта до професійної діяльності);

3) принципи: принцип *гуманності,* що передбачає створення оптимальних умов для інтелектуального і соціального розвитку особистості, виявлення глибокої поваги до людей; принцип *системності,* який забезпечує логічне поєднання концептуальних

підходів, мети та змісту системи післядипломної освіти вчителів-філологів; принцип *цілісності,* що відображає повноту необхідних теоретичних та практичних знань і педагогічних умінь, які погоджені з кінцевою метою підвищення кваліфікації; принцип *неперервності*, що виявляється у можливості удосконалювати, розвивати, змінювати, поглиблювати рівень професіоналізму педагога, що сприяє подальшому професійному, кар'єрному та особистісному зростанню; принцип *відповідності* форм організації навчального процесу практичній діяльності та динаміці її удосконалення; принцип *динамічності,* що забезпечує прогнозування нових тенденцій у розвитку професійної діяльності вчителя й освітньої системи в цілому; принцип *індивідуалізації та диференціації* з урахуванням проблем, інтересів, здібностей учителів-філологів, їхнього досвіду у педагогічній діяльності. Виділені нами принципи розвитку професійної компетентності вчителів-філологів відображають закономірності процесу навчання та його спрямованість на розвиток особистості педагога.

4) концептуальні засади, що ґрунтуються на провідній ідеї: особистість, котра не перестає навчатися, має професійний потенціал, що дає змогу усвідомлювати саму себе та різні аспекти своєї реальної та майбутньої професійної компетентності, окреслювати індивідуальну програму саморозвитку та самореалізації, творення себе як професіонала.

Другий блок моделі – *структурно-функціійний* – виявляє багатоаспектні стосунки (зв'язки), які встановлюються у вчителя зі всіма сторонами його професійно-педагогічної діяльності: функціональною, предметною, особистісною. Структура професійної компетентності вчителя української мови та літератури у системі підвищення кваліфікації АР Крим обумовлюється її функціями. Як свідчать результати наукових пошуків, визначення різноманітного змісту функцій післядипломної педагогічної освіти носить як традиційний, так і інноваційний характер, зокрема, навчально-виховний процес має культурологічну спрямованість. Тому правомірно говорити, що в основу системи підвищення кваліфікації педагогів покладено відтворення духовних цінностей і людських ресурсів, це формує єдиний культурно-освітній простір країни та сприяє розвитку особистісних професійних орієнтацій. Зрештою ми приходимо до усвідомлення того, що провідні функції професійної компетентності вчителя-філолога у системі підвищення кваліфікації: *розвивальна, інформаційна, компенсаторна і рефлексивна.*

Процесуальний блок моделі дає можливість представити процес розвитку професійної компетентності вчителів української мови у системі підвищення кваліфікації в єдності її основних елементів: змістового наповнення, форм і методів організації, технологій навчання, що безперечно визначаються цільовим блоком та зорієнтовані на результативний, обумовлюючи функціонування і розвиток усієї педагогічної системи. Багатоаспектність і динамічність процесу розвитку професійної компетентності вчителів-філологів дає підстави розглядати його як прояв внутрішньої активності особистості у подоланні внутрішніх суперечностей і максимальної реалізації творчих можливостей у межах професійної діяльності.

Змістове наповнення розвитку професійної компетентності вчителів української мови та літератури у системі підвищення кваліфікації Автономної Республіки Крим характеризується знаннями про сутність, види, структуру професійної компетентності, способи її розвитку у процесі викладання циклу гуманітарних і лінгвістичних дисциплін. Впровадження спецкурсу «Професійна компетентність вчителя-філолога» забезпечує слухачів теоретико-методологічними, методичними і практичними знаннями й уміннями.

При визначенні форм розвитку професійної компетентності вчителів української мови та літератури у процесі підвищення

кваліфікації АР Крим ми спирались на загальні положення педагогіки про об'єктивний характер взаємодії форми та змісту у педагогічній діяльності, тому основними формами організації курсової підготовки вчителів-філологів є лекційні, практичні, семінарські, індивідуальні заняття; консультації; спецкурси; майстер-класи; прес-конференції.

У сучасній педагогічній науці існують різні класифікації методів навчальної діяльності. Найбільш доцільними для нашого дослідження є використання класифікації методів, запропонованої Ю. К. Бабанським щодо здійснення цілісного педагогічного процесу: 1) методи організації навчальної діяльності і формування досвіду суспільної поведінки*:* лекції, пояснення, бесіди, написання наукових статей і доповідей, дослідницький метод, робота з друкованими джерелами, відеолекції; 2) методи стимулювання і мотивації пізнавальної і практичної діяльності: ділові ігри, створення проблемних ситуацій, круглі столи, мозкові атаки, диспути, навчальні тренінги; 3) методи контролю і самоконтролю ефективності педагогічного процесу: спостереження, опитування, портфоліо, тестування, анкетування, підготовка презентацій. Ця класифікація, на наш погляд, достатньо повно враховує специфіку процесу підвищення кваліфікації вчителів-філологів.

Високий рівень професіоналізму вчителів української мови та літератури є тим фактором, що забезпечує використання як традиційних (контекстне навчання, групова технологія, проблемне навчання, технологія інтерактивного навчання), так і інноваційних (технології індивідуалізації процесу навчання, мультимедійні технології, технології ситуативного моделювання, модульне навчання, дистанційне навчання) технологій у навчальному процесі післядипломної освіти. Тому проблема застосування різних видів педагогічних технологій у процесі розвитку професійної компетентності вчителів-філологів є найбільш актуальною в системі підвищення кваліфікації, оскільки впливає на якість засвоєних знань та розвиток фахових умінь і навичок, адже професійна компетентність сучасного педагога неможлива без практичного оволодіння новими методами навчання та інноваційними технологіями викладання української мови в школі.

Системний аналіз процесу розвитку професійної компетентності вчителів української мови у системі підвищення кваліфікації АР Крим припускає виділення критеріїв, показників та рівнів її сформованості. Четвертий блок теоретичної моделі розвитку професійної компетентності вчителів української мови у системі підвищення кваліфікації – *результативний* – як основні компоненти містить такі *критерії:* когнітивний, праксіологічний та професійної творчості. Когнітивний критерій включає професійні знання науково-лінгвістичного, методичного, психолого-педагогічного характеру, які становлять основу розвитку професійної компетентності вчителя-філолога у післядипломний період та містять еталони для індивідуального розвитку професійної компетентності. Праксіологічний критерій включає уміння, які є складником розвитку професійної компетентності вчителів української мови та літератури у системі підвищення кваліфікації, а критерій професійної творчості виявляє та враховує потреби педагогів у професійному зростанні та організації цілеспрямованої роботи з формування мотивів, які стимулюють активність учителів української мови та літератури у процесі професійного розвитку. Розроблена система критеріїв дозволяє встановити рівні сформованості професійної компетентності вчителів-філологів – *адаптивний, достатній, компетентний.* На адаптивному рівні сформованості професійної компетентності вчителя-філолога, що характеризується становленням педагога у професійній діяльності, відбувається формування потенційної основи його компетентності, що включає різні види компетенцій (профільно-професійні, соціальні та індивідуально-особистісні), професійну

позицію, психологічні особливості, акмеологічні інваріанти. Достатній рівень відображає ступінь сформованості професійної компетентності вчителя в єдності її взаємозв'язаних складових (педагогічної, психологічної, методичної, мовленневої, культурологічної, лінгвістичної, інформаційної компетентностей), що припускає висококваліфіковане виконання педагогом багатоаспектних завдань професійної діяльності. Компетентний рівень відображає найвищі досягнення викладача-професіонала, «вершинний» етап його професійного розвитку, що виявляє максимальні можливості суб'єкта.

П'ятий блок моделі відображає *сукупність організаційно-педагогічних умов,* які розуміються у дослідженні як істотні, значущі обставини, що сприяють найбільш динамічному і продуктивному процесу розвитку професійної компетентності вчителів української мови та літератури у системі підвищення кваліфікації АР Крим: 1) врахування освітньо-культурного аспекту Кримського регіону; 2) здатність учителя-словесника до інноваційної діяльності; 3) неперервність професійного зростання; 4) потреби та мотивація розвитку професійної компетентності вчителя-філолога; 5) інфор-маційне забезпечення системи підвищення кваліфікації вчителів-філологів; 6) створення рефлексивного середовища з метою реалізації прагнення вчителів до саморозвитку. У зв'язку з цим набуває вирішального значення реалізація виявлених умов в професійному середовищі для максимального і всебічного творчого зростання педагога.

Визначені структурні складники стисло описують модель розвитку професійної компетентності вчителів-філологів у системі підвищення кваліфікації в АР Крим. Ці ідеї також обумовлюють стратегію і тактику проведення експериментальної роботи

Резюмуючи викладене вище, узагальнимо: функціонально-структурна теоретична модель дає можливість розглядати розвиток професійної компетентності вчителів української мови у системі підвищення кваліфікації АР Крим як достатньо тривалий, поетапний процес із специфічною структурою і функціональними залежностями, закономірними тенденціями.

Перспективу подальших роз-відок із цього напряму вбачаємо в експериментальній перевірці моделі розвитку професійної компетентності вчителів української мови та літератури у системі підвищення кваліфікації.

АНОТАЦІЯ

У статті запропоновано модель розвитку професійної компетентності вчителів-філологів у системі підвищення кваліфікації, розкрито поняття «модель професійної компетентності вчителя» відповідно до таких позицій, як осмислення феномену моделювання післядипломної освіти педагога та уточнення змісту загального поняття «модель».

Ключові слова: модель, моделювання, професійна компетентність, освіта, система підвищення кваліфікації, вчитель-філолог.

АННОТАЦИЯ

В статье предложена модель развития профессиональной компетентности учителей-филологов в системе повышения квалификации, раскрывается понятие «модель профессиональной компетентности учителя» в соответствии с такими позициями, как осмысление феномена моделирования последипломного образования педагога и уточнение содержания понятия «модель».

Ключевые слова: модель, моделирование, профессиональная компетентность, образование, система повышения квалификации, учитель-филолог.

SUMMARY

The article proposes a model of professional competence growth of teachers-philologist in postgraduate education, disclosed the notion "teacher's professional competence model" based on such items as the understanding of the modeling phenomenon of teachers postgraduate education and clarify the content of the notion "model".

Key words: model, modeling, professional competence, education and post-graduate education, teacher-philologist.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования : монография / А. Н. Дахин. – М. : НИИ школьных технологий, 2009. – 288 с.

2. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / Виктор Иванович Михеев. – [изд. 4, доп.]. – М. : Изд-во: Красанд, 2010. – 224 с.

4. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. : Наука, 1966. – 304 с.

О. Ю. Нетребіна

УДК 342.4:044.5:008

ГУМАНІТАРНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ

На межі XX-XXI ст. у період входження країн світу в постіндустріальну добу розвитку постають все більш очевидними тенденції зміни ціннісних пріоритетів, що забезпечують суспільний розвиток. Зокрема, в економічно розвинених країнах найбільш яскраво починає проявляти себе феномен «переакцентації» джерел створення національного добробуту з експлуатації природних ресурсів, використання у великих обсягах фізичної, низькоакумулятивної праці і фінансового капіталу на максимальне залучення наукомістких технологій та інтелектуального потенціалу.

Необхідно відзначити, що у цих умовах, коли найціннішим товаром стають інформація, інтелект, професійна та особистісна надійність людей, змінюється і роль освіти, від якої, в першу чергу залежить, чи зможе суспільство забезпечити себе необхідним для ефективного розвитку інтелектуальним і моральним ресурсом, дати можливість своїм громадянам у повній мірі розвинути власний природний й особистісний потенціал. У зв'язку з цим, практично у всіх країнах, хоча і по-різному, йде перманентний процес реформації національних систем освіти, які опинились сьогодні в умовах кризи.

Не є винятком і вітчизняна система вищої професійної освіти. Щоб мати можливість забезпечувати високий рівень підготовки фахівців для різних сфер соціально-економічного життя України, освіта має задовольняти цілком конкретні вимоги. Як засвідчує світовий досвід, до таких належать неперервність, фундаментальність та універсальність, антропологізм і демократизм. Крім того, вона повинна мати механізми динамічного саморозвитку і оволодіти інноваційністю. Особлива увага при цьому приділяється підготовці менеджерського корпусу, який посідає особливе місце у системі забезпечення ефективності функціонування та розвитку окремих організацій, економічних галузей і держав у цілому. У повній мірі це відноситься і до менеджерів сфери туризму України.

Проблема формування професійної культури у майбутніх фахівців не відноситься до числа нових. Їй присвячено досить велику кількість робіт, написаних у різні часи. Зокрема, професійну культуру та

шляхи її формування досліджували: А. М. Акусок [1], Ю. В. Грицкова, С. Г. Іващенко, О. О. Кіяшко [2], І. В. Макаренко (педагогічну культуру); М. І. Бабков, В. В. Одарій [3], О. М. Тюрікова (культуру професійної діяльності); А. В. Губа, Я. О. Черньонков [7] (професійну культуру вчителя); І. В. Щоголєва (комунікативні уміння майбутніх менеджерів туризму); І. А. Сенча (дослідницьку культуру майбутніх менеджерів); Л. Б. Нікіфорова (емоційну культуру майбутніх менеджерів); Т. П. Спіріна (професійну культуру майбутніх соціальних педагогів); С. А. Ісаєнко (професійну культуру студентів інженерно-технічних спеціальностей); С. М. Ніколаєнко [4] (управління інноваційним розвитком системи освіти) тощо. Ці дослідження проводились з позицій системного, диференційованого, особистісного, діяльнісного, проблемного, аксіологічного, гендерно-орієнтованого, розвиваючого, інтегрованого підходів.

Однак, у сучасних умовах, коли змінюється погляд на людину, вона починає розглядатися як «міра всіх речей», коли формується установка на пріоритет якісних показників у всіх сферах життя суспільства і виникає необхідність в підготовці менеджерів, які засвоїли гуманістичні цінності демократичного суспільства, здатних компетентно застосовувати, творчо осмислювати і поповнювати отримані у процесі навчання у ВНЗ знання та вміння в умовах, що постійно змінюються, – актуальним стає питання про пошук такого підходу до процесу формування професійної культури фахівця, який би інтегрував у собі всі відомі підходи, і в той же час враховував тенденції часу. Таким підходом є *гуманітарний підхід* до організації процесу підготовки фахівців (Б. С. Гершунський, В. П. Зінченко, І. Я. Лернер, А. П. Тряпіцина, К. Роджерс (C. Rogers), Г. А. Дегтярьова, О. П. Лящ, Т. М. Петрова [5], Т. В. Прокопів [6], І. М. Тимчук).

З огляду на вищезазначене, ***мета статті*** полягає у виокремленні концептуальних аспектів гуманітарного підходу, що забезпечують методологічні основи формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму у процесі навчання у ВНЗ.

Слід зазначити, що, хоча індустрія туризму відносно молода галузь економіки, вона вносить значний внесок у процвітання своїх країн (обіг туристичної індустрії за останні 40 років зріс більш ніж у 70 разів). Особливістю туристичної сфери є те, що вона не тільки орієнтована на потреби і бажання споживачів туристичних послуг, але й сама активно впливає на їх формування. Крім того, на сучасному етапі розвитку туризму в ньому відбуваються принципові еволюційні зміни: досить швидкими темпами здійснюється перехід від масового стандартизованого конвеєрного туризму до масового диференційованого та індивідуального, активно розвиваються такі напрями, як культурно-пізнавальний, науково-освітній, релаксаційно-оздоровчий, спортивний, екологічний туризм; з'являються нові види (наприклад, сільський туризм). Ці факти свідчать про гуманітарну спрямованість туризму та підкреслюють необхідність прояву менеджерами найвищої професійної культури, вмілого підходу до організації діяльності туристичної організації, заснованого на високій гуманітарній культурі.

Безперечно, є ряд факторів, що негативно впливають на життєдіяльність українських туристських організацій. Крім мало опрацьованої законодавчої бази, недостатньо розвиненої інфраструктури, головне – це низько сформована професійна культура значної частини менеджерів, що виявляється в їхній недостатній філософський, культурологічній, моральній, правовій, географічній, економічній та психолого-педагогічній компетентності; невмінні здійснювати ефективне ділове і професійне спілкування; неспроможності своєчасно виявляти суперечності, що складаються, визначати причини їх появи та знаходити морально обґрунтовані шляхи вирішення. Невисокий професіоналізм менеджерів призводить до значного зни-

ження ефективності діяльності туристичних організацій (що відзначають більше 80% опитаних керівників туристських підприємств Автономної Республіки Крим).

Як показали результати Всеукраїнської конференції «Формування політики розвитку і формування сільського туризму в Україні», з'їзду організацій курортно-туристичного бізнесу, міжнародного науково-практичного форуму «Цілющій Крим: цілорічне відновлювальне лікування, рекреаційний туризм та оздоровлення», однією з причин такого стану справ є відсутність сучасної концепції формування у майбутніх менеджерів туризму професійної культури, що враховує реалії нового часу.

Ідея гуманітарності як прагнення до розвитку масштабу людиноцентрованого у кожній окремій людині, як посилення людських смислів у взаєминах людей і освіті, як розуміння того, що одним з головних продуктів людської творчості є сама людина, має багату історію. Вона бере початок в античності і проходить через всю історію наступних цивілізацій. У ній поєднуються як загально-класичні форми, так і «країнознавча специфіка». Особливої актуальності для вітчизняної освіти вона набула на рубежі XX–XXI ст. у зв'язку з відсутністю основи, яка б втілювала загальну ідею й дух нашого часу.

Дослідники освіти (С. О. Білан, Н. М. Демченко, Л. І. Демчина, І. Б. Матяш, Н. М. Москаленко, І. І. Пасінович, О. М. Фудорова Н. В. Шевченко) зазначають, що сучасна педагогіка включає в себе найрізноманітніші цілі виховання і навчання, різні методи і системи, різні програми, в ній все, у більшості випадків, безсистемно, незв'язно, розкидано, суперечливо. Власне, в сучасних умовах відсутні загальноприйняті принципи, ідеї та методи, які могли б керувати педагогами як в їхніх теоретичних пошуках, так і на практиці. У центрі домінуючої моделі педагогічного процесу знаходяться відтворені в інструктивно-нормативній формі предметні знання, а не цілісна особистість студента; процес навчання орієнтований на формування особистості з заданими характеристиками (модель випускника, компетентного спеціаліста), на оволодіння освітнім стандартом: професійними та ключовими компетенціями як основними результатами навчання; особистість при такому підході розуміється як типове явище, як носій масової культури і соціального досвіду. Технології освітнього процесу ґрунтуються на ідеї корекції особистості «ззовні» без достатнього обліку та використання суб'єктного досвіду самого учня як активного творця власного розвитку. Навчання розглядається як головна детермінанта розвитку особистості. Слабкий ефект такої моделі очевидний, так як майбутній фахівець отримує фрагментарну й однобічну освіту, а питання про цілісні «людиноцентровані» знання залишається відкритим. Звідси зрозуміло прагнення гуманізувати педагогіку.

Водночас, навряд варто беззастережно абсолютизувати ідею гуманізму, яка активно проголошується в якості світоглядної основи нового підходу до організації навчального процесу внаслідок обмеженості її сучасного розуміння. Саме уявлення про людину як центр світу, про її початкову перевагу і досконалість лягли в основу виправдання всіх діянь людства. Отже, визнання виняткового положення людини у всесвіті, в свою чергу, повинно накладати на людство й особливу відповідальність. Тому необхідно на основі вже існуючих філософських, психологічних, педагогічних, природничо-наукових уявлень про людину вести пошук тих світоглядних установок та ідей, які дозволять вирішити наявну проблему та уникнути помилок у майбутньому. При цьому потрібно чітко розуміти, що гуманізація та гуманітаризація освіти хоч і близькі за своїм змістом в буденному вживанні, але не синонімічні по суті.

Гуманізм формується і затверджується як ідея людського суспільства. Про «гуманізм» можна говорити тоді, коли маються на увазі вчення, соціальні інститути, діяльність,

вчинки, які піднімають людину, які сприяють її благу, щастю, свободі, справедливості. Прояви гуманізму як якості особистості позначаються терміном «гуманність». Гуманність виховується, є сукупністю певних моральних властивостей. Вона виявляється в самовираженні особистості у світі культури, її вільному усвідомленому виборі між добром і злом, суспільним благом і егоїстичними спрямуваннями, гідністю і раболіпством, насильством і терпимістю, творенням і руйнуванням, сенсом і нісенітницею. Допомогти у цьому свідомому виборі майбутнього молодому фахівцеві повинна продумана програма гуманітаризації професійної освіти, яка дозволить увести його в простір світової культури. Саме таким чином гуманітаризація виявляється органічно пов'язаною з гуманізацією освіти.

Концепти «гуманізація освіти» та «гуманітаризація освіти» характеризують різні вектори модернізації вищої професійної школи. Якщо «гуманізація освіти» в широкому сенсі означає створення в суспільстві гуманної системи освіти, відповідної гуманістичним ідеалам (насамперед, особистісній свободі, соціальній справедливості і людській гідності), то «гуманітаризацію освіти» необхідно пов'язувати зі змістовими, організаційно-методичними та технологічними аспектами навчально-виховного процесу. Можна сказати, що гуманітаризація повинна сприяти залученню студентів до гуманістичних цінностей, подолання одномірності особистості, яка задається професійною спеціалізацією.

У результаті виділяються два проблемних поля, два реально існуючих завдання. Перше завдання можна кваліфікувати як соціальне конструювання системи освіти, що відповідає гуманістичним нормам та ідеалам. Друге завдання пов'язано з педагогічним забезпеченням формування гуманного спеціаліста, прилученням особистості до багатства гуманітарної культури у межах навчального процесу та позанавчальних форм студентської активності.

Аналіз наведених наукових робіт, а також вивчення освітньої практики у ВНЗ туристського профілю дозволяють зробити висновок, що гуманітаризація підготовки фахівців для сфери туризму передбачає формування в них гуманістично-орієнтованої професійної культури, що включає у себе такі освітні цінності, як: 1) орієнтація на системне цілепокладання в навчально-виховному процесі; 2) усвідомлення шкоди догматичного і конформістського пізнання; 3) наповнення навчального процесу ціннісними смислами моральної відповідальності та громадянської активності; 4) твердження єдності смисложиттєвих і раціонально-пізнавальних установок; 5) підвищення культури організації професійної діяльності; 6) розвиток інтенції до свободи творчості; 7) подолання аутизму наукового пізнання, 8) «замикання» його на себе, на свою власну самоцінність.

Гуманітаризація професійної освіти має багаторівневу структуру, де чітко виявляються світоглядний (має свою структуровану систему понять, що відображають істотні риси організації та здійснення навчального процесу), теоретичний (включає концептуальні схеми-моделі вирішення нагальних завдань, які пов'язані з наданням нової якості педагогічної реальності) і організаційно-методичний (застосування технологій, відповідних гуманістичним критеріально-оціночним орієнтирам) принципи.

Виступаючи в якості методологічного принципу організації процесу підготовки фахівців для сфери туризму, гуманітарний підхід являє собою конкретну форму антропоцентричної парадигми, яка містить систему понять, що відображають істотні риси організації та здійснення процесу формування у студентів ВНЗ туристичного профілю професійної культури; концептуальну модель вирішення завдань, які пов'язані з додаванням нової якості процесу підготовки фахівців для сфери туризму на сучасному історичному етапі розвитку суспільства;

конструктивний принцип організації діяльності, застосування технологій, відповідних гуманістичним критеріально-оціночним орієнтирам.

Як засвідчує змістове наповнення таблиці № 1, гуманітарний підхід накладає свій «відбиток» на аналіз професійної культури майбутніх менеджерів туризму як цілі навчального процесу. Враховуючи результати аналізу акцентів гуманітарного підходу, а також те, що *культура* – це історично певний рівень розвитку суспільства і особистості, вираженого в створюваних матеріальних і духовних цінностях, в системі соціальних норм і закладів, у сукупності відносин людей до природи, між собою і до самих себе, в специфічних типах і способах організації людської життєдіяльності, а також способах і формах взаємного спілкування, поведінки та діяльності в конкретних сферах суспільного життя, а *професія* – це рід трудової діяльності, що вимагає певної підготовки, під *професійною культурою менеджера туризму* слід розуміти: якість його мотиваційно-цільової спрямованості (включаючи ціннісно-смислові установки, ступінь позитивності ставлення до професії, рівень спрямованості на досягнення високих показників у вирішенні поставлених завдань); досконаліть застосовуваних для організації і забезпечення ефективності дій трудового колективу технологій (цілепокладання, збору та аналізу необхідної інформації, прогнозування і прийняття рішення, планування, постановки задач, інформаційного, психолого-педагогічного, матеріально-технічного, фінансового та інших видів забезпечення, контролю і оцінки, внесення коректив в ухвалення рішень і план дій), форми і способи ділового спілкування і професійної поведінки; результативність діяльності та затвердження цінностей (встановлюваних і підтримуваних стандартів, правил, принципів, зразків поведінки).

Оцінка професійної культури менеджера туристичної організації з позицій гуманітарного підходу здійснюється через соціальну якість усіх складників його діяльності. Це означає, що, оцінюючи (і формуючи) рівень розвитку у майбутнього випускника професійної культури, необхідно враховувати, наскільки в його мотивах представлена соціальна значимість його роботи, яка якість цілей, що ставить перед собою менеджер, чи володіє він сучасними способами вирішення професійних завдань, в якій спосіб орієнтується в умовах власної діяльності, наскільки включений в її процес і чи сприймає результат своєї праці з позицій не тільки власної особистості, але й соціальної значущості.

Менеджер стає професіоналом, який оволодів гуманістичними цінностями, не відразу: «рух у професію» має тривалий і часто тернистий шлях. Якщо на нього дивитися з позицій гуманітарного підходу, то починається він з формування гуманітарно-світоглядної бази, на основі якої відбувається оволодіння способами дій, тобто підвищення «інструментальних механізмів» менеджера. Індивідуальний досвід складається зі сплаву гуманітарної культури та спеціальної компетентності. З накопиченням досвіду з'являється все більше можливостей досягти кар'єрного росту.

Основна умова успішного просування кар'єрними сходами – цілеспрямоване формування високої професійної культури. Це формування здійснюється як у процесі навчально-виховного процесу у ВНЗ за умов освоєння освітньої програми, так і під час виконання професійних функцій у процесі роботи у туристичній організації. Воно постає як процес функціонування спеціально створеної педагогічної системи, що модульована на основі вимог гуманітарного підходу до професійної підготовки фахівців.

Результат виявляється у появі, розвитку та закріпленні у психології майбутнього випускника (менеджера) необхідних системних властивостей і якостей, що характеризують його як високопрофесійного спеціаліста, який засвоїв гуманістичні цінності сучасного фахівця.

Таблиця 1

Методологічні акценти гуманітарного підходу як основи формування професійної культури у студентів-менеджерів туризму

Акценти гуманітарного підходу	**Сутність акцентів гуманітарного підходу**
Функціональне призначення	– полягає в гуманізації процесу підготовки фахівців у ВНЗ туристського профілю: постановці в центр уваги унікальної, цілісної особистості студента; визнання його права на різнобічний, вільний розвиток і прояв здібностей у процесі навчально-пізнавальної діяльності; затвердження в якості критерію оцінки навчального процесу максимально можливого розкриття творчого потенціалу студента; реалізації принципів рівності, справедливості, людяності як норми відносин у навчальному закладі.
Мета	– забезпечення розвитку гуманної особистості студента, що володіє високим рівнем професійної культури, сформованої на основі гуманітарної освіченості, прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), яка відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна на усвідомлений і відповідальний вибір у різноманітних професійних ситуаціях.
Змістове наповнення	– вимагає уявляти природничо-наукову і культурну картину світу як живий процес пошуку, відкриттів, винаходів, як історичну драму ідей і людей, як усвідомлення глобальних проблем людської спільноти. Змістовий план гуманітарного підходу відкидає знеособлений характер навчально-виховного процесу та явну або завуальовану регламентованість, за якої пропоновані знання не є предметом власного усвідомленого вибору студента. Заперечується орієнтація освіти на тенденційний відбір повідомлюваних студентам знань і формованих установок.
Основні принципи	– гуманістична спрямованість професійної підготовки фахівців для сфери туризму; творчий підхід до відбору змісту освітніх моделей, вибору методів, засобів і форм спільної (викладач-студент) навчально-науково-виробничої діяльності; варіативність змісту навчального процесу; особистісно-орієнтований характер професійної освіти; суб'єкт-суб'єктний характер стосунків викладачів і студентів; активність у розробці та реалізації виховних програм, орієнтованих на формування в особистості спрямованості тільки на результати, обґрунтовані з гуманістичних позицій, рефлексивного, творчого, морального, художнього, естетичного ставлення до життя, здатності протистояти напору її випадковостей і шкідливих впливів; відкритість освітньої системи; діалогічність навчального процесу; розвивальний характер освітнього середовища; педагогічно доцільне охоплення сфери позааудиторної життя студентів, внутрішньої атмосфери студентських колективів, їх побуту і дозвілля, залучення студентів у творчу діяльність у студентських об'єднаннях, клубах, мистецьких студіях; конвергенція та інтеграція освітніх технологій з установкою на максимальне використання самобутності соціуму, культури та освітніх традицій України і регіону; подолання крайнощів як «моноліту освітньої ідентичності», так і «безмежний освітній вседозвіл»; розвиток студентського самоврядування.

Акценти гуманітарного підходу	**Сутність акцентів гуманітарного підходу**
Методичний план	– припускає здійснення особистісно-орієнтованого менеджменту навчальної діяльності студентів; створення комфортного гуманітарного освітнього середовища у ВНЗ, наповнення гуманітарним змістом не тільки гуманітарних, але і соціально-економічних дисциплін; забезпечення розвитку суб'єктності студентів у процесі їх професійного становлення; розвиток партнерських відносин між викладачами і студентами як форми прояву суб'єкт-суб'єктної взаємодії; застосування герменевтичних прийомів в освіті, діалогових технологій, що дозволяють засвоювати знання, розвивати пізнавальні процеси, комунікативні здібності, формувати етичні позиції (серед них однією з основних виступає толерантність).
Характерні риси	– з'ясовує інтегрально-діалогічний підхід до освіти, що змінює рольову позицію в навчальному процесі викладачів і студентів, вимагаючи здійснення саморефлексії, самоконтролю і самоактуалізації. Гуманітарний підхід дозволяє майбутнім фахівцям поглянути на навколишній соціокультурний та екологічний простір як на цілісне культурно-інтегративне поле життя, в якому людина і світ неподільні; орієнтує студента на вільний творчий пошук, даючи йому право на помилки, які супроводжуються не покаранням, а зацікавленою підтримкою педагога (в такій атмосфері стає можливим застосування будь-яких форм навчальної роботи - від гнучких до жорстко сконструйованих, якщо тільки вони відповідають потребам учнів і цілям навчального процесу); дозволяє моделювати навчальний процес так, щоб студент відкривав для себе особистісну значущість знань і на цій основі засвоював зміст навчальних предметів; забезпечує гармонізацію культурологічної складової навчального процесу та професіоналізації особистості (при цьому найбільш непродуктивною є постановка питання: «Що важливіше - гуманітаризація або професіоналізація?», тому що без якісної професіоналізації не може бути сформований фахівець, і навчання у ВНЗ взагалі втрачає свій споконвічний зміст; однак без гуманітаризації не може бути сформована повноцінна особистість, через професію людина повинна вписатися у простір культури, освоїти її смисли і цінності, розвинути духовність, зрозуміти свою роль в суспільстві; професія знаходить людський сенс лише тоді, коли за нею виявляється щось більш високе і самоцінне, а саме набуття своєї індивідуальності, свого неповторного «людського обличчя» у багатогранному і суперечливому світі культури).
Основні категорії	– включають: гуманістичну спрямованість підготовки фахівців; єдність гуманітарної та професійної культури, культурологічного та компетентнісного підходів; індивідуальну особистісну модель світу; індивідуально-особистісний характер освіти; активну і відповідальну навчальну і педагогічну позицію студентів і викладачів; варіативність змісту і технологій освіти; подолання одномірності особистості; суб'єкт-суб'єктні відносини; діалог; співробітництво; творчість; партнерство; комфортний характер розвиваючого освітнього середовища; рефлексію; самоконтроль; самоактуалізацію і самореалізацію; самопізнання; самоорганізацію; самоврядування; усвідомлений і відповідальний вибір; оптимістичну спрямованість навчальної діяльності та її педагогічного забезпечення; ВНЗ як ефективну навчальну систему та ін.

Педагогічна система формування у студентів ВНЗ туристичного профілю високої професійної культури містить у собі:

– комплекс цілей, пов'язаних з розвитком у студентів (менеджерів) професійної мотивації, ядро якої складають гуманістичні цінності;

– утворення високого рівня професійної компетентності (комунікативної, організаторської, виробничо-технологічної) та оволодіння способами саморегуляції поведінки і діяльності (самомобілізації, визначення темпу і часу активності, релаксації та ін.);

– становлення сучасного творчого мислення;

– сукупність професійно важливих якостей (відповідальності, організаційного патріотизму, здатності працювати цілеспрямовано, з перспективою і повною віддачею сил, організованості у повсякденній діяльності, оптимізму, відкритості, лояльності, толерантності, готовності до роботи у команді та ін.);

– зростання майстерності у професійно спрямованому спілкуванні і розвиток прагнення до професійного самовдосконалення;

– суб'єкти навчальної діяльності, особистісний та професійний розвиток яких являє собою кінцеву мету педагогічного процесу і здійснюється у конкретній навчально-виховній ситуації; при цьому стрижневим чинником розвитку виступає керована з боку викладачів, кураторів, адміністрації навчальна діяльність студентів;

– змістовий компонент, який лежить в основі гуманітарної та спеціально-професійної компетентності (система теоретичних і практичних завдань, що вирішуються в ході навчальних занять і виконання обов'язків менеджера, які дозволяють сформувати необхідний кругозір, світогляд, систему умінь, досвід творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до процесу і результатів праці, клієнтів і співробітників туристиної організації, до самого себе);

– суб'єкти управління навчальною діяльністю студентів (викладачів, кураторів, деканати, навчальні колективи та ін.);

– організаційно-методичний компонент, що включає, додатково до вимог гуманітарного підходу, оптимізацію змісту навчальних програм (програм підвищення кваліфікації) та програм практик, їх узгодження між собою, високу якість проведення теоретичних та практичних занять, методичне забезпечення навчальної діяльності студентів, чітке визначення форм, способів, послідовності навчальної діяльності студентів (менеджерів), технології їх звітності, порядку управління їх діяльністю;

– результативний компонент, що виражається у готовності випускників (менеджерів) до успішної професійної діяльності і подальшого підвищення професійної культури з позицій гуманітарного підходу.

Структурно процес розвитку у студентів ВНЗ туристичного профілю професійної культури включає кілька періодів.

I. *Формуючий* – основний зміст якого складає діяльність педагогічного колективу ВНЗ з управління гуманітарним і професійним розвитком студентів у процесі здійснення ними навчальної діяльності.

II. *Розвивально-закріплюючий* – зміст якого складають: розвиток професійної мотивації; підвищення професійної компетентності; збагачення вміннями саморегуляції.

III. *Рефлексивний* – реалізація готовності менеджерів здійснювати систематичний і об'єктивний аналіз своєї діяльності, співвідносячи її з гуманістичними критеріально-оціночними орієнтирами, розробка та реалізація планів професійного саморозвитку.

Гуманітарний підхід, як один з головних напрямів підвищення якості вищої освіти майбутніх менеджерів туризму, впевнено виборює позицію ключової методології її модернізації. Однак, процес упровадження важливих методологічних акцентів гуманітарного підходу до практики підготовки фахівців туристичного профілю йде повільними темпами.

Це, в першу чергу, пов'язано з невизначеністю понятійного апарату

гуманітарно-орієнтованого навчання студентів-менеджерів туризму і шляхів його практичного впровадження. Оцінювання якості процесу формування професійної культури фахівця туристичного профілю з позицій гуманітаризації професійної освіти слід здійснювати за процесуальним (рівень реалізації професійної підготовки студентів щодо вимог гуманітарного підходу) і результативним (рівень гуманістичної спрямованості спеціаліста та його готовності на високопрофесійному рівні вирішувати виробничі завдання) критеріями. Чим і визначається перспектива продовження дослідження з формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму.

АНОТАЦІЯ

У статті наведено доцільність використання гуманітарного підходу в професійній підготовці майбутніх менеджерів туризму. На думку автора такий підхід є одним з основних компонентів методології процесу формування професійної культури фахівця-менеджера туризму.

Ключові слова: гуманітарний підхід, професійна культура менеджера з туризму, менеджмент туризму.

АННОТАЦИЯ

В содержании статьи представлена целесообразность использования гуманитарного подхода в профессиональной подготовке будущих менеджеров туризма. По мнению автора, такой подход является одним из основных компонентов методологии процесса формирования профессиональной культуры специалиста - менеджера туризма.

Ключевые слова: гуманитарный подход, профессиональная культура менеджера туризма, менеджмент туризма.

SUMMARY

The appropriateness of using humanitarian approach in the process of training of tourism's future managers is characterized in the article. The author believes that such approach is one of the main components of methodological process of forming of tourism's manager's professional culture.

Key words: humanitarian approach, professional culture tourism management, tourism management.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акусок А. М. Теоретичні засади формування загально педагогічної підготовки майбутнього вчителя: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / А. М. Акусок; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 21 с.

2. Кіяшко О. О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах І-ІІ рівнів акредитації: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / О. О. Кіяшко; Луганськ. держ. пед. ун-т ім. Т Шевченка. – Л., 2001. – 16 с.

3. Одарій В. В. Підготовка майбутніх педагогів до правового забезпечення професійної діяльності: автореф. дис. … канд. пед. наук. 13.00.04 / В. В. Одарій; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 21 с.

4. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України: автореф. дис. … док. пед. наук: 13.00.06 / С. М. Ніколаєнко; Держ. вищ. навч. заклад «Університет менеджменту освіти». – К., 2009. – 44 с.

5. Петрова Т. М. Гуманізація навчально-виховного процесу у «реформаторській» педагогіці кінця XIX – початку XX століття: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. М. Петрова; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2000. – 14 с.

6. Прокопів Т. В. Дидактичні засади структурування змісту гуманітарної освіти майбутніх учителів фізичного виховання: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.09 / Т. В. Прокопів; Волинський держ. ун-т ім. Л. Українки – Л., 2005. – 24 с.

7. Черньонков Я. О. Формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови: автореф. дис. … канд. пед.

наук: 13.00.04 / Я. О. Черньонков.; Кировогр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кировоград, 2006. – 22 с.

Л. В. Лазоренко

УДК 378.03:159.955.4:159.98-051

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ WEB-QUEST У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Однією з основних тенденцій цивілізації XXI століття є глобальна інформатизація суспільства. Зростає роль навчальних закладів у підготовці фахівців до самостійного прийняття рішень, дій, самостійної професійної діяльності у розвинутому інформаційному середовищі. Зважаючи на те, що вища освіта України побудована відповідно до вимог Болонської конвенції, особлива увага приділяється самостійній роботі студентів, що потребує інтегрування інформаційно-комунікаційних технологій з педагогічною системою організації навчальної діяльності. Новітні технології є не тільки джерелом інформації, але й сприяють підвищенню мотивації навчання, стимулюють процес самоосвіти; формують навички самостійної, зосередженої діяльності; підвищують інформативність, інтенсивність, результативність освіти.

Специфіка технологій Internet полягає в тому, що вони пропонують величезні можливості вибору джерел інформації, не обхідної в освітньому процесі, завдяки доступу до глобальних, регіональних й локальних мереж зв'язку та обміну відомостями, до оперативної інформації, яка надсилається систематично замовникові електронною поштою, відповідно до обраного списку розсилання, до різноманітних бази даних провідних бібліотек світу, інформаційних, наукових і навчальних центрів, музеїв тощо.

Сьогодні у вузах всі студенти користуються сучасними інформаційними технологіями, що спрощує для них процес пошуку інформації, обробки її та презентації у різноманітних формах. Використання комп'ютеру як інструменту творчої діяльності підвищує мотивації до самоосвіти, сприяє формуванню нових компетенцій та реалізації креативного потенціалу, стимулює розвиток особистісних якостей студентів.

Але нерідко студенти використовують інформаційні ресурси Internet лише у «вузько корисних цілях». Така діяльність не стає грунтовною базою для розвитку медіакомпетентності особистості. Пасивне сприйняття будь-якої інформації може призвести до споживчого відношення до медіа, плагіату текстів, робіт, ідей, зрештою – до стереотипного мислення і спотвореного світогляду. З того, наскільки ефективно студент використовує інформацію, яку отримує із різних каналів масової комунікації, чи може він самостійно готувати повідомлення мовою медіа, можна говорити про його інформаційну грамотність.

Одне з можливих рішень цієї проблеми пов'язано з використанням структурного підходу, що надає студентам можливість використовувати свою працю більш продуктивно, поєднуючи і комбінуючи різні інформаційні ресурси новими способами, а також застосовуючи творчі здібності і навички проблемного мислення. Ця технологія називається *«web-quest»*.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій і особливостей використання

web-quest у навчальному процесі досліджували А. Ашеров, Р. Гуревич Б. Гершунський, М. Жалдак, М. Кадемія, Н. Морзе, Е. Полат та ін. [2; 5; 6; 10]. Як показав аналіз досвіду застосування, впровадження та апробації технологій «web-quest» у сфері освіти (Р. Адлер, Є. Багузіна, М. Лонг, А. Миролюбова, О. Полякова), [1; 3, 4, 8] включення їх в систему навчання у вищій школі дозволяє розвивати навики інформаційної діяльності, сформувати позитивне емоційне ставлення до процесу пізнання, підвищити мотивацію навчання, якість засвоєння знань з навчальної дисципліни, розвивати творчий потенціал студентів; формувати загальні уміння оволодіння стратегією засвоєння навчального матеріалу .

Мета статті полягає у розгляді можливостей використання інноваційної технології web-quest як моделі проектно-орієнтованого навчання під час вивчення курсу «Англійська мова за професійним спрямуванням» студентами фізико-математичних факультетів.

У ВНЗ значне місце у навчанні посідає дослідницька робота студентів, тому безумовно важливою є інтеграція методу проектів з використанням можливостей Internet та рольових ігор. Саме такий вид проектів називають web-quest.

Англійська мова за професійним спрямуванням у вищому навчальному закладі опановується протягом декількох семестрів, тому викладачі повинні допомогти студентам не тільки отримати міцні знання, але й розвинути в них навички самостійної роботи, вміння мислити творчо. Студенти мають навчитися успішно використовувати нові технології навчання, і цьому значною мірою сприятиме використання технології web-quest.

Web-quest у педагогіці – це методика проектного навчання, спрямована на результат, отриманий внаслідок розв'язання тієї чи іншої теоретичної чи практичної проблеми: студент отримує проблемне завдання (проект, який включає елементи рольової гри) та для його виконання використовує інформаційні ресурси Інтернету.

Серед різноманіття Internet-уроків, які вчать знаходити необхідну інформацію, аналізувати її та вирішувати поставлені завдання, технологія «web-quest» є особливо цікавою. Технологія web-quest себе виправдовує, оскільки в сучасному світі, насиченому великим об'ємом інформації, дуже важко виділити раціональне зерно. Завдання викладача – допомогти їм у пошуку інформації. А найголовніше – студенти вчаться працювати в команді. Тому робота студентів у такому варіанті проектної діяльності, як web-quest, урізноманітнить навчальний процес, зробить його живим і цікавим. Отриманий досвід буде результативним у майбутньому, тому що у роботі над цим проектом розвивається кілька компетенцій: використання інформаційних технологій для вирішення професійних завдань (у т.ч. для пошуку необхідної інформації, оформлення результатів роботи у вигляді комп'ютерних презентацій, веб-сайтів, флеш-роликів тощо); самонавчання і самоорганізація; робота в команді (планування, розподіл функцій, взаємодопомога, взаємоконтроль; уміння знаходити кілька способів вирішень проблемної ситуації, визначати найбільш раціональний варіант, обґрунтовувати свій вибір); навички публічних виступів (обов'язкове проведення попереднього захисту і захисту проектів з виступами авторів, з питаннями, дискусіями).

Концепція «web-quest», як навчального курсу, була розроблена в США в Університеті Сан-Дієго 1995 року професорами-дослідниками Б. Доджем (Bernie Dodge) і Т. Марчем (Tom March).

За визначенням Б. Доджа, web-quest (webquest) розроблений для «організації ефективного використання часу студента та спрямування зусиль на роботу з інформацією, а не її пошук...» [5]. Web-quest розширює кругозір студента, сприяє розвитку аналітичного, критичного та творчого мислення, навичок вирішення завдання, працюючи в команді.

Під «web-quest» (англ. Quest – подорож, мандрівка) розуміють комп'ютерну гру, в



який гравець має досягти певної мети, використовуючи власні знання і досвід, спілкуючись з учасниками квеста.

Web-quest – це захоплююча подорож мережею Internet, яка припускає запити в різних пошукових системах, одержання досить значного обсягу інформації, її аналіз, систематизацію й подальшу презентацію. Це технологія, що дозволяє працювати в групах (від 3-х до 5-ти осіб), розвиває конкурентність і лідерство. Власне, web-quest – це інтерактивний процес, під час якого студенти самостійно добувають необхідні знання.

Відповідно до критеріїв оцінки якості, розроблених Т. Марчем, ефективний освітній «web-quest» повинен мати вступ, що заінтриговує, чітко сформульоване завдання, що розвиває мислення, розподіл ролей для забезпечення різних поглядів на проблему, обґрунтоване використання Internet-джерел.

Web-квест може стосуватися одного предмета чи бути міжпредметним. Дослідники відзначають, що в другому випадку робота є більш ефективною. Розробляються такі web-quest для максимальної інтеграції матеріалів Internet в окремі навчальні предмети на різних рівнях навчання в навчальному процесі.

Визначено такі види завдань для, що передбачає застосування технології web-quest: 1) переказ – демонстрація розуміння теми на основі подання матеріалів з різних джерел в новому форматі: створення презентації, плаката, оповідання; 2) планування та проектування – розробка плану або проекту на основі заданих умов; 3) самопізнання – будь-які аспекти дослідження особистості; 4) компіляція – трансформація формату інформації, отриманої з різних джерел; 5) творче завдання – творча робота у певному жанрі – створення п'єси, відеоролика; 6) аналітична задача – пошук і систематизація інформації; 7) висновки на підставі суперечливих фактів; 8) досягнення консенсусу; 9) оцінка – обґрунтування певної точки зору; 10) журналістське розслідування – об'єктивний виклад інформації (розподіл думок і фактів); 11) переконання – схиляння на свій бік опонентів або нейтрально налаштованих осіб; 12) наукові дослідження – вивчення різних явищ, відкриттів, фактів на основі унікальних джерел.

Власне, web-quest – це дидактична структура, у межах якої викладач удосконалює пошукову діяльність студентів, задає їм параметри цієї діяльності і визначає її час, вчить студентів самостійно мислити, знаходити та розв'язувати проблеми, залучаючи з цією метою знання з різних галузей, прогнозувати результати та можливі наслідки різних варіантів рішення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Роль викладача у навчальному процесі суттєво змінюється, він виступає як координатор з високим рівнем предметної, методичної та інформаційно-комунікаційної компетенції.

Проблемні завдання та тематика робіт за технологією web-quest можуть бути будь-якого рівня складності. Результати такої діяльності можна мати будь-яку форму виявлення: усний виступ, есе, комп'ютерна презентація, web-сторінка тощо.

Структура web-quest може різнитися за конфігурацією, але має містити такі розділи:

1. Вступ – формулюється тема проекту, обґрунтовується його цінність, надаються загальні відомості, визначаються ролі учасників, індивідуальні та командні завдання, короткий опис (сценарій).

2. Завдання – формулюються мета, умови, проблемні завдання та оптимальне рішення, опис форми, в якій буде представлено кінцевий очікуваний результат самостійної роботи.

3. Алгоритм роботи над творчим проектом (вказівки) та список інформаційних джерел – опис процесу роботи, ролей та рекомендації з використання електронних джерел, (посилання на Internet-ресурс, конференції, додаткові джерела інформації та матеріали: приклади, шаблони, таблиці, бланки, інструкції, мапи, діаграми, словники тощо).

4. Оцінка – список критеріїв та параметрів оцінки виконаного завдання за

технологією web-quest, представлених у вигляді бланку-оцінки (критерії та параметри розробляються в залежності від складності навчального завдання).

5. Підсумок – узагальнення, короткий опис результатів, досягнутих при виконанні web-quest. чому навчилися, які навички набули; можливі риторичні запитання або питання, що мотивують подальше дослідження питання.

Характерними особливостями технології web-quest, що відрізняють її від інших технологій, є: 1) заздалегідь визначаються ресурси, в яких є інформація, необхідна для розв'язання проблеми; 2) web-quest завжди тільки так, але не інакше визначає порядок дій, виконаних студентом для отримання необхідного результату; 3) обов'язковою складовою цієї технології є перелік тих знань, умінь і навичок, які можуть придбати студенти, виконавши завдання; 4) чітке визначення критеріїв оцінки виконаних завдань.

Під час створення проектів студенти набувають не «готові до вживання» знання, спрощені й калькульовані формули, але залучаються до пошукової діяльності. Природно, що будь-який освітній quest не повинен бути ізольований від навчального процесу в цілому, він має перебувати в безпосередньому зв'язку з попередньою й наступною пізнавальною діяльністю студентів [11].

Скориставшись структурою освітнього web-quest й шаблонами для його створення, можна розробити цілий ряд освітніх сайтів для студентів технічних спеціальностей , щоб забезпечити більш ефективне засвоєння ними іноземної мови, традицій та культури країни, мова якої вивчається. Однією з найбільш вдалих пропозицій студентів з експериментальної групи було створити освітній сайт «Віртуальна екскурсія до Великої Британії». Було розроблено критерії оцінювання творчих робіт: науковий підхід; актуальність – як інформація, представлена в проектах, співвідноситься з основною ідеєю; доступність – наскільки зрозуміла основна ідея творчої роботи; форма презентації – оригінальність творчого підходу, використання нових, переконливих форм і методів; ефективність впливу – наскільки проект зацікавлює, емоційно захоплює аудиторію; технічність – виконання певних тех.-нічних вимог; завершеність проекту.

Web-quest, використовуючи інформаційні ресурси Internet і інтегруючи їх у навчальний процес, допомагає ефективно вирішувати цілий ряд практичних завдань: його учасник вчиться виходити за межі змісту та форм подання навчального матеріалу викладачем. Розвиваються навички спілкування за допомогою можливостей мережі Internet, завдяки чому реалізується одна з головних функцій навчання основну функцію – комунікативна.

Web-quest підтримує навчання на рівні мислення, аналізу, синтезу та оцінки, його учасник отримує додаткову можливість професійної експертизи власних творчих здібностей та вмінь; вчиться використовувати інформаційний простір мережі Internet для розширення сфери своєї творчої діяльності. У процесі виконання завдання підвищується мотивація студентів до вивчення дисципліни, з одного боку, і до використання комп'ютерних технологій у навчальній діяльності, з іншого.

У процесі роботи над web-quest розвивається ряд компетенцій: використання інформаційних технологій для вирішення професійних завдань; самонавчання та самоорганізація; навички командного рішення проблем; вміння знаходити кілька способів рішень проблемної ситуації. навички публічних виступів.

Таким чином, зазначимо, що технологія web-quest має універсальний характер і може бути використана з метою розвитку компетентності у сфері самостійної пізнавальної діяльності, заснованої на засвоєнні способів придбання знань, умінь і навичок з різних джерел. Ця технологія дозволяє й поповнити знання учнів, й систематизувати вже наявні.

Інтерактивна методика web-quest вчить знаходити необхідну інформацію, аналізувати і систематизувати її, вирішувати поставлені задачі. Використання технології є нескладним, не вимагає отримання специфічних технічних знань та навичок – необхідним є лише комп'ютер з доступом до мережі Internet.

Використання можливостей технології web-quest під час викладання іноземної мови студентам технічних спеціальностей надає можливість урізноманітнити процес вивчення навчального матеріалу, вчить вирішувати проблемні ситуації, допомагає проводити інтегровані заняття, що є дуже важливим у підготовці майбутніх науковців.

Методика використання інноваційних комп'ютерних технологій, зокрема технології web-quest, активізує навчальний процес, стимулює пізнавальну активність студентів, вона є новою, нестандартною формою роботи, дозволяє не тільки студенту, але й викладачеві виявити власні можливості як творчої особистості. У подальшому видається цікавим дослідити питання, як саме застосування технології web-quest впливає на рівень індивідуалізації та диференціації процесу навчання іноземної мови студентів технічних спеціальностей.

АНОТАЦІЯ

В статті розглядаються можливості раціонального використання web-ресурсів, а саме, інноваційної методики web-quest, як моделі професійно-орієнтованого навчання. Автор досліджує та аналізує можливості використання web-quest технології у навчанні іноземної мови студентів технічних спеціальностей, структуру, проблемні завдання, тематику.

Ключові слова: web-quest, інноваційні технології, професійно-орієнтоване навчання.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются возможности рационального использования веб-ресурсов, а именно, инновационной методики веб-квест, как модели профессионально-ориентированного обучения. Автор исследует и анализирует возможности использования веб-квест технологии в обучении иностранному языку студентов технических специальностей, структуру, проблемные задания, тематику.

Ключевые слова: web-quest, инновационные технологии, профессионально-ориентированное обучение.

SUMMARY

The article deals with the possibilities of rational using of web resources, namely, innovative techniques web quest as a model professionally-oriented education. The author investigates and analyzes the possibilities of using web-quest technologies in teaching foreign language students of technology, structure, problematic task topics.

Key words: web-quest, innovative technologies, professionally-oriented training.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багузина Е.И. Контроль сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов в рамках коммуникативной модели обучения / Е. И. Багузина // Вестник Государственного университета управления. – 2010. – № 26. – С. 264–267.

2. Багузина Е.И. Методология создания веб-квестов как формы итогового контроля знаний, умений и навыков при изучении студентами иностранного языка / Е. И. Багузина // Реформы в России и проблемы управления : материалы 25-й Всероссийской научной конференции молодых ученых и студентов. – М. : Изд-во Государственного университета управления, 2010. – Вып. 2. – С. 167–169.

3. Бенц Ф. Применение веб-квестов в учебной деятельности [Электронный ресурс] / Ф. Бенц – Режим доступа : http://www.natalia-chimera.ru/view.php?id=42.

4. Бобровских О. Н. Использование веб-квестов в обучении (на примере английского языка) [Электронный ресурс] / О. Н. Бобровских. – Режим доступа : http://www.eidos.ru/journal/2008/1216.htm.

5. Додж Б. Технология web-quest [Электронный ресурс] / Б. Додж. – Режим доступа : http://webquest.sdsu.edu\rubrics.

6. Гуревич Р. С. Веб-квест як інноваційна технологія навчання у вищій та середній школі / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія // Вісник НУ імені Тараса Шевченка. – К., 2011. – Ч.1. – № 21(232). – С. 38–45.

7. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навч. посібник / Р. С. Гуревич, М. Ю.Кадемія. – Вінниця : ТОВ «Планер», 2006. – 366 с.

8. Енциклопедія освіти : [гол. ред. В. Г. Кремень] . – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

9. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання : словник-глосарій / М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр, Т. Є. Рак. – Львів : «СПОЛОХ», 2011. – 327 с.

10. Яценко Ю.С. Интеграция информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] / Ю. С. Яценко // Преподаватель высшей школы в XXI веке : международ. научно-практическая Интернет-конференция. – Режим доступа: http://www.t21.rgups.ru/doc/5/21.doc.

11. March T. What's on the Web? Sorting Strands of the World Wide Web for Educators : 1995–2001 [Електронний ресурс] / T. March. – Режим доступу : http://www.online.com/learning/webtypes.html.

МАГІСТЕРІУМ



Я. Ю. Белова

УДК 904:911.375:008

СТЕПНЫЕ ГОРОДА НА ТЕРРИТОРИИ УКРАИНЫ КАК ЦЕНТРЫ ЗОЛОТООРДЫНСКОЙ КУЛЬТУРЫ: К ИСТОРИИ ЭТНОНАЦИОНАЛЬНЫХ КУЛЬТУРНЫХ КОНТАКТОВ

Монгольское нашествие первой половины XIII ст. вызвало кардинальные изменения в жизни населения древних украинских земель. Степной регион вошел в состав Золотой Орды, а киевские земли до середины XIV ст. попали в вассальную зависимость от нее. На протяжении длительного времени Золотая Орда играла особую роль в политическом, общественном и культурном развитии разнообразного и многочисленного населения этнических украинских земель. Памятники золотоордынской культуры сосредотачивались на важных торговых пунктах, что подвергает сомнению стереотип о названии этой территории «Диким Полем». Здесь возникает вопрос феномена «Дикого Поля», которое в течение многих веков стало сосредоточением степных городов на территории Украины. В большинстве случаях мы знаем о них по сочинениям путешественников, сведениям письменных источников XV ст., картами XVII – XVI ст. Археологически они изучены мало.

Обобщающих научных трудов, специально посвященным степным городам на территории Украины в пределах степных и лесостепных зонах, относительно немного, причем большинство из них были опубликованы несколько десятилетий назад или еще ранее. Интерес к этому вопросу обусловлен усилением общественного внимания к золотоордынскому господству на украинских землях, который нашел свое отражение в работах таких украинских исследователей, как Н. Бокий, М. Ельников, И. Козырь, В. Петрунь, В. Приймак, О. Супруненко, К. Мироненко [2; 4; 7; 11; 12].

Влияние золотоордынского периода закрепилось в топонимике, языке, традициях, конструкции домов, одежде, песнях, сказаниях, значительной мерой это касается степного региона современной Украины. Таким образом, кроме военного и духовного противостояния двух противоположных миров – оседлого и кочевого, – происходило взаимовлияние двух разных культур.

Этим обусловлена ***цель статьи*** – рассмотреть степные города как основные центры золотоордынской культуры на территории Украины и выявить влияние золотоордынского периода на формирование и становление украинской народности.

На территории современной Украины, в пределах степного региона и лесостепных зонах в золотоордынское время возникают «степне» города.

Наиболее ранние сведения имеем про золотоордынский город Солхат (Крым) на Крымском полуострове. Остатки Солхат-Крыма находят на территории современного города Старый Крым. Он был столицей правого крыла Золотой Орды (разделение названий (на правое и левое крыло) связанно с традиционным монгольским представлением ориентации по сторонам света; главным был юг, именно поэтому монгольские «юрты» дверьми всегда были повернуты в этом направлении; запад являлся правой, а восток – левой стороной; кроме этого, каждая сторона света имела свой цвет: юг – красный, север – черный, запад – белый, восток – синий).

Название города – Крым – известно по письменным источникам (еврейским, армянским, итальянским, испанским) и монетам, которые выпускались там. Солхат по-тюркски означает «левая сторона». Поскольку слово «сол»' у тюрков и монголов обозначает положение на местности, «Солхат» можно перевести как «Левое

поселение» или «селение (город) на левом склоне (крае) горы» [6, с. 14]. Солхат стал административным центром Крымского улуса Золотой Орды. Уже со второй четверти XIII века здесь пребывал нойон-военачальник, подвластный золотоордынскому хану. Монетный двор Солхат-Крыма на протяжении второй половины XIII – первой четверти XIVст. обеспечивал денежным номиналом «крым» потребности торговли всего правого крыла золотоордынского государства. Город становится значительным торговым и ремесленным центром, посредником в тюрско-латино-византийских взаимоотношениях.

Через Солхат-Крым проходят трансконтинентальные связи между Западной Европой, Византией, Центральной Азией и Китаем (до северной Индии). По нотариальным документам из Солхата купцы вывозили шелк, кожу, меха (горностаи, белки с русских земель), рыбу, соль, зерно, «восточные товары». В городе было развито шелководство, гончарное производство. Строились городские дома для знати и ремесленников, склады и лавки для купцов, постоялые дворы, фонтаны, обновлялись крепостные стены и башни. В 1253 году по приказу хана Батыя в Солхате для него был построен дворец. В 1314 г., в связи с принятием Золотой Ордой ислама как государственной религии, в городе находился главный очаг распространения на полуострове мусульманской религии. В «медресе» (мусульманское духовное училище) готовили служителей религиозного культа. В Старом Крыму из множества мечетей сохранилась только одна, построенная в 1314 году. На пышном резном каменном портале содержится „панегерик'' в честь хана Мухаммеда Узбека [11, с. 19]. Сейчас это культовое сооружение называется «Мечеть Хана Узбека» – это действующий мусульманский храм. Так же известно о других мечетях. Мечеть Бейбарса была построена в 1287 – 1288 гг. на средства, веделенные египетским султаном Аль-Мелик Бейбарсом, который хотел прославить место своего рождения, будучи выходцем из половецкой среды. Стены мечети были покрыты мрамором, а верх – порфиром. Сейчас от храма остались только руины. Еще одной легендарной мечетью Солхата является мечеть Куршун-Джами или «Свинцовая мечеть», т.к. для большей крепости, стыки камней заливались расплавленным свинцом.

С провозглашением Хаджи-Гиреем себя крымским ханом в 1443 году, переездом его в Кырк-Ер, Солхат приходит в упадок, генуэзцы перестают здесь торговать [10, с. 172].

Свидетельства о городах Золотой Орды в Днестровско-Днепровских границах ограничены, что свидетельствует о недостаточной археологической изученности района [12, с. 122]. Собранные к настоящему времени сведения позволяют лишь перечислить отдельные местонахождения золотоордынских городищ, без их подробного описания, ввиду отсутствия достаточно подробных материалов, которые могли бы дать раскопки. Письменные источники и карты XVI – XVII ст. указывают на существование в XVI ст. семи городов (городище Маяки, городище Великая Мечетня, безымянное городище на Южном Буге, в районе слияния рек Кодыма и Синюхи, городище Солоне, городище Балыклей, городище Ак-Мечеть, городище Аргамакли-Сарай), которые располагались на торговой магистрали Львов – Крым – Кафа.

Городище Маяки находится близ устья Днестра, не его левом берегу, у современного поселка Маяки. В источниках отмечено существование на этом месте переправы через Днестр с остатками мечети и развалинами нескольких каменных зданий. По всей видимости, это населенный пункт располагался на караванной дороге, который вел с востока к Аккерману. Золотоордынское название города неизвестно, археологические раскопки памятника не проводились. Городище Великая Мечетня находится на правом берегу Южного Буга у современного села Великая Мечетня. От золотоордынского города сохранились остатки кирпичных и каменных построек и склепов. Золотоордынское название города неизвестно, археологи-

ческие раскопки памятника не проводились. Безымянное городище на Южном Буге, которое находится в районе слияния рек Кодыма и Синюхи. В дневниках купцов XVI века кратко сообщается про золотоордынские строения, которые относят ко времени правления хана Узбека. В этом же месте локализируется переправа через Буг под названием «Витовтов брод». Золотоордынское название города неизвестно, археологические раскопки памятника не проводились [7, с. 8]. Городище Солоне на реке Солоний, правый приток Еланця (левобережье Южного Буга), возле современного села Куйбышивка Еланецкого района Николаевской области. Здесь обнаружены развалины мечети и фундаменты зданий. Золотоордынское название города неизвестно, археологические раскопки памятника не проводились. Городище Баликлей, которое локализуется вблизи устья реки Чичикля, в месте слияния ее с Южным Бугом. На карте 1771 г. здесь обозначено татарское поселение Чикчахли (в переводе с тюрк. – «Долина роз»). Городище Аргамакли-Сарай находится на правом берегу реки Громоклей, правого притока Ингула. Найдено значительное количество фундаментов каменных построек и развалины мечети. На карте 1772 года Риччи Занони в этом месте имеется надпись «татарская мечеть». Золотоордынское название города неизвестно, археологические раскопки памятника не проводились. Городище Ак-Мечеть расположено на правом берегу Южного Буга, вблизи села Ак-Мечеть. В прошлом веке на этом месте были отиечены развалины золотоордынского города. На карте Риччи Занони в этом месте изображена мечеть [2, с. 93].

Приведенные краткие известия об остатках семи золотоордынских городов в междуречье Днепра и Днестра позволяют говорить о значительном развитии здесь градостроительства в XIV в. Города, находившиеся в северной части района выросли на оживленном торговом пути того времени, соединявшем Львов с Крымом [1, с. 10]. Направление пути восстанавливается по источникам XV в., где упоминаются главнейшие броды через крупные реки. Днестровско-Днепровское междуречье представляло собой важный и экономически развитый район Золотой Орды, игравший видную роль в системе общеевропейской торговли XIII – XIV вв.

Отдельные краткие, отрывочные сообщения и отсутствие надежных археологических свидетельств позволяют предполагать, что оседлая жизнь здесь была значительно развита. На левом берегу Днепра, в 15 км севернее села Каменка, раскопан курганный могильник золотоордынского времени. Согласно обряду погребения, могильник у Каменки оставлен группой половцев, попавших под власть монголов. В Степном Поднепровье, в границах современной Днепропетровской области, золотоордынских городов пока еще не обнаружено, однако известны топонимы Мечетна, Ново-Мечетна, Гапоно-Мечетна [1; 2; 4].

С 1999 года Кировоградским государственным педагогичным университетом им. В. Винниченко исследуется археологический комплекс – золотоордынский город (XVI ст.). На территории памятника обнаружен могильник, где среди вещей попадаются предметы культового предназначения, которые указывают на христианское вероисповедание их владельцев. Найдены остатки монетного двора, керамический водопровод, оросительные приборы, тандыры, которые использовались как бытовые печи [8, с. 281].

На правом берегу Днепра, вблизи Херсонской области, располагалось еще одно городище – Тягинское. Памятник изучал в 1914 г. директор Херсонского музея В. Гошкевич. Здесь были открыты остатки вала, несколько сооружений из известняка и глины, часть которого украшена барельефом, а также печь, сложенная из кирпича „золотоордынских размеров’’. В. Гошкевич исследовал также курганный могильник состоящий из 12 насыпей, где обнаружено 15 захоронений XV ст., которые приписывают мусульманам. В начале 50-х годов XX века около села Кирово Ореховского района Запорожской области были случайно найдены

остатки керамического водопровода и обожженные кирпичи. Карты XVIII ст. фиксируют здесь мечети, часть строительного материала (кирпич) с которых пошла на сооружение крепостей Новой Днепровской укрепленной линии по реке Конка 70-х. XVIII века. Напротив этого памятника, на левом берегу Конки, стояла еще одна – Мечеть-могила. Именно здесь ведут свои работы с 2008 года к. и. н. М. Ельников и археологическая экспедиция, возглавляемая Н. Гриценко, по раскопкам древнего золотоордынского города. Выявлены остатки двух сооружений с фундаментом из известняковых и глиняных плит и кирпичными стенами, облицованными цветными камнями. Это может свидетельствовать, что тут стояла мечеть и мавзолей. Часть плит украшено растительным орнаментом, бирюзовыми, синими, желтыми стеклами укрыт пол [5, с. 86]. Стоить отметить, что именно через этот город проходил Великий Шелковый Путь на территории Украины в золотоордынский период.

Около села Веселое Мелитопольского района, директор Днепропетровского музея Д. И. Яворницкий в 1903 – 1905 годах, исследовал на левом берегу реки Конка памятник, отнесенный как ,,тюркско-татарское'' городище XIII – XIV ст. Памятник состоял из оборонительных каменных плит, квадратного кирпича, фрагментов гончарной керамики. Среди нумизматического материала выделяются монеты ханов Кильдибека и Мухеммед-Булака.

Наиболее значительный в понизовье Днепра город – «Орда», известное в литературе как Кучугурское городище, находится в урочище Великих Кучугур, за 30 км южнее от Запорожья. Здесь исследованы остатки хозяйственно-жилищных комплексов ремесленников. Дома обогревались, о чем свидетельствует значительное количество обгорелых костей животных. Также на территории памятника найдены фрагменты бронзы, что может свидетельствовать о существовании ремесел [4, с. 17]. Найденные тесла указывают на существование деревообрабатывающей промышленности среди жителей городка. Интересные исследования многокомнатного дома, который занимал площадь 487 квадратных метров. В жилищном блоке насчитывалось три комнаты с суфами-лежанками и встроенными печками. Пол центральной комнаты выложен каменными плитами, на стенах – рельефный орнамент с рисунками, выполненными золотыми красками. В 1953 г., накануне создания Каховского водохранилища, были исследованы остатки городка. На его территории раскопана мечеть с минаретом, многокомнатный дом, остатки керамического водопровода. Мечеть с колоннами возведены из кирпича. Исследованы остатки хозяйственно-жилищных комплексов ремесленников [3, с. 271].

Перечень золотоордынских поселений в степной части современной Украины можно продолжать: городище Мечетное на реке Конка (левый приток Днепра) Запорожской области, река Мечетный Каир в Херсонской области и др. Но пока они еще ждут своих исследователей. В первую очередь, данные памятники свидетельствуют о том, что в регионе во второй половине XIII – первой половине XV ст. проживало оседлое население, определенную часть которого составляли славяне. Поэтому изучение остатков золотоордынской культуры актуально важное с точки зрения анализа ее влияния на судьбу культурного наследия украинского народа.

Около села Волошине Кременчугского района Полтавской области найдено захоронение девушки – кочевницы первой половины XIV века. В нем обнаружены остатки деревянного воза и берестяную посудину, остатки одежды. Текстильно-кожаный костюм девушки состоял из головного убора, верхней шелковой сорочки свободного кроя с длинными и широкими рукавами; нижней сорочки, тоже, возможно, шелковой; штанов (шаровары) из тонкой и качественно обработанной кожи, с элементами декора и текстильными вставками. Композицию костюма дополняла жилетка из шкуры, и так же

мягкие и легкие кожаные башмачки, украшенные разноцветными нашивками. Исследователи этого археологического комплекса пришли к выводу, что костюм девушки похож на костюмы других кочевых народов степей Евразии. Заметно определенное влияние соседних славянских племен (некоторые черты головного убора – например, расшитая растительным орнаментом лента) [5, с. 281]. Можно проследить и влияние кочевого убранства XIV века на исторически поздние комплексы, например, казацкие. Это, вне сомнения: шаровары (удивительно удобные для верховой езды), жилетки из кожи; использование пошива верхней одежды закреплением в плечевых швах, как сорочки у чумаков. То есть на примере исследованного комплекса одежды можно провести сопоставление с традиционными комплексами народных костюмов разных регионов Украины и увидеть вклад золотоордынской материальной культуры.

Благодаря монголам значительно обогатилась лексика восточнославянских языков. Монгольские слова «казна», «деньга»', «таможня» и сейчас употребляються в украинском языке, как следы монгольской финансовой организации. Считается, что в современном украинском языке насчитывается около 4000 тюркизмов, половина из которых является общеупотребляемыми, а остальные представляют собой историзмы и диалектизмы. Например, кобза, с тюркского «кобыз», что обозначает музыкальный смычковый инструмент; яр – с тюркского «пропасть, крутой обрыв»; терези – с тюркского «весы». Можно также сказать и о фамилиях, которые передавлись через поколения к поколению, сохраняя в себе прошлое украинской истории. Приведем пример с фамилией Азаренко, Азарчук, Азарко, Азарченко. Азар – имя собственное арабо-мусульманское, от араб. «выговор, наказание, обида, нарекание, порицание». Или с фамилией Беденко, Беденчук, Беденюк, Беденько. Беден / бадан – тюрк. «тело», «крепкий», «здоровый»; бедене – «перепелка» [4, с. 28].

Следует отметить, что богата и топонимика степного региона, навсегда сохранившая в себе воспоминания о золотоордынском периоде на украинских землях. Перечислим лиш некоторые из них. Село Байрак Новий (Полтавская область), что в переводе с тюркского обозначает «старая ущелина», «заросший лесом овраг»; село Тараща (Черкасская область), по мнению украинского исследователя И. Железняка название является славянизированным тюркським названим от «тарак» – защита, обоона. Исследователь обращает внимание на то, что город стоит на реке с тюркским названим Котлуй. Или, к примеру, название лимана в Николаевской области, Тилигульский лиман, что в переводе с тюркського обозначает «Буйное Озеро». Тюрки дали лиману это название из-за сильних местных долинних ветров, дующих преимущественно с юга на север или с севера на юг – вдоль лимана. Херсонская область представляет собой яркий пример влияния золотоордынского периода на формирование украинской нации. Села области и по сей день носять старинне монгольские названия: Торган (Воробей), Чулаковка (Левша), Кардашинка (Братство), Каланчак (Башня), Геническ (Новая Гавань), Тягинка (Колючка). Хотелось бы сказать, что название рек, притоков степного региона так же богат на тюркоязычное происхождение названий. Например, река Ингулец, что в переводе обозначает «тихий, ленивый». Степной регион Украины представляет собой колыбель взаимодействия двух цивилизаций – оседлой и кочевой, вбирая в себя лучшие традиции народов [8, с. 81].

Итак, на сегодня одной из приоритетных тем изучения истории Украины является исследование украинской степи эпохи позднего средневековья XIII – XV вв., когда часть украинских земель входила в состав государства Золотой Орды, сыгравшей ведущую роль в становлении украинской государственности. Становление украинской народности, почва которой была заложена в древнерусское время, происходило в неблагоприятных условиях порабощения и

социально-политического гнета во второй половине XIII – первой половине XV веков. Именно этот период обусловлен значительными контактами древнего украинского народа с монголами и татарами, что закрепилось в топонимике, языке, традициях, конструкции домов, одежде, песнях, сказаниях.

Большинство украинских исследователей настаивает на переосмыслении понятия «Дикое Поле», различных стереотипных мнений, связанных с историей и географией данного региона. Поэтому на современном этапе создания концепции украинской нации необходимо комплексное изучение различных аспектов исторического развития территорий современной Украины.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены степные города на территории Украины как центры золотоордынской культуры и виявлено влияние золотоордынского периода на формирование и становление украинской народности.

Ключевые слова: степные города на территории Украины, Золотая Орда, „Дикое Поле'', золотоордынская культура.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто степові міста на території України як центри золотоординської культури та виявлено вплив золотоординського періоду на формування і становлення української народності.

Ключові слова: степові міста на території України, Золота Орда, «Дике Поле», золотоординська культура.

SUMMARY

In the article steppe cities are considered on territories of Ukraine as centers of golden horde culture and expose influence of golden horde period on forming and becoming of Ukrainian nationality.

Key words: steppe city in Ukraine, the Golden Horde, „Wild Field'', Golden culture.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бокань В. А. Історія культури України / В. А. Бокань. – К. : МАУП, 1998. – 232 с.

2. Бокий Н. М. Комплекс золотоордынского времени около с. Торговица на Кировоградщине / Н. М. Бокий, И. А. Козыр. – К. : Наш час, 2003. – 96 с.

3. Бокий Н. М. 10 лет археологических исследований золотоордынского памятника с. Торговица на Кировоградщине / Н. М. Бокий, И. А. Козыр. – К. : Наш час, 2003. – 82 с.

4. Гаркавец О. М. Тюркизм. Украинский язык / О. М. Гаркавец. - К. : Наш час, 2004. – 695 с.

5. Ельников М. В. Золотоордынское время на украинских землях / М. В. Ельников. – К. : Наш час, 2008. – 192 с.

6. Крамаровский М. Г. Джучиды и Крым: XIII – XIV веках / М. Г. Крамаровский. – Симферополь : МАИЭТ, 2003. – 24 с.

7. Ливинова Л. А. Населення Центральної України доби середньовіччя за антропологічними матеріалами / Л. А. Ливинова. – К. : Наукова думка, 2006. – 90 с.

8. Луценко В. Тюркский фактор в истории и этногенезе украинцев и их предков / В. Луценко. – К. : Річник, 2011. – 192 с.

9. Петрунь В. Ф. Нове про татарську старовину Бузько-Дністровського степу / В. Ф. Петрунь. – К. : Либідь, 1994. – 176 с.

10. Попович М. В. Нарис історії культури України / М. В. Попович. – К. : Артек, 2001. – 728 с.

11. Старокадомская М. К. Солхат и Каффа в в XIII–XIV вв. : феодальная Таврика / М. К. Старокадомская. – К. : Наукова думка, 1974. – 165 с.

12. Строкова Л. П. Золотоординський скарб з Василиців / Л. П. Строкова. – К. : Річник, 2006. – 172 с.

13. Супруненко О. Б. Уникальный комплекс золотоордынских времен вблизи Волошиного / О. Б. Супруненко, В. В. Приймак. – К. : Археология, 2004. – 40 с.

14. Супруненко О. Б. Древности золотоордынского времени Днепровского лесостепного Левобережья / О. Б. Супруненко, К. М. Мироненко. – К. : Археология, 2005. – 120 с.

ЛЮДИНА ТА ЕПОХА



І. Р. Куровська

УДК 787.6.071(477.75)”312”

ОЛЕКСІЙ НИРКО – УНІВЕРСАЛЬНА ОСОБИСТІСТЬ, ВИЗНАЧНИЙ ДІЯЧ КОБЗАРСЬКОГО МИСТЕЦТВА КРИМУ

У світлі сучасних поглядів на розвиток української культури, музичного мистецтва зокрема, постала необхідність повернення до життя імен діячів та митців минулих часів та сучасності. Їхній життєвий та творчий шлях є яскравим зразком для виховання національної свідомості молоді, прикладом патріотизму. Тому створення нової експозиції Музею кобзарства Криму та Кубані імені Олексія Нирка на базі РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) є актуальним для сьогодення. Символічним є й те, що розробка проекту почалася 2012 року, що був проголошений Президентом України «Роком культури та відродження музеїв».

Відкриття нової музейної експозиції є, перш за все, даниною пам’яті Олексія Федоровича Нирка, (1926-2005), заслуженого працівника культури України, педагога-виконавця, дослідника кобзарства Криму та Кубані, громадського діяча, результатом фіксації та збереження його культурологічної, педагогічної, наукової спадщини .

Олексій Нирко – продовжувач козацької кобзарської традиції на теренах Криму. Корені його роду заглиблюються в епоху Запорізької Січі [2, с. 18]. І дійсно, козацький дух допоміг О. Нирку подолати незчисленні життєві труднощі та випробування. Все життя у його душі жила козацька музика: марші, думи, історичні пісні про народних героїв та їхні безсмертні подвиги.

Ґрунтове вивчення питань української культури та кобзарського мистецтва Криму та Кубані з історичних часів і до початку



На церемонії відкриття: ректор КГУ, д.п.н., професор, академік НАПН України О. Глузман і директор Музею Лесі Українки, к. філ. н. О. Вісич.



Фрагмент стендової експозиції Музею кобзарства Криму та Кубані імені Олексія Нирка на базі РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

XXI ст. О. Нирко розпочав 1964 року, після пере-їзду до Ялти на постійне проживання.

Інформаційні блоки (розділи) реекспозиції Музею кобзарства Криму та Кубані висвітлюють напрями роботи митця: «Діяльність Олексія Нирка в Криму», «Кобзарі та бандуристи Криму», «Кобзарство Кубані», «В. Сухенко – фундатор професійного виконання на бандурі в Криму», «Учениці – послідовниці Олексія Нирка», «Кобзарський фестивальний рух в Криму», «Ялта – науковий центр дослідження кобзарства», «Народна капела бандуристок імені С. Руданського: історія та сучасність».

За свідченням О. Нирка, метою створення музею були пошук, збереження та дослідження архівних, наукових матеріалів, статистичних даних про представників кобзарського та бандурного мистецтва двох регіонів: Криму та Кубані, вивченням яких він опікувався упродовж всього життя, збирання експонатів, документів та світлин розпочалося 1964 року.

У Музеї кобзарства Криму та Кубані зібрано близько 500 експонатів, зокрема понад 20 бандур кустарного виготовлення другої половини XIX–XX століть (серед них бандури майстрів О. Корнієвського, К. Німченка, І. Скляра, С. Турчинського, В. Тузиченка та інших), а також архівні матеріали про майстрів та виконавців-бандуристів досліджуваних регіонів: світлини, книги, афіші солістів-бандуристів, капел та ансамблів; програми концертів, фестивалів, аудіо касети тощо. Експозиція містить музичні інструменти кримських кобзарів, бандуристів: К. Лудильника, А. Цемка, М. Ковальського, С. Хутірного, Ф. Кобзаря; кубанських бандуристів В. Лазаренка, М. Теліги, І. Німченка, І. Гавриша та інших. Повний реєстр бандур був складений О. Нирком та опублікований у виданні НАН України «Народна творчість та етнографія» (2002, № 1–2, с. 70–73).

Інші експонати музею представлені виробами українського прикладного мистецтва: кераміка, у тому числі чотири роботи ялтинського заслуженого майстра народного мистецтва М. Вакуленка; вишиті рушники та серветки різних регіонів України; твори образотворчого мистецтва – портрет С. Рудан-



Виступ Народної капели банду-ристок Кримського гуманітарного університету під керівництво к. п. н., доцента І. Шинтяпіної.

ського художника М. Гаврилюка, „Кобзар" художника Д. Котлинського, портрет-літографія Т. Шевченка художника Ф. Красицького та ін.

Літературне зібрання музею налічує близько 600 примірників: це дослідження з історії кобзарства, історії України, української народної пісні, історії розвитку української культури. Українська художня література презентованаа творами С. Руданського, Т. Шевченка, Л. Українки, М. Стельмаха, В. Скуратівського та ін. Також у фондах музею зберігаються книги та нотні видання періоду кінця XIX – початку XXI ст.: вокальна та інструментальна музика, хорові твори українських композиторів; твори для солістів, ансамблів та капел бандуристів.

Кожний з розділів експозиції Музею кобзарства Криму та Кубані починається з епіграфу – влучних висловів О. Нирка, В. Сухенка, Т. Шевченка. Так, стенд №1 «Діяльність Олексія Нирка в Криму» розпочинає лаконічна фраза, що розкриває суттєве наповнення життя педагога-бандуриста: «*Моя капела – моя біографія*!».

Кобзарська справа Олексія Нирка має великі мистецькі та культуротворчі досягнення: від створення колективів бандуристів до відродження кобзарства на південному березі Криму та на Кубані. Його діяльність у Кримському регіоні простежується у напрямах діяльності: педагогічно-виконавська; науково-дослідницька; організаційно-громадська.

Педагогічно-виконавська діяльність О. Нирка пов'язана, перш за все, з вихованням виконавців-бандуристів у створених ним колективах – ансамблях і капелах, а також солістів-бандуристів. Перші колективи бандуристів були створені ним у Нікополі (1957–1964 рр.): тріо бандуристок, міська капела бандуристів «Нікопольчанка». 1964 р. ним була заснована капела бандуристок ім. С. Руданського при Ялтинському педагогічному училищі, а у кінці другого тисячоліття, завдяки діяльності Олексія Федоровича, в Криму існувало вже сім колективів бандуристів, які мали почесне звання «Самодіяльних Народних».

Виховання учнів Олексій Федорович впроваджував на принципах кобзарської традиції: «Кобзарський патріотизм – це любов до бандури, рідної мови, народної пісні й культури; і лежить вона у основі основ кобзарського мистецтва…» – так стверджу-





Фрагменти стендової експозиції Музею кобзарства Криму та Кубані імені Олексія Нирка (керівник проекту музею – заслужений художник України, доцент С. Мілокумов).

вав О. Нирко [8, с. 15]. І дійсно, улюбленій справі він був відданий повністю: «З перших днів кобзарювання я строго впроваджував професіоналізацію самодіяльного кобзарського мистецтва як у галузі гри та співу, так у акторській виразності. Мої учні всі грали по нотах, з професійною постановкою рук, дотримувались точної аплікатури; намагались співати за всіма вимогами вокально-хорової техніки; опановували принципи специфічного кобзарського виконавства…» (з архівних матеріалів Музею кобзарства Криму та Кубані).

З 1980 року О. Нирко розпочав відродження кобзарського та бандурного мистецтва на Кубані: створив тріо бандуристок у станицях Новомінській та Сіверській; доклав великих зусиль до організації ансамблів бандуристів при Краснодар-ському державному інституті культури, у станиці Уманській, Краснодарському центрі народної культури Кубані.

«Олексій Федорович Нирко, – відзначав Б. Жеплинський, – має величезні заслуги як педагог, який підготував цілу когорту своїх учнів-бандуристів, багато з яких стали продовжувачами справи свого вчителя. Про це свідчать численні колективи, створені його учнями у містах і селищах Криму, Кубані, України, Приморського краю та ін.” [3, с. 149]. «Розлетілись мої учні по Світу, як хмари по небу!» – говорив педагог. Милі його серцю учениці живуть і працюють у різних містах Криму (Сімферополі, Сева-стополі, Керчі, Білогорську, Червоно-гвардійському, Першотравневому); України (Одесі, Дрогобичі), ще далі – на Камчатці, Кушці, у Приморському краю; Н. Ново-сьолова – у Німеччині, І. Попова – в Япо-нії, навіть у Марокко живе одна з учениць педагога-бандуриста. Ученицям – послідов-ницям справи учителя присвячений комплекс музейний стенд № 4.

Сорок два роки свого життя присвятив О. Ф. Нирко викладанню бандури у нашому навчальному закладі. І цілком впевнено можна назвати його патріотом не тільки свого улюбленого інструмента – бандури, а й університету [7, с. 44].

О. Нирко проводив активну дослідницьку роботу: шукав інформацію про кобзарів та бандуристів Криму та Кубані,

сприяв поширенню української мови, популяризації української культури, що засвідчують його роботи «Книгозбірня української громади на Південному березі Криму», «Ялтинська українська театральна трупа». Зібрані ним матеріали з кобзарського мистецтва були представлені у численних статтях, які лягли в основу фундаментального видання «Кобзарство Криму та Кубані» (вийшла посмертно).

Б. Жеплинський у творі «Коротка історія кобзарства в Україні» навів слова О. Нирка: «... я вирішив поселитися в Криму і довести, що Крим – це теж Україна, де повинна звучати не тільки українська мова, але й дзвінка невмируща бандура» [3, с. 149]. І ці слова були підкріплені його науковими дослідженнями, творчістю та громадською діяльністю на Кримському півострові.

Усвідомлюючи важливість наукового обґрунтування історії і розвитку кобзарства, Олексій Федорович відкрив на базі Кримського гуманітарного університету Музей. кобзарства Криму та Кубані (1984), фонди якого дозволяють стверджувати, що у такий спосіб він створив ***науковий центр кобзарського та бандурного мистецтва Криму***, на базі якого у червні 2005 р. зібрав на Першу Міжнародну кобзарську конференцію науковців з п'яти країн світу.

Слід додати, що О. Ф. Нирко був постійним головою кобзарської секції обласного відділення Республіканського музично-хорового товариства, обіймав посаду голови Кримського осередку національної спілки кобзарів України. Результатом його діяльності було створення *Кримської кобзарської школи*. Щорічні кобзарські фестивалі, які започаткував Маестро, починаючи з 1992 р., висвітлюють творчі успіхи бандуристів Криму, а також гостей з різних регіонів України та діаспори. 1988 року він став одним із організаторів Ялтинського товариства «Просвіта» ім. Т. Г. Шевченка та першим його головою (1988–1991 рр.).

Розуміючи необхідність створення осередків української культури у багатонаціональному курортному місті, у 1967–1991 рр. він очолював роботу ініціативної групи зі створення літературно-меморіального музею Лесі Українки в Ялті, встановленню пам'ятника С. Руданському, відкриттю української школи, що сприяло формуванню у людей національної самосвідомості, прилучення їх до джерел української культури. Так, завдяки невтомній громадській діяльності О. Нирка українська громада Ялти отримала можливість зберегти для нащадків безцінні скарби української культури.

«Безсмертя народу – в Пісні!». Цей вислів О. Нирка відкриває розділ експозиції, музейної експозиції, присвячений кобзарям та бандуристам Криму. Цей комплекс містить анотації до портретних зображень видатних бандуристів, які зробили великий внесок у розвиток кобзарського та бандур-ного мистецтва Криму та України:

Андрій Павлович Цемко (1887–1956 рр.) – щедро обдарований природою бандурист-бас, скрипаль, оркестровий та хоровий диригент, драматичний актор Ялтинської української театральної трупи, режисер, педагог, громадський діяч.

Володимир Рейнгольдович Шалений-Шуер (1890–1980 рр.) – бандурист-тенор, скрипаль, український актор і режисер, один із засновників і активних учасників українського драматично-хорового гуртка Прокопа Сапсая та Ялтинської професійної «Української трупи», пропагандист української культури у Ялті.

Карпо Кобзар-Лудильник (бл. 1870 р.–1940 р., м. Сімферополь) – відомий у Криму, південній Україні та Кубані; віртуозний виконавець кобзарських дум, народних пісень різних жанрів у своїй інтерпретації; причетний до створення капели бандуристів при Українському клубі м. Сімферополь у 20-х рр. XX ст.

Марко Лукич Ковальський (1906–1986 рр.), який створив у м. Джанкої та Сімферопольському районі капелу бандуристів (у Музеї кобзарства знаходиться бандура М. Ковальського за реєстровим № 9).

Віра Іларіонівна Хелемеля (1935–1983 рр.) – бандуристка з м. Феодосія. Все своє життя присвятила вона професійному становленню бандури у цьому місті: 1961 р. відкрила клас бандури при ДМШ №1; створила капелу бандуристів при міському Будинку культури.

Володимир Данилович Сухенко (1937 р. н., Краснодарський край) – фундатор професійного виконання на бандурі: бандурист-педагог Криму, актор Українського музичного драматичного театру м. Сімферополь. Його діяльності присвячено окремий розділ експозиції.

Наступний розділ експозиції «Кобзарство Кубані» починається цитатою з роботи О. Нирка «Доля українських кобзарів-бандуристів на Кубані»: «*На Кубань розселився цвіт українського народу – запорізьке козацтво…*». Відсутність фіксації історії кубанського кобзарського руху XVIII–XIX ст. не давала змоги: створити всеохоплюючу картину його існування. «Але й наявні дані доводять стійку і безперервну кобзарську традицію, її підтверджують і такі автори, як І. Попко, Г. Квітка-Основ'яненко, Ю. Миролюбов та ін. Відома одна з кубанських кобзарських династій – династія Кравченків, занурена у лоно Запорізьких Січей, що проіснувала до новітніх часів [8, с. 153]. О. Нирко відзначав, що кобзарське відродження на Кубані почалося на початку XX ст. і набуло масового характеру. Про це свідчать роботи К. Кравченка «Ближайшие задачи и мероприятия в области украинского образования в Кубанско-Черноморском крае» (1920 р.), А. Чорного «История бандуры на Кубани». В. Ємець пише, що на Кубані ще до революції 1917 р. були «козаки-бандурники»: «…їх кількість так хутко зростала, що за царя мала їх майже кожна станиця» [Там само]. О. Нирко наводив основні обставини, які сприяли цьому процесу: «Це відродження стало можливим завдяки трьом факторам: живучості кобзарської традиції, гастролям по Кубані прославлених кобзарів з Великої України, організаційно-просвітницькій діяльності «бандурного батька» Богуславського Миколи Олексійовича» [8, с. 155].

Слід зазначити, що кубанські бандуристи проводили масове навчання гри на бандурі населення Кубані: при «Просвіті» Катеринодара у 1917 р. кобзар і педагог Кость Кравченко (1888–1944) працював над організацією Кубанської капели бандуристів. У період непу утворювались гуртки, студії, ансамблі, капели при Краснодарському клубі «Нацмен», крайовому клубі промкооперації, Будинку працівників освіти, Робітфаку. Бандуристи створюють капели й ансамблі у станицях Ільській, Канівській, Полтавській кубанські, а також за межами Кубанського краю: в Аргентині (А. Чорний), у Владивостоці (П. Шемет), Москві (В. Шевченко), Одесі (К. Німченко) [8, с. 158].

Кобзарський фестивальний рух в Криму та його наукове підґрунтя висвітлені у інформаційних блоках № 5 і № 6. Починаючи з 1992 р., у Криму (м. Ялта) завдяки ентузіазму, творчому натхненню О. Нирка та його соратників, за сприянням Кримського Республіканського центру народної творчості, відділу культури Ялтинського міськвиконкому, регулярно відбувались та відбуваються фестивалі кобзарського та бандурного мистецтва ім. М. Лисенка «Дзвени, бандуро!».

Найяскравішими були XV (2006 р.) та XX (2011 р.) ювілейні фестивалі. Їхньою окрасою стали наступні колективи: Муніципальна капела бандуристів м. Івано-Франківськ (художній керівник та диригент заслужений працівник культури України М. Шевченко), Львівська капела хлопців-бандуристів «Гамалія» (художній керівник – відмінник освіти України Т. Шаленко), ансамбль бандуристок «Конвалія» (м. Харків, художній керівник – кандидат педагогічних наук Н. Роман), Народна капела бандуристок ім. С. Руданського (м. Ялта, художній керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Кримського гуманітарного університету І. Шинтяпіна), дитячий ансамбль бандуристів «Зорепад» (м. Дніпропетровськ, художній керівник – Л. Гончаренко), капела бандуристок «Натхнення» (м. Чернігів, керівники – М. Суворова, О. Пінчук).

Обов'язковою формою роботи Кримського фестивалю кобзарського та бандурного мистецтва є науково-методична, дослідницька діяльність, що має за мету об'єднання виконавської майстерності з науковими розвідками щодо історії та перспектив розвитку кобзарства як унікального явища української культури. Семінари й «круглі столи», до участи в яких

запрошуються науковці, діячі громадських організацій та установ, художні керівники колективів бандуристів, аналізують складні процеси, що відбуваються в українській культурі. З 2004 р. до 2007 р. куратором науково-методичної роботи фестивалю кобзарства «Дзвени, бандуро!» була доцент Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника В. Дутчак (м. Івано-Франківськ). Наукове підґрунтя фестивалів 2009 р. та 2013 р. забезпечила Лауреат міжнародного конкурсу ім. Г. Хоткевича, мистецтвознавець І. Лісняк.

У червні 2005 р. О. Ф. Нирко започаткував проведення Першої науково-практичної конференції з питань ґенези мистецтва бандуристів на базі РВНЗ «Кримський гуманітарний університет». Дослідники п'ятьох країн (України, Росії, Польщі, Америки, Канади) зібрались задля обміну досвіду щодо питань термінології, історії, сучасних проблем мистецтва кобзарів та бандуристів: Б. Жеплинський (м. Львів, Україна), А. Горняткевич (м. Едмонтон, Канада), В. Дутчак (м. Івано-Франківськ, Україна), Лаура Семмес (м. Бонн, США), В. Мормель (м. Переяслав-Хмельницький, Україна), Т. Шаленко (м. Львів, Україна), Д. Ковальчук (м. Львів, Україна), Н. Барабаш (м. Кривий Ріг, Україна), С. Зозуля (м. Київ, Україна), Ольга та Богдан Попович (м. Перемишль, Польща) та ін. Міжнародні науково-практичні конференції та семінари з питань розвитку кобзар-ського та бандурного мистецтва регулярно відбуваються на базі університету: «Кобзарство – в історії, літературі, культурі та народному епосі» (2005); «Наукові читання–2006», присвячені 80-річчю від дня народження О. Нирка; «Українське кобзарство – історія та сучасність» (2006, 2007); «Українське кобзарство – історія, сучасність та перспективи» (2009, 2011). Науково-практичні заходи супро-воджуються концертами, майстер-класами, під час яких свої творчі досягнення презентують солісти, колективи бандуристів та виконавці на старовинних українських інструментах:

Останній розділ експозиції (стенд №7) присвячений Народній капелі бандуристок імені С. Руданського: її історії та сучасній діяльності. «Доки серце б'ється! Ми повинні діяти і боротись!» (І. Франко). Значущою характеристикою капели, заснованої О. Нирком 26 вересня 1964 р., впродовж усього часу її існування є активна концертна діяльність. Це один з провідних мистецьких самодіяльних колективів України. Капела брала участь у численних міських, республіканських, всеукраїнських оглядах художньої самодіяльності, виступала на міжнародних фольклорних фестиваляхконкурсах: 1979 р. – Ніцца; Марсель, Франція; концертні виступи: 1993 р. – в Угорщині, 1996 р. – у Польщі. Малі групи й солісти капели концертували у Греції, Туреччині, Югославії.

«Капела – це «армія». Концерти – це бої, які я вигравав або програвав. Довгі, кращі роки життя я жив перемогами, ради перемог!» – писав Олексій Федорович [2, с. 129]. І дійсно, він дуже відповідально ставився до концертних виступів. Капела нагороджена 5 - ма золотими, однією срібною та декількома пам'ятними медалями; має понад 100 грамот і дипломів. Постановою Президії Україн-ської республіканської Ради профспілок від 10.06.1970 р. їй присвоєно почесне звання «Народна».

З 2005 р. художнім керівником та хормейстером (з 2002 р.) капели є кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та методики музичного виховання Кримського гуманітарного університету – І. Шинтяпіна. Репертуар колективу містить інструментально-хорові та інструментальні твори, серед яких домінує українська народна пісня всіх жанрів: від історичних до жартівливих, в обробці як сучасних композиторів, так і композиторів-класиків, а також твори вітчизняної та світової класики.

Урочистим та хвилюючим було відкриття нової експозиції Музею кобзарства Криму та Кубані 24 травня 2013 р. Під срібний дзвін бандур до Музею завітали гості: члени ректорату Кримського гуманітарного університету, викладачі, студенти, представники громадськості Ялти. Натхненною промовою розпочав цей довгоочікуваний захід ректор РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» професор О. Глузман. Із словами вітання та побажання плідної

культурно-освітньої, наукової діяльності щодо вивчення та використання спадку О. Нирка у вихованні молоді виступила доктор філологічних наук С. Кочерга, директор Музею Лесі Українки О. Вісич, керівник проекту – заслужений художник України С. Мілокумов. Стислий огляд експозиції зробила кандидат мистецтвознавства І. Куровська. Лунали українська пісня у виконанні Народної капели бандуристок ім. С. Руданського, українське поетичне слово у виступах студентів кафедри української філології.

І можна бути впевненими, що наші сучасники збережуть ту невичерпну любов до Батьківщини та української культури, що її проніс через все життя видатний педагог, дослідник кобзарського мистецтва, бандурист Олексій Федорович Нирко.

АНОТАЦИЯ

У статті надано матеріали про творчі досягнення видатного діяча кобзарського мистецтва Криму О. Нирка, проаналізовано наукову, педагогічну, громадську діяльність майстра, спрямовану на відродження та розвиток української культури регіону та відтворену у експозиції університетського музею.

Ключові слова: музей кобзарства, дослідники, репертуар, кобзар, бандурист, регіон, культура.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены материалы о творческих достижениях выдающегося представителя кобзарского искусства Крыма А. Нырко, проанализирована научная, педагогическая, общественная деятельность мастера, направленная на возрождение и развитие украинской культуры региона и представленная в университетском музее.

Ключевые слова: музей кобзарства, исследователи, репертуар, кобзарь, бандурист, регион, культура.

SUMMARY

The article contains information about the O. Nyrko - prominent figure of kobza-player art of Crimea, also about his creative achievements and activity; the analysis and synthesis of its scientific, educational, social activities aimed at the revival and development of Ukrainian culture in the region.

Key words: kobza-player, researchers, repertoire, kobza-player, bandura-player, region, culture.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ємець В. Золоте 50-річчя на службі Україні: про козаків-бандурників / В. Ємець. – Торонто : друкарня о. Василіан, 1961. – 381 с.

2. Жеплинський Б. Кобзарськими стежинами / Б. Жеплинський. – Львів, 2002. – 278 с.

3. Жеплинський Б. Коротка історія кобзарства в Україні / Б. Жеплинський. – Львів : Видавництво «Край», 2000. – 195 с.

4. Кіндрачук О. «Бандура моя мальована...»: незвичайна колекція музиканта / О.Кіндрачук // Кримська правда. – 1985. – № 235.

5. Кочерга С. О. Учитель Батьківщини / С. О. Кочерга // Проблеми педагогіки мистецтва : зб. статей. – Ялта : РВВ РВНЗ КГУ, 2007. – Вип. 2 ; сер. «Кобзарське мистецтво». – С. 83–87.

6. Куровська І. Р. Роль педагогів-бандуристів Криму у збереженні кобзарської традиції (друга половина XX – початок XXI ст.) // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – Вип. 23, ч. 2 ; сер. «Педагогіка і психологія». – С. 132–141.

7. Куровська І. Р. Сучасний стан виконавства та наукових досліджень кобзарства Криму / І. Р. Куровська // Вісник Прикарпатського університету : [зб. наук. статей]. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ Прикарпатський університет ім. В.Стефаника, 2010. – Вип. 19–20 ; сер. «Мистецтвознавство». – С. 278–284.

8. Нирко О. Кобзарство Криму та Кубані: навч. посіб. для студ. ВНЗ [упор., ред., передм. Н. Сулій] / О. Нирко. – К. : Вид. центр Просвіта, 2008. – 480 с., іл.

9. Нирко О. Ф. Ялтинська театральна трупа : історичний нарис / О. Ф. Нирко. – Ялта : РВВ КГДІ, 2004. – 70 с., іл.

10. Яросевич Л. В. Леся Українка і музика / Л. В.Яросевич. – К. : Музична Україна, 1978. – 125 с., іл.

КОРИСНА ІНФОРМАЦІЯ



Н. В. Горбунова

НАУКОВІ РОЗВІДКИ МОЛОДИХ ВЧЕНИХ КРИМУ

У серпні 2008 року в Республіканському вищому навчальному закладі «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) створено Спеціалізовану вчену раду К 53.130.01 із захисту кандидатських дисертацій зі спеціальностей 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки, 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти, в вересні 2012 року в КГУ створено спеціалізовану вчену раду Д 53.130.01 із захисту кандидатських та докторських дисертацій. За цей час у раді захищено 74 кандидатських дисертацій та 1 – докторська, зокрема 26 – зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки, 48 – зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Проведено переатестацію 1 кандидатської дисертації зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки (Юди Л. А.).

Серед здобувачів наукового ступеню випускниками аспірантури РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) є 25 осіб (33%), співробітниками нашого університету – 22 особи (30%), працівни-ками інших вищих навчальних закладів Криму та України – 52 аспіранта та здобувача (70%).

До захисту свої дослідження представляли аспіранти та пошукувачі з Сімферополя, Одеси, Миколаєва, Ялти, Євпаторії, Донецька, Рівного, Херсона, Бердянська, Харкова, Чернігова, Керчі, Мелітополя, Кривого Рогу, Києва, Ужгорода та інших міст України.

Наведемо короткий аналіз дисертацій, захищених у спеціалізованій ученій раді протягом 2012–2013 рр. Зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки за цей період захищено 8 дисертацій.

Так, роботу **Овчаренко Олени Вадимівни** на тему «Тенденції розвитку єврейської освіти в Україні (кінець XIX – початок XXI століть)» присвячено дослідженню тенденцій розвитку єврейської етнонаціональної освіти в Україні в період з кінця XIX до початку XXI століть. У роботі уточнено поняття «традиційна єврейська освіта», «єврейська етнонаціональна освіта»; визначено періодизацію становлення системи єврейської освіти на теренах сучасної України, етапи і провідні тенденції розвитку об'єкту в досліджуваний період. Обґрунтовано концептуальну модель сучасної єврейської освіти в Україні, встановлено кількісні й якісні показники системи на мікро-, мезо-, макрорівнях. На засадах методології форсайту визначено умови ефективного розвитку проекту етнонаціональної єврейської освіти в сучасній Україні в перспективі до 2025–2030 років.

Дослідженню теорії наукової освіти С. Гессена присвятила своє дослідження **Гібадулліна Наталія Георгіївна.** В дисер-тації на тему «Теорія наукової освіти в педагогічній спадщині С. Й. Гессена (1887–1950 рр.)» здійснено цілісний аналіз життєвого та творчого шляху Сергія Йосиповича Гессена – педагога, філософа, лінгвіста, правознавця. Розглянуто основні чинники становлення, формування світогляду й педагогічних ідей ученого. Основне місце в науковій спадщині С. Гессена посідає його філософсько-педагогічна концепція. Аналіз теорії наукової освіти С. Гессена, дозволив виявити основні дидактичні принципи освітнього процесу на всіх ступенях теорії наукової освіти. Дослідження свідчить, що науково-педагогічна діяльність С. Гессена є значним внеском в педагогічну науку. Основні положення теорії наукової освіти вченого можуть стати теоретичною базою для реалізації Державної програми «Освіта» («Україна XXI століття»). Крім того, результати дослідження можуть бути використані при модернізації курсів із педагогіки і історії педагогіки для студентів пединститутів, педагогічних відділень університетів.

У дисертаційному дослідженні **Алієвої Зареми** з теми «Розвиток музично-педагогічної культури кримськотатарського народу (кінець XIX – початок XX ст.)» виявлено й узагальнено відомості про витоки формування музично-педагогічної культури кримськотатарського народу (наслідування загальнотюркських епічних традицій у формуванні морально-естетичних поглядів і педагогіки кримських татар; передача історико-культурного досвіду людства шляхом музичного виховання й освіти; віра в значний духовний потенціал музично-поетичної творчості; функціонування різних форм і видів релігійної та світської музики, прагнення передати її підростаючому поколінню; переконання, що музична культура не може функціонувати без народних і професійних музичних традицій); обґрунтовано етапи розвитку музично-педагогічної культури кримськотатарського народу в досліджуваний період та їх особли-вості: 1) 90-і рр. XIX ст. – етап відродження духовної культури; 2) 1905–1920 рр. XX ст. – етап формування музично-педагогічних традицій. Удосконалено лекційні та практичні курси як базу музичного досвіду майбутніх учителів музики, що визначає їхні знання, вміння та навички щодо застосування музично-педагогічної спадщини кримсько-татарського народу в творчій діяльності; сутність поняття «музично-педагогічна культура кримсько-татарського народу», яке розглядається як цілісне явище, що формується в процесі взаємодії музично-педагогічних традицій і системи музичного виховання й освіти.

Під науковим керівництвом доктора педагогічних наук, професора Редькіної Л. І. за цей період захищено 5 дисертаційних робіт. Актуальній проблемі – вихованню толерантності підлітків у діяльності дитячих та молодіжних громадських об'єднань Криму присвячено дослідження **Авраменко Світлани Миколаївни** на тему «Виховання толерантності підлітків у діяльності дитячих та молодіжних громадських об'єднань Криму середини XX – початку XXI століття». В

роботі дисертанта вперше здійснено цілісний аналіз виховання толерантності підлітків; виявлено педагогічні умови виховання толерантності підлітків; розкрито історичні передумови та етапи розвитку об'єднань; обґрунтовано методологію та схарактеризовано зміст, форми і методи роботи; одержано дані про виховання толерантності підлітків. Конкретизовано сутність понять «виховання толерантності підлітків», «дитячі та молодіжні громадські об'єднання Криму». Набуло подальшого розвитку обґрунтування пропозицій з використання позитивного досвіду виховання толерантності підлітків.

Мироненко Вікторією Володимирівною в дисертації з теми «Педагогічна та просвітницька діяльність Деркачова І. П. (1834–1916)» одержано відомості про педагогічну та просвітницьку діяльність І. Деркачова у контексті розбудови вітчизняної початкової освіти; на конкретному історико-педагогічному матеріалі зроблено комплексний аналіз, виявлено та схарактеризовано основні чинники формування педагогічного світогляду І. Деркачова (навчання в Сімферопольській чоловічій гімназії, Харківському та Московському університетах, робота в школах мм. Севастополя, Сімферополя, Херсона, Одеси, Єлизаветграду, знайомство з працями зарубіжних і вітчизняних педагогів); теоретично обґрунтовано зміст та основні напрями педагогічної діяльності І. Деркачова (педагогічний, виховний, науково-теоретичний, навчально-методичний), просвітницької діяльності (мистецький, видавничий, літературний) і періодизацію його педагогічно-просвітницької діяльності (I період – навчання, формування світоглядних позицій; II – формування педагогічних ідей і поглядів, початок педагогічної та літературної діяльності; III – ознайомлення з системою освіти в Німеччині; IV – педагогічна діяльність у початкових школах Таврійської губернії; V – просвітницька, публіцистична та літературна діяльність; VI – знайомство з методикою навчання у початковій школі Англії, припинення педагогічної діяльності; VII – літературна та видавнича діяльність); розкрито наукові погляди І. Деркачова на мету, завдання, принципи та методи навчально-виховного процесу початкової школи та на підготовку педагогічних кадрів; визначено внесок І. Деркачова у діяльність перших з'їздів народних учителів у Криму; конкретизовано роль І. Деркачова у розв'язанні проблем початкової освіти, розробці підручників для початкової школи, схарактеризовано їх педагогічний зміст і навчально-виховний потенціал; удосконалено можливості використання дидактичної спадщини І. Деркачова у практиці сучасної початкової школи; на підставі отриманих у процесі дослідження наукових даних, уперше введено в науковий обіг невідомі та маловідомі джерела, що є значним внеском у розвиток історико-педагогічної науки.

У дисертаційному дослідженні **Попова Максима Миколайовича** на тему «Педагогічна спадщина та просвітницька діяльність Є. Маркова (1835–1903)» одержано дані про педагогічну діяльність Є. Маркова в Таврійській губернії; здійснено всебічний аналіз його педагогічної та науково-просвітницької діяльності; з'ясовано основні чинники, що сприяли формуванню його особистості та педагогічного світогляду; на основі ретроспективного аналізу архівних матеріалів, епістолярних джерел, науково-літературних видань виділено напрями діяльності Є. Маркова та визначено етапи педагогічної та просвітницької діяльності (I етап – початок педагогічної діяльності: викладання в Тульській чоловічій гімназії (1859–1862 рр.); II етап – робота на посаді інспектора гімназій Тульської губернії при Міністерстві освіти (1862–1865 рр.); III етап – кримський етап: робота на посту директора Сімферопольської чоловічої казенної гімназії та народних училищ Таврійської губернії (1865–1870 рр.); IV етап – науково-педагогічної й адміністративно-управлінської діяльності (1870–1887 рр.); V етап – добродійна та громадська діяльність (1888–

1903 рр.); виявлено загальнопедагогічні погляди Є. Маркова на проблеми національної освіти; розкрито й охарактеризовано освітньо-виховні ідеї в творчості педагога; уточнено конкретні дати, міста, причини його службових переміщень під час учительської та викладацької роботи; конкретизовано зміст і спрямованість педагогічної, науково-просвітницької діяльності: педагогічного, літературного, краєзнавчого, наукового, громадського, просвітницького, доброчинного; вдосконалено можливості використання наукової та літературно-публіцистичної спадщини педагога, письменника в практиці сучасної середньої та вищої освіти.

Шеляговою Ганною Олександрівною в дисертаційному дослідженні з теми «Становлення і розвиток гімназійної освіти в Криму (XIX – початок XX століття)» на конкретному історико-педагогічному матеріалі здійснено цілісний аналіз становлення та розвитку гімназійної освіти Криму в XIX – на початку XX століття як історико-педагогічного явища, що сприяло інтелектуально-культурному розвитку мешканців регіону, поширенню середньої освіти та підготовці до вступу в вищі навчальні заклади; розкрито передумови й етапи розвитку гімназійної освіти Криму в XIX – на початку XX століття (перший етап – із 1802 р. по 1863 р. – створення Таврійської губернії, прийняття статуту, який регламентував діяльність гімназій, відкриття першої гімназії в м. Сімферополі, другий етап – із 1863 р. по 1890 р. – відкриття чоловічих (Керченської, Євпаторійської, Феодосійської) та жіночих (Сімферопольської, Феодосійської, Євпаторійської, Керченської, Севастопольської) гімназій у Криму; третій етап – із 1890 р. по 1918 р. – активізація приватної гімназійної освіти; проаналізовано та схарактеризовано завдання, зміст і форми навчально-виховної роботи гімназій Криму в XIX – на початку XX століття. На підставі отриманих у процесі дослідження наукових свідчень уведено в науковий обіг невідомі та маловідомі документи, факти про створення, функціонування гімназійних навчальних закладів Криму в XIX – на початку XX століття, що є значним внеском у розвиток історико-педагогічної науки.

Дисертаційне дослідження **Хрульова Олексія Миколайовича** з теми «Педагогічна і просвітницька діяльність А. І. Маркевича в Криму (1855–1942 рр.)» систематизовано дані про педагогічну, просвітницьку, літературну, наукову діяльність А. Маркевича в контексті розвитку державної системи освіти Криму кінця XIX – початку XX століття; на конкретному історико-педагогічному матеріалі теоретично обґрунтовано зміст та основні напрями діяльності А. Маркевича в Криму; виявлено та схарактеризовано чинники формування педагогічного світогляду А. Маркевича (сім'я, спілкування з представниками духовенства, інтелігенції, демократично налаштованою молоддю, викладацьким складом Варшавського університету, колегами по Сімферопольській чоловічій гімназії, Таврійській ученій архівній комісії, Таврійському університету), педагогічну та просвітницьку діяльність А. Маркевича; визначено ключові ідеї вченого щодо мети, завдань, принципів і методів навчання та виховання в гімназії; обґрунтовано роль А. Маркевича в організації краєзнавчої освіти в навчальних закладах Криму напри-кінці XIX – на початку XX століття і в розвитку Таврійського університету; визначено його внесок у науково-просвітницьку діяльність архівної комісії Криму. Вдосконалено можливості використання дидактичної спадщини А. Маркевича в практиці сучасної середньої та вищої школи.

За спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти захищено 17 дисертацій, у тому числі 1 дисертація на здобуття наукового ступеня доктора наук. Найширше представлено такі напрями дослідження:

1) професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів та вихователів дошкільних закладів; 2) професійна підготовка вчителів-предметників; 3) професійна

підготовка майбутніх економістів; 4) професійна компетентність учителів малокомплектних шкіл; 5) удосконалення професійного рівня майбутніх учителів в умовах безперервної освіти.

Так, зокрема, проблемам професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів присвячено роботи Шпиталевської Г. Р., Бузні В. О.

Шпиталевською Галиною Романівною в дисертації «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування у молодших школярів загальнокультурної компетентності» представлено комплексний аналіз проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності. Уточнено базове поняття «готовність майбутніх учителів початкових класів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів». Схарактеризовано структурні компоненти готовності майбутніх учителів початкових класів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів. Розроблено й упроваджено модель і сукупність дидактичних засобів підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності. Визначено критерії, показники та рівні цієї готовності. Експериментально перевірено поетапну означену підготовку та доведено її ефективність.

У дисертаційному дослідженні **Бузні Вікторії Олександрівни** на тему «Розвиток організаційної культури праці учителів початкової школи» вивчено питання розвитку організаційної культури праці вчителів початкової школи; визначено зміст і структуру організаційної культури праці; на основі аналізу психолого-педагогічної, методичної літератури схарактеризовано сутність поняття «організаційна культура праці вчителів початкової школи»; визначено й обґрунтовано критерії (аксіологічний, технологічний, особистісно-творчий) й показники рівня сформованості організаційної культури праці вчителів початкових класів; виявлено, схарактеризовано й експериментально перевірено педагогічні умови організаційної культури праці педагогів початкової ланки освіти; експериментально перевірено модель розвитку організаційної культури праці вчителів початкової школи, проаналізовано результати її впровадження, доведено її ефективність.

До проблем професійної підготовки майбутніх вихователів звертаються в своїх дослідженнях Шишлевська О. В., Колосова Н. М., Кідіна Л. М.

Шишлевською Оленою Вадимівною в дисертаційному дослідженні з теми «Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми в поліетнічному соціумі Криму» розроблено модель підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми в поліетнічному соціумі Криму; розкрито сутність загальнонаціонального та регіонального компоненту в змісті підготовки вихователів до роботи в дошкільних навчальних закладах Криму; визначено, науково обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми в поліетнічному соціумі Криму (формування позитивних мотивів майбутньої професійної діяльності вихователів у поліетнічному середовищі; збагачення змісту підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти регіональним компонентом, що забезпечує взаємозв'язок сучасних педагогічних технологій та етнопедагогіки народів Криму; залучення студентів до науково-дослідної роботи з вивчення поліетнічного соціуму й етнопедагогіки народів Криму; накопичення студентами особистісного досвіду толерантних взаємовідносин у поліетнічному соціумі); визначено структурні компоненти (мотиваційний, когнітивний, операційний, професійно-особистісний), виявлено критерії, показники (наявність позитивних мотивів і зацікавленість результатами роботи в поліетнічному соціумі; володіння знаннями основ етнопеда-

гогіки народів Криму, культурологічними та методичними знаннями щодо роботи з дітьми в полікультурному середовищі, способами організації роботи з дошкільниками в поліетнічному соціумі Криму; вміння здійснювати міжкультурний діалог; створювати позитивний психологічний клімат у етноконфесійно неоднорідній групі для кожної дитини) та схарактеризовано рівні готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи в багатонаціональній групі дітей; удосконалено зміст і методику підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності в поліетнічному середовищі.

У дисертації **Колосової Наталії Миколаївни** з теми «Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку» одержано модель підготовки майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку; розроблено технологію цього процесу; теоретично обґрунтовано педагогічні умови (розвиток гуманістичної спрямованості майбутніх вихователів; реалізація міждисциплінарних зв'язків із метою формування цілісного системного образу педагогічної підтримки; забезпечення практико-орієнтованого спрямування навчання у процесі розвитку компетентності в галузі педагогічної підтримки; впровадження педагогічного моніторингу процесу підготовки майбутніх вихователів до педагогічної підтримки). Вдосконалено сутність і зміст понять «педагогічна підтримка дітей дошкільного віку», «готовність майбутніх вихователів до педагогічної підтримки», «технологія підготовки майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дошкільників»; обґрунтовано компоненти готовності майбутніх вихователів до педагогічної підтримки (мотиваційний, когнітивний, операційний, рефлексивний), етапи її формування (підготовчий, інформаційний, технологічний, результативний), критерії (мотиваційно-цільовий, когнітивно-інформаційний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-результативний) і рівні (початковий, базовий, оптимальний, високий).

Кідіною Лілією Михайлівною в дисертації на тему «Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики» здійснено цілісний науковий аналіз теоретичних засад формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі педагогічної практики; визначено критерії (мотиваційний, когнітивний, емоційно-оцінювальний, діяльнісний), показники та рівні сформованості цього складного особистісного утворення; розроблено та теоретично обґрунтовано модель формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики, що відображає основні принципи, умови та засоби формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі педагогічної практики; створено навчально-методичний комплекс формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в процесі педагогічної практики, основою якого були інтеграція теоретичної, професійно-практичної та дослідницької роботи. Вдосконалено сутність поняття „професійна компетентність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів"; структурні компоненти професійної компетентності (мотиваційний, професійно-діяльнісний, особистісно-професійний) та обґрунтовано їхній зміст.

Дев'ять дисертацій, захищених у спеціалізованій ученій раді Д 53.130.01 у 2012–2013 рр., присвячено проблемам професійної підготовки вчителів-предметників.

Докторська дисертація **Єфімової Валентини Михайлівни** «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності» присвячена дослідженню теоретико-методичних засад підготовки майбутніх

учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності. Вперше розроблено й обґрунтовано теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності на підставі поліпарадигмального підходу, який об'єднав цивілізаційний, культурологічний, системний, синергетичний, аксіологічний, особистісний, діяльнісний і компетентнісний підходи. Теоретично обґрунтовано структурні компоненти готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності (мотиваційний, когнітивний, процесуальний і особистісний) та їх взаємозв'язки. Сформульовано основні положення концепції підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності. Розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено модель підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності, яка включає взаємопов'язані структурні блоки (цільовий, теоретико-методологічний блок, змістовий, процесуальний, діагностично-результативний).

Грицик Надією Володимирівною в дисертації на тему «Формування культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови» з'ясовано стан розробленості проблеми в педагогічній теорії та практиці, визначено структуру та зміст культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови. У процесі дослідження розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено модель формування культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови. Доведено, що ефективність спроектованої моделі формування досліджуваної властивості у студентів мовних спеціальностей зумовлена реалізацією низки педагогічних умов. Розроблено рівні, критерії та показники сформованості культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови.

Дисертаційне дослідження **Коник Оксани Геннадіївни** «Підготовка майбутніх фахівців філологічних спеціальностей до організації науково-методичної роботи в середній загальноосвітній школі» зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти присвячено вивченню проблеми підготовки майбутніх фахівців філологічних спеціальностей до організації науково-методичної роботи в середній загальноосвітній школі. В дослідженні уточнено ключові поняття: «науково-методична робота», «готовність майбутніх фахівців філологічних спеціальностей до організації науково-методичної роботи в середній загальноосвітній школі». Визначено критерії, показники та схарактеризовано рівні готовності до організації науково-методичної роботи; визначено педагогічні умови; розроблено й упроваджено модель підготовки майбутніх фахівців філологічних спеціальностей до організації науково-методичної роботи в середній загальноосвітній школі та доведено її ефективність.

У дисертаційному дослідженні **Єнигіна Дмитра Вікторовича** з теми «Формування проективних умінь майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці» обґрунтовано педагогічні умови формування проективних умінь (інноватизація змісту фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов із формування проективних умінь; упровадження міжпредметних зв'язків і реалізація всіх напрямів підготовки студентів (теоретичний, методичний, практичний) із метою розвитку проективних умінь майбутніх учителів-філологів; використання елементів контекстного навчання при формуванні проективних умінь студентів-філологів; формування мотивації до профе-

сійної діяльності, розвитку проективних умінь і потреби в педагогічній рефлексії); науково обґрунтовано модель формування проективних умінь майбутніх учителів іноземних мов; розроблено технологію розвитку означеного типу професійних умінь; визначено критерії (мотиваційний, когнітивний, технологічний, рефлексія), показники (усвідомлення важливості формування проективних умінь у професійній діяльності; мотивація професійної діяльності; знання специфіки, умов, фаз та етапів формування проективних умінь; знання методики викладання іноземних мов; уміння ефективно проектувати уроки іноземної мови; розуміння сучасних технологій ефективного вивчення іноземних мов; уміння аналізувати динаміку власної педа-гогічної діяльності; здатність до самореалі-зації та самовдосконалення); схарактери-зовано рівні сформованості проективних умінь майбутніх учителів іноземних мов; уточнено дидактико-теоретичне підґрунтя форм і методів підготовки студентів до проектно-педагогічної діяльності, сутність понять «педагогічне проектування», «проективні вміння майбутніх учителів іноземних мов».

Тетяною Миколаївною Дюжиковою в дисертації з теми «Підготовка майбутніх учителів природничих спеціальностей до соціально-професійного самовизначення учнів старшої школи» теоретично обґрунтовано систему підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах до соціально-професійного самовизначення старшокласників (реалізація особистісно-орієнтованого підходу до змісту підготовки, забезпечення педагогічної взаємодії студента та викладача), визначено структурні компоненти підготовки майбутніх учителів до соціально-професійного самовизначення учнів старшої школи, теоретично обґрунтовано критерії (мотиваційно-потребнісний, когнітивний, операційно-практичний, рефлексивний), показники й охарактеризовано рівні готовності (початковий, достатній, високий, творчий) студентів до професійної діяльності, збагачено зміст психолого-педагогічних і природничих дисциплін теоретичними матеріалами профорієнтаційного спрямування; вдосконалено сутність понять «самовизначення», «соціально-професійне самовизначення», «готовність», «підготовка».

У дисертаційному дослідженні **Заргарян Ірини Володимирівни** з теми «Педагогічні умови формування колористичного сприйняття майбутніми дизайнерами у процесі вивчення фахових дисциплін» теоретично обґрунтовано модель і педагогічні умови формування колористичного сприйняття майбутніх дизайнерів у процесі вивчення фахових дисциплін; систему завдань і вправ, спрямованих на формування колористичного сприйняття; визначено критерії (мотиваційно-ціннісний; змістовно-операційний; когнітивно-діяльнісний; емоційно-асоціативний) і показники (наявність пізнавального інтересу до професійної діяльності; готовність студентів до подолання труднощів формування колористичного сприйняття у процесі вивчення фахових дисциплін; виявлення індивідуального стилю, колориту; колористичне мислення, художній задум, цілісність і єдність зображення; взаємовідношення кольору в перспективі; стильова єдність; фундаментальність теоретичних знань; змістовність кольору, використання колористичної гармонії; вміння майбутніх дизайнерів постійно вдосконалювати знання, вміння та навички; емоційно-асоціативне сприйняття кольору; вміння аналізувати колорит у живописних творах і графічному дизайні); вдосконалено особливості професійної підготовки майбутніх дизайнерів, що відбилося в розробці та модифікації програм фахових дисциплін («Кольорознавство», «Основи композиції», «Живопис»”); сутність понять «колористичне сприйняття»; «колорит»; «колоризм».

У дисертації **Тракоші Юлії Юхимівни** з теми «Підготовка майбутніх учителів української мови та літератури до організації

художньо-естетичної діяльності учнів основної школи» обґрунтовано та розроблено модель підготовки майбутніх учителів української мови та літератури до організації художньо-естетичної діяльності учнів основної школи; визначено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів української мови та літератури до організації художньо-естетичної діяльності в школі (усвідомлення перспективи культурознавчої складової професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури; реалізація компетентнісного підходу до організації та змістового наповнення дисциплін художньо-естетичного напряму; спрямування практико-професійної діяльності майбутнього вчителя української мови та літератури на розвиток і вдосконалення художньо-естетичного потенціалу школярів; забезпечення педагогічної взаємодії «школа ↔ вищий навчальний заклад» із питань організації художньо-естетичної діяльності в основній школі); виявлено критерії (мотиваційно-цільовий, когнітивно-операційний, художньо-мовленнєвий, рефлексивно-творчий), показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів української мови та літератури до організації художньо-естетичної діяльності школярів; удосконалено сутність понять «готовність майбутнього вчителя української мови та літератури до організації художньо-естетичної діяльності», «художньо-естетична діяльність учнів основної школи».

Олександром Володимировичем Салівоном у дисертаційному дослідженні на тему «Підготовка майбутніх учителів до організації спортивно-масової роботи у початковій школі» розроблено та теоретично обґрунтовано модель підготовки майбутніх педагогів до організації спортивно-масової роботи в початковій школі; педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів до організації спортивно-масової роботи зі школярами початкових класів (забезпечення міждисциплінарних зв'язків із метою оволодіння студентами системними знаннями щодо сутності, змісту спортивно-масової роботи; підвищення рівня методичної компетентності майбутніх учителів при організації спортивно-масової роботи в початковій школі; практико-орієнтована спрямованість підготовки майбутніх учителів до організації спортивно-масової роботи та тісний зв'язок із початковою ланкою школи; формування організаційно-управлінських і проективних умінь при організації спортивно-масової роботи з учнями початкових класів). Удоско-налено зміст поняття «спортивно-масова робота в початковій школі», «готовність до організації спортивно-масової роботи в початковій школі».

У дисертації **Сологуб Вікторії Дарївни** з теми «Формування професійної готовності майбутнього вчителя музики до самостійного вивчення інструментальних творів» розроблено та теоретично обґрунтовано методику формування професійної готовності майбутніх учителів музики до самостійного вивчення інструментальних творів; обґрунтовано концептуальні засади: професійно-зорієнтований зміст, структуру та функції підготовки майбутніх учителів музики; проаналізовано теорію та практику організації самостійної роботи студентів музично-педагогічних факультетів; розроблено модель системи загальних прийомів самостійної роботи над музичним твором на різних етапах професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики; сформульовано поняття «система загальних прийомів самостійної музично-пізнавальної діяльності»; *уточнено* поняття «професійна готовність майбутніх учителів музики до самостійного вивчення інструментальних творів»; визначено критерії та показники, окреслено рівні сформованості професійної готовності майбутніх учителів музики до самостійного вивчення інструментальних творів.

До проблеми професійної підготовки майбутніх економістів звернулася у своїй роботі Боярчук Н. К.

Дисертаційну роботу **Боярчук Надії Костянтинівни** «Формування професійної

компетентності майбутніх фахівців економічного профілю у процесі вивчення спеціальних дисциплін» присвячено формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю у процесі вивчення спеціальних дисциплін. Розкрито сутність поняття «професійна компетентність майбутнього економіста», визначено її роль у професійній діяльності. В дисертації теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено модель і педагогічні умови, що забезпечують ефективне формування професійної компетентності майбутніх економістів. Визначено критерії, показники та схарактеризовано рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю.

У кандидатській роботі на тему: «Розвиток професійної компетентності вчителів малокомплектних шкіл у після дипломній освіті», написаній **Армейською Любов'ю Василівною** під керівництвом кандидата педагогічних наук, доцента Покроєвої Л. В. визначено професійну компетентність учителя малокомплектної школи як інтегративне особистісне новоутворення, що характеризується розширенням психолого-педагогічних і предметних знань, набуття вмінь відповідно до особливостей педагогічної діяльності в малокомплектній школі; постійним усвідомленим прагненням учителя до самовдосконалення та розвитку власного професійно-педагогічного потенціалу. Розроблено і запроваджено модель, обґрунтовано педагогічні умови: розвиток ціннісних орієнтацій учителя, вмотивованої готовності до підвищення власної фахової компетентності та потреби в самовдосконаленні; оволодінні знаннями й уміннями інноваційної діяльності; підвищення педагогічної майстерності вчителів шляхом розширення психолого-педагогічних і предметних знань, набуття вмінь відповідно до особливостей навчально-виховного процесу в малокомплектній школі; здійснення моніторингу розвитку всіх компонентів професійної компетентності вчителів у процесі після-дипломної освіти.

Проблемі вдосконалення професійного рівня майбутніх учителів в умовах безперервної освіти присвячено дисертацію **Старокожко Ольги Миколаївни** з теми «Формування готовності до удоско-налення професійного рівня майбутніх учителів в умовах безперервної освіти», в якій розроблено та теоретично обґрунтовано педагогічну технологію процесу формування готовності майбутніх учителів до вдосконалення професійного рівня в умовах безперервної освіти на засадах компетентнісного та діяльнісного підходів; визначено критерії (когнітивний, морально-вольовий, організаційний, мотиваційний); показники (усвідомлення особистої та суспільної значущості освіти в майбутній професії, позитивне ставлення до вдосконалення професійного рівня та позитивна мотивація; система загальноосвітніх і професійних знань; професійно значущі риси особистості та вміння регулювати власний емоційний стан; об'єктивна оцінка, адекватна самооцінка, рефлексія майбутніми педагогами реального та необхідного рівнів готовності до вдосконалення професійного рівня), рівні сформованості готовності майбутніх учителів до вдосконалення професійного рівня; уточнено зміст і структуру поняття «готовність до вдосконалення професійного рівня», організаційно-педагогічні умови формування готовності до вдосконалення професійного рівня.

У підсумку зазначимо, що у огляді надано інформацію про дисертації, захищені у спеціалізованій вченій раді при РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) протягом 2012–2013 рр. за спеціальностями 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти та 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко С. М. Виховання толерантності підлітків у діяльності дитячих та

молодіжних громадських об'єднань Криму середини XX – початку XXI століття: навчально-методичний посібник / С. М. Авраменко. – Ялта: РВНЗ КГУ, 2013. – 450 с.

2. Армейська Л. В. Інноваційні підходи до організаційно-методичного супроводу навчального процесу на факультеті підвищення кваліфікації педагогічних працівників / Л. В. Армейська // Всеукраїнський науково-практичний освітньо-популярний журнал „Імідж сучасного педагога". – № 10 (129). – 2012. – С. 16–19.

3. Боярчук Н. К. Компетентность экономиста: вопросы теории и практики управления : [навч. посіб.] / Н. К. Боярчук. – Ялта: РИО КГУ, 2013. – 88 с.

4. Бузні В. О. Реалізація завдань експериментального дослідження розвитку організаційної культури праці вчителів початкової школи : матеріали 8 міжнар. науч.-практ. конф. [„Образование и наука XXI века – 2012"], София (17–25 жовтня 2012 р). – Т. 22: Педагогические науки / [за ред. М. Т. Пет-кова]. – София, 2012. – С. 61–63.

5. Гібадулліна Н. Г. Трудова школа, її розуміння і оцінка С. Й. Гессеном (1887–1950 рр.) / Н. Г. Гібадулліна // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. – Слов'янськ, 2011. – Вип. LIV. – С. 245–252.

6. Грицик Н. В. Welcome to Great Britain. Навчально-методичний посібник з англійської мови для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Н. В. Грицик. – Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2012. – 160 с.

7. Дюжикова Т. М. Структура та програма спецкурсу „Соціально-професійне самовизначення учнів" / Т. М. Дюжикова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах / Зб. наук. праць / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2011. – Вип. 14 (67). – С. 219–223.

8. Єнигін Д. В. Використання нових інформаційних технологій у викладанні англійської мови : навч.-метод. посіб. / Д. В. Єнигін. – Керч: РВВ КЕГІ ТНУ, 2011. – 36 с.

9. Єфімова В. М. Підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності: теорія та методика : [монографія] / В. М. Єфімова. – Сімферополь: Сонат, 2011. – 442 с.

10. Заргарян И. В. Теория и практика цветоведения [учебно-методическое пособие к дисциплине „Цветоведение"] / И. В. Заргарян. – Ялта : РВУЗ „КГУ", 2010. – 68 с.

11. Кідіна Л. М. Формування професійної компетентності майбутніх працівників ДНЗ у процесі педагогічної практики / Л. М. Кідіна, Н. В. Пашкова // Метод. посібник. – [2-ге вид., випр. і доп.] – Донецьк : Каштан, 2011. – 53 с.

12. Колосова Н. М. Педагогическая поддержка ребенка дошкольного возраста : [учебн. программа спецкурса для студентов специальности 6.010101 «Дошкольное образование», образовательно-квалификационный уровень «бакалавр»] / Н. Н. Колосова. – Ялта : РВВ РВУЗ КГУ, 2010. – 19 с.

13. Коник О. Г. Підготовка майбутніх фахівців філологічних спеціальностей до організації науково-методичної роботи в середній загальноосвітній школі: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / О. Г. Коник. – Ялта, 2013. – 317 с.

14. Овчаренко О. В. Ретроспектива єврейської освіти Катеринославщини на межі XIX – XX століть / О. В. Овчаренко // Музейний вісник. – 2011. – № 2. – С. 229–238.

15. Попов М. М. Результати дослідження педагогічної спадщини та просвітницької діяльності Є. Маркова (1835–1903 рр.) / М. М. Попов // Проблемы современного педагогического образования. – 2011. – № 3. – С. 205–214.

16. Сологуб В. Д. Межпредметные связи в процессе комплексной профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов: Методические разработки / В. Д. Сологуб. – К. : Педагогическая пресса, 2012. – 36 с.

17. Старокожко О. М. Безперервна освіта як чинник впровадження ідей Болонського процесу / О. М. Старокожко. – Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – 2009. – Випуск 148. – С. 141–145.

18. Тракоша Ю. Ю. Підготовка майбутніх учителів української мови та літератури до організації художньо-естетичної діяльності учнів основної школи: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Ю. Ю. Тракоша. – Ялта, 2012. – 303 с.

19. Хрульов О. М. Благодійна діяльність у Таврійській губернії у XIX – початку XX століття як об'єкт досліджень А. І. Маркевича / А. Н. Хрульов // Наукові праці: Науково-методичний журнал. Т. 97. Вип. 11. Ч. 2. Педагогічні науки. − Миколаїв : Вид-во МДГУ імені П. Могили, 2012. – С. 105−108.

20. Шишлевская Е. В. Сущность и компоненты профессиональной подготовки специалиста дошкольного образования к работе с детьми в полиэтническом социуме / Е. В. Шишлевская // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – Випуск 37. – С. 46–52.

21. Шпиталевська Г. Р. Зміст і структура загальнокультурної компетентності молодших школярів / Г. Р. Шпиталевська : зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету „Педагогічні науки". – Бердянськ : БГПУ, 2012. – С. 302–307.

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ: ИЗ КОНФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ЖИЗНИ КРЫМСКОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Крымский гуманитарный университет приобрел репутацию постоянной базы для проведения научно-практических конференций различного уровня (международных, всеукраинских, республиканских), семинаров, круглых столов, посвященных актуальным вопросам современной системы образования в Украине и мире. События недавнего времени убедительно подтвердили это. Уже в первые месяцы нового учебного года в университете состоялись три крупных научных форума, собравших значительное число специалистов, педагогов теоретиков и практиков.

26–27 сентября 2013 года университет открыл двери сразу для двух таких собраний: X международной конференции «*Инновационные технологии в образовании*» и международной конференции «*Профессионализм педагога в контексте Европейского выбора Украины: качество образования – основа конкурентоспособности будущего специалиста*». Ежегодное совместное проведение этих конференций уже становится традиционным, так как профессионализм педагога напрямую зависит от уровня и качества использования инновационных технологий в образовании.

О представительском уровне этих научно-практических форумов свидетельствует состав участников – около двухсот ученых, преподавателей и специалистов, докторов и кандидатов наук, представителей Министерств образования и науки, молодежи и спорта Украины и Крыма, НАПН Украины, ведущих украинских и зарубежных вузов. С трибуны конференций выступали ученые Западного



Приветствие д. п. н., профессора, академика НАПН Украины А. В. Глузмана (в президиуме – проректор по научной работе КГУ, к. псих.н., профессор Е. Ю. Пономарева, д. п. н., профессор Л. В. Барановская, д. п. н., профессор Л. Ю. Москалева, доктор философии, профессор Р. Зинсер (США).

Мичиганского университета (г. Энн-Арбор, США), Государственного педагогического университета Гори (г. Гори, Грузия), Университета им. Палацкого (г. Оломоуц, Чехия), Барановичского государственного университета (г. Барановичи, Беларусь), Балтийской международной академии (г. Рига, Латвия), НПУ им. М. П. Драгоманова, ТНУ им. В. И. Вернадского, Крымского гуманитарного университета и других вузов.

Открытие конференций состоялось 26 сентября. Участников мероприятия поприветствовал ректор КГУ, доктор педагогических наук, профессор, действительный член НАПН Украины **А. В. Глузман**. Во время пленарного заседания участники конференции ознакомились с докладами ученых из разных университетов, представившими результаты своих исследований. Среди наиболее интересных докладов назовем выступления профессора Национального авиационного университета **Л. В. Барановской** «*Технология обучения студентов технического вуза в условиях англоязычного проекта*», профессора Западного Мичиганского университета **Р. Зинсера** «*Подготовка учителей и глобальное образование*», профессора МГПУ имени Б. Хмельницкого **Л. Ю. Москалёвой** «*Профессиональная мобильность в культурно-образовательном пространстве будущего социального педагога*».

27 сентября работа конференций продолжилась в секционных заседаниях, где обсуждались важнейшие вопросы теоретико-методологические и научно-практические проблемы современного образования. Из вопросов теории на обсуждение были вынесены те, которые касались содержательного обновления образовательной сферы, прежде всего, развитие концептуально-антропологической



Президиум пленарного заседания конференции «Педагогика высшей школы: методология, теория, технологии», слева направо: д. п. н., профессор Н. В. Горбунова, к. псих.н., профессор Е. Ю. Пономарева, ректор КГУ, д. п. н., профессор, академик НАПН Украины А. В. Глузман, д. техн. н., профессор, академик НАПН Украины В. Е. Быков, д. п. н., профессор Е. А. Лодатко, д. п. н., профессор, академик НАПН Украины Н. Б. Евтух.

базы образовательного процесса и многоаспектность инновационных подходов, применяемых здесь, создание единой образовательной среды в условиях интеграции современных европейских и мировых образовательных систем.

Интерес участников конференции вызвало обсуждение докладов по проблемам использования современных информационно-образовательных, информационно-коммуникативных и психологических технологий в инновационной деятельности учебного заведения, объединения метапредметных и гуманитарных технологий в образовании, технологизации образовательной среды путем внедрения компьютерно-ориентированной системы обучения.

Особое внимание в выступлениях на секционных заседаниях было уделено вопроса методики образования, в первую очередь, анализу мирового опыта компетентносного образования и перспектив его использования в Украине, обсуждению теоретико-методических основ личностно-ориентированной подготовки будущих педагогов.

Во время проведения круглого стола обсуждались вопросы, касающиеся направлений развития современной образовательной среды, отечественного и европейского опыта управления образованием, инновационной деятельности современного педагога и практического психолога, современных образовательных технологий обучения, развития педагогического творчества и духовной культуры педагога.

По завершению конференций всем участникам вручены сертификаты и дипломы,

материалы по их итогам опубликованы в специальных сборниках.

Не менее заметным явлением в научной жизни Крымского гуманитарного университета стало проведение с 1 по 4 октября 2013 года VII международной научно-практической конференции «*Педагогика высшей школы: методология, теория, технологии*». Высокий статус этого форума подтвержден уровнем его организации: инициаторами проведения конференции стали Министерство образования и науки Украины, Национальная Академия педагогических наук Украины, Институт высшего образования НАПН Украины, НПУ имени М. П. Драгоманова и РВУЗ «Крымский гуманитарный университет».

Эта конференция – одна из самых заметных в области высшего образования в Украине, на которой обсуждаются важнейшие проблемы педагогики высшей школы. Ее участниками ежегодно становятся ведущие учёные-педагоги из Украины, России, Беларуси, стран Центральной и Западной Европы.

Открытие конференции состоялось 2 октября приветствием ректора Крымского гуманитарного университета, доктора педагогических наук, профессора, действительного член НАПН Украины **А. В. Глузмана**. От имени Национальной Академии педагогических наук Украины со словами приветствия выступили директор Института информационных технологий и средств обучения НАПН Украины, доктор технических наук, профессор, действительный член НАПН Украины **В. Е. Быков** и доктор педагогических наук, профессор, академик-секретарь Отделения высшего образования НАПН Украины, действительный член НАПН Украины **Н. Б. Евтух.**

Научные доклады, представленные на пленарном заседании, вызвали неподдельный интерес участников конференции. Среди них выступления профессора Украинской инженерно-педагогической академии **Е. А. Лодатко** «*Типология педагогических моделей*»; профессора Института высшего образования НАПН Украины **З. Ф. Самчука** «*Ценности образования и ценности общества: диалектика взаимодействия*»; профессора Института профессионально-технического образования НАПН Украины **В. В. Ягупова** «*Методологические требования компетентностного подхода в профессиональном образовании*»; доктора педагогических наук Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого **Е. Ю. Ромашиной** «*Критерии и процедуры оценивания учебных достижений студентов в соответствии с европейскими требованиями качества высшего образования*».

На секционных заседаниях конференции обсуждались фундаментальные проблемы философии образования как теоретико-методической основы деятельности высших учебных заведений Украины, вопросы педагогики высшей школы как науки, практики, учебной дисциплины. Среди наиболее актуальных задач педагогики высшей школы на современном этапе были названы рассмотрение концептуально-методологических основ диагностирования образовательных результатов учебного процесса, анализ зарубежного опыта внедрения контекстно-профессиональной подготовки специалиста, развитие фундаментальных основ профессионального образования. Секционные заседания сопровождались оживлёнными дискуссиями участников.

В рамках конференции состоялся круглый стол, посвящённый обсуждению проблем медиа-образования, экологического и физического воспитания студентов в вузах Украины. В обсуждении этих проблем активно участвовали профессор, ректор КГУ **А. В. Глузман,** доктор технических наук, профессор **В. Е. Быков**, доктор педагогических наук, профессор **Н. Б. Евтух**, доктор педагогических наук, профессор КГУ **Л. И. Редькина**, доктор педагогических наук, профессор, **А. В. Онкович**, доктор философских наук, профессор **З. Ф. Самчук**, доктор

педагогических наук **Т. В. Саенко**, профессор, проректор по научной работе КГУ **Е. Ю. Пономарёва**, кандидат педагогических наук, доцент **Т. С. Плачинда** и другие.

Гости конференции имели возможность познакомиться с реалиями научно-педагогической и культурной жизни университета: посетили редакционное издательство вуза, Музей кобзарства Крыма и Кубани им. А. Нырко, «Класс Конфуция», побывали на праздновании пятнадцатилетия КГУ. В завершении мероприятия всем участникам были вручены сертификаты, а по итогам конференции выпущен двухтомный сборник тезисов (более 250 публикаций).

По завершению этих форумов можно с уверенностью сказать, что они внесли достойную лепту в процесс реализации новейшей научно-методической и культурно-образовательной парадигмы, способствуя концентрации научного и профессионального потенциала работников сферы образования всех уровней.

Центр по связям с общественностью РВУЗ «КГУ»

КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ СПОСОБСТВУЕТ ИНТЕГРАЦИИ КРЫМА В ЕДИНОЕ ЕВРОПЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

12–13 октября 2013 года на базе Республиканского высшего учебного заведения «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта) в рамках проекта эстонской образовательной среды Miksike состоялся семинар



Руководитель проекта М. Пильв.

для преподавателей университета и учителей общеобразовательных школ Крыма.

Miksike – это образовательная онлайн-среда. Программа предлагает учителям, школьникам и их родителям учебные онлайн-материалы, участие в образовательных проектах, соревнованиях, конкурсах с целью приобретения новых знаний, умений и навыков. Название программы происходит от эстонского слова «miks», что в переводе на русский означает «почему».

Miksike уже три года успешно работает в Крыму. На сегодняшний день заключён договор о сотрудничестве руководителей этой образовательной среды с Министерством образования и науки, молодёжи и спорта АР Крым. Целью сотрудничества, осуществляемого при финансовой Министерства иностранных дел Республики Эстония, поддержке является создание единого европейского образовательного пространства.



На семинаре по проекту эстонской образовательной среды Miksike (стоят: первый слева – ректор КГУ профессор, академик НАПН Украины А. Глузман, второй слева – начальник Отдела общеобразовательной подготовки Министерства образования и науки, молодёжи и спорта АРКВ. Гуцол, справа – руководитель проекта М. Пильв).

В прошлом году в школах Крыма был реализован проект Miksike, направленный на развитие умений устных математических вычислений. Среди учащихся и учителей состоялись соревнования по устному математическому счёту Пранглимине. Победители приняли участие в международном туре соревнований.

«Подобные соревнования благоприятно влияют на учебный процесс. Учащиеся заинтересованы в том, чтобы одержать победу, выступить достойно, поэтому они много тренируются, ищут способы быстрых вычислений, что, в свою очередь, способствует развитию их мышления, памяти, повышению уровня интеллектуальных способностей» – отметила координатор проекта Miksike в Крыму **Людмила Матюшина**. Заметим, что в Эстонии соревнования по устному математическому счёту проводятся с 2001 года и уже стали традиционными; в них участвуют не только ученики, их родители и учителя, но и все желающие.

Осенью 2013 года Miksike запустил новый крымский проект, в реализации которого, наряду с учителями общеобразовательных школ, примут участие преподаватели Крымского гуманитарного университета во главе с директором Института педагогики, психологии и инклюзивного образования КГУ, доктором педагогических наук, профессором **Натальи Горбуновой**. Университет обеспечит методическую поддержку



Участники проекта и слушатели семинара по проекту эстонской образовательной среды Miksike.

проекта в соответствии со стандартами образовательной программы Министерства образования и науки Украины.

Обсуждению целей и условий реализации проекта был посвящен двухдневный семинар в Ялте, которые провела руководитель проекта **Мила Пильв**. Участников мероприятия приветствовал ректор Крымского гуманитарного университета, доктор педагогических наук, профессор, академик НАПН Украины **Александр Глузман**.

Среди участников мероприятия были учителя, которые уже давно сотрудничают с Miksike, и «новички» – преподаватели КГУ. Посетил курсы представитель Министерства образования и науки, молодёжи и спорта АРК, начальник Отдела общеобразовательной подготовки **Василий Гуцол**.

Новый проект предусматривает обучение учителей и преподавателей на курсах с целью создания электронных учебных материалов в области математики, информатики, географии, истории, родного и иностранных языков, которые будут размещены на сайте Miksike (http://crimea.miksike.net) в открытом и бесплатном доступе для учителей, учащихся и родителей учащихся крымских школ. Проект позволит создать достаточное количество качественного учебного материала для обеспечения более эффективного образовательного процесса.

Согласно условиям проекта, учителя и преподаватели, прошедшие курсы Miksike, должны будут привлечь как можно больше желающих принять в нем участие; те, в свою очередь, будут в течение года работать над

подготовкой интересных и креативных учебных материалов.

«Обучение – не только механическое заучивание фактов, но творческий процесс, в котором учащиеся применяют свои знания и умения на практике, развивают навыки совместной деятельности и общения. Поэтому для нас важен не сам факт создания учебных материалов, а процесс создания. Приветствуются материалы, созданные в процессе сотрудничества учителей и учащихся» – отметила М. Пильв.

По окончанию первого конкурса проекта в мае 2014 года членами жюри будут отобраны лучшие работы для электронного сборника, которым смогут пользоваться все желающие. Авторы наиболее успешных работ будут отмечены денежными призами.

Участие в новом проекте Miksike даёт реальную возможность работникам образования Крыма совершенствовать профессиональные навыки посредством подготовки учебных материалов, личностно реализовывать новые подходы к обучению, делиться своим педагогическим опытом работы с учащимися, развивать творческий потенциал учеников.

Центр по связям с общественностью
РВУЗ «КГУ»

НАШІ АВТОРИ



Аблякимова Зейнеб Таировна,
старший преподаватель кафедры истории, страноведения, правоведческих дисциплин и методики преподавания,
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Авраменко Світлана Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української філології та методики викладання
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Белова Яна Юрьевна,
студентка VI курса Института филологии, истории и искусств,
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Бернацька Світлана Миколаївна
старший викладач кафедри історії, країнознавства, правознавчих дисциплін з методикою викладання
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Білоусова Людмила Іванівна,
кандидат фізико-математичних наук, професор, завідувач кафедри інформатики, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Будзар Марина Михайловна,
кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, страноведения, правоведческих дисциплин с методикой преподавания,
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Горбунова Наталія Володимирівна,
доктор педагогічних наук, професор, керівник Інституту педагогіки, психології та інклюзивної освіти,
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Глузман Олександр Володимирович,
доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, ректор РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Грибанов Василий Васильевич,
кандидат экономических наук, доцент, РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Гришин Игорь Юрьевич,
кандидат технических наук, старший научный сотрудник, заведующий кафедрой информатики и информационных технологий, РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Давкуш Наталія Валеріївна,
доцент без звання кафедри методик початкової і дошкільної освіти, Євпаторійський інститут соціальних наук, РВНЗ „Кримський гуманітарний університет" (м. Ялта)

Заргарян Ирина Владимировна,
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры изобразительного искусства, методики преподавания и дизайна РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Картава Юлія Костянтинівна,
аспірант кафедри української та російської філології Євпаторійського інституту соціальних наук, РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Кисельова Олеся Борисівна,
провідний фахівець Центру дистанційних технологій навчання, Національний фармацевтичний університет, м. Харків

Колесниченко Наталя Юріївна,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології, Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова

Куровська Ірина Ростиславівна
кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри теорії, історії музики та музичного виховання, РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Лазоренко Людмила Володимирівна,
асистент кафедри іноземних мов математичних факультетів Інституту філології, Київський Національний університет імені Тараса Шевченка

Ларина Рена Ренатовна,
доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой менеджмента РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г Ялта)

Логинов Владислав Алексеевич,
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г Ялта)

Люликова Анна Викторовна,
кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка, теории и истории литературы, РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Маїк Марія Степанівна
аспірант кафедри психології, РВНЗ Кримський гуманітарний університет (м. Ялта)

Максименко Анна Евгеньевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного искусства, методики преподавания и дизайна РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Мынбаева Гульшат Узакбаевна,
кандидат физико-математических наук, доцент, ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет» (г. Якутск)

Набок Микола Васильович,
кандидат педагогічних наук, доцент, вчений секретар відділення вищої освіти, Національна академія педагогічних наук України

Нетребіна Ольга Юріївна,
аспірант Євпаторійського інституту соціальних наук, РВНЗ «Кримський гуманітарній університет» (м. Ялта)

Овсієнко Людмила Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української лінгвістики та методики навчання, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (м. Переяслав-Хмельницький)

Павлова Валерія Валеріївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Передерій Сергій Миколайович,
кандидат філологічних наук, асистент кафедри іноземної філології та методики викладання РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Смолюк Вадим Іванович,
кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

Смолюк Іван Олександрович,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти, декан педагогічного інституту, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

Шелепко Геннадій Анатолійович,
директор Уманської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 8 Уманської міської ради Черкаської області



