

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 19 (254) ЖОВТЕНЬ

2012

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 19 (254) жовтень 2012

Частина I

Засновано в лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних
«Україніка наукова» (угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 1 від 31 серпня 2012 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступники головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов А. О.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Лобода С. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,**

доктор педагогічних наук, професор **Сташевська І. О.**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

Редакційні вимоги

до технічного оформлення статей

Редколегія «Вісника» приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2012.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13 – 14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова «Список використаної літератури» або після слів «Список використаної літератури і примітки» (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 8 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012

ЗМІСТ

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ

1. **Борзенко О. П.** Основні категорії та поняття дистанційного навчання..... 6
2. **Михайлова Л. М.** «Гармонія» як естетична цінність та педагогічний феномен..... 14
3. **Самсонова О. О.** Зміст та характеристика моделі системи управління діяльністю студентського наукового товариства університету..... 20
4. **Якібчук М. І.** Толерантність як орієнтир сучасної освітньої політики..... 31

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

5. **Іонова О. М.** Всебічний розвиток молодших школярів засобами навчання мистецтва орігамі..... 36

ПЕДАГОГІКА ШКОЛИ

6. **Брода М. В.** Методичні шляхи розвитку мовленнєвих здібностей учнів..... 43
7. **Верещенко Т. В.** Критерії сформованості природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку..... 47
8. **Вицько С. М., Холодний О. І.** Структура педагогічної технології особистісно орієнтованого формування здоров'язбережувальних знань учнів основної школи в процесі занять фізичною культурою..... 54
9. **Ковалів В. І.** О внеурочных мероприятиях коммуникативной тематики..... 63
10. **Макаренко А. В.** Соціальна адаптованість вихованця школи-інтернату як показник сформованості його соціального здоров'я 77
11. **Самолук А. А.** Формування творчої активності особистості у психолого-педагогічному дискурсі 84
12. **Цибулько Л. Г.** Причини та прояви депривації в дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування..... 94
13. **Чернуха Н. М.** Сучасні методи формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів..... 100

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

14. **Валєєв Р. Г.** Актуальність, теоретичні засади та педагогічні умови формування пізнавальної самостійності курсантів ВНЗ МВС..... 108

15.	Грибан Г. П. Методологічні аспекти розвитку духовності в фізичному вихованні студентів.....	115
16.	Грицюк О. С. Шляхи реалізації професійної спрямованості у процесі вивчення вищої математики студентами інженерних спеціальностей.....	120
17.	Дубревський М. Ю. Професійно-функціональна характеристика готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до формування управлінської компетентності в умовах особистісно-орієнтованого навчання	125
18.	Ємченко О. А. Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності при вивченні вищої математики.....	132
19.	Капінус О. Л. Методика проведення форуму-театру на заняттях з англійської мови у ВНЗ	139
20.	Котлярова Г. С. Коментування як лінгвометодичне явище	146
21.	Михайлова А. Г. Педагогічна взаємодія між викладачем та студентом як одна із категорій акмеологічної позиції.....	153
22.	Почиваліна Г. В. Інтерактивні технології в системі формування громадянськості студентської молоді.....	160
23.	Приймак А. Ю. Теоретико-методологические основы преемственности здорового образа жизни ученической и студенческой молодежи	165
24.	Райлянова В. Е., Красильщик Г. К. Баланс лексичного і граматичного аспектів в структурно-комунікативному підході викладання іноземної мови у ВНЗ (граматичний аспект)	173
25.	Рошупкіна О. А. Система вправ з навчання читання іноземних студентів у процесі самостійної роботи.....	178
26.	Самарська К. Ю. Особливості і специфіка музичного естрадного мистецтва.....	185
27.	Сердюкова О. Я. Напрямки розвитку педагогічної компетентності у магістрантів інженерно-педагогічних спеціальностей	190
28.	Царьов О. Д. Професійне самовизначення майбутніх правоохоронців у ВНЗ МВС України.....	197
29.	Ципіна Д. С. Педагогічна технологія формування у майбутніх менеджерів риторичної компетентності професійного спрямування.....	202
30.	Яловик В. Т. Використання проблемних ситуацій при формуванні педагогічної творчості майбутніх учителів фізичного виховання.....	209

ОСВІТА ВЧИТЕЛЯ

31.	Анад Али Шахейд. Проблемы формирования ценностей народной культуры у будущих учителей изобразительного искусства.....	216
-----	--	-----

32. **Сгорова О. В.** Вплив проблемних методів навчання на активізацію науково-дослідної роботи майбутніх учителів..... 220
33. **Картава Ю. К.** Процес підвищення кваліфікації вчителів-філологів у системі післядипломної освіти України 225
34. **Хама Саїд Кардохі Дара.** Професійна компетентність майбутнього вчителя як педагогічна категорія: аналіз поняття.. 231
35. **Харченко О. О.** Результативність впровадження інноваційних педагогічних технологій у ході природничо-наукової підготовки майбутніх учителів..... 237

ЗАРУБІЖНА ПЕДАГОГІКА

36. **Дюлічева Ю. Ю.** Досвід використання соціальних мереж у коледжах та університетах США..... 245
37. **Мачинська Н. І.** Педагогічна освіта магістрантів у Російській Федерації: теоретичний аналіз 251

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

38. **Гавриленко Т. Л.** Генеза початкової освіти в Україні (1958 – 2001 роки): історіографія питання..... 260
39. **Лобода С. М.** Розвиток комерційної освіти у США та Україні (кінець ХІХ – початок ХХст.): порівняльний аналіз..... 268
40. **Михайлова Д. В.** Життєвий та професійний шлях Феоктиста Хартахая: історико-педагогічний аспект..... 274
41. **Фурман І. В.** Просвітницький рух в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)..... 281

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ

УДК 378.147

О. П. Борзенко

ОСНОВНІ КАТЕГОРІЇ ТА ПОНЯТТЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність проблеми. Стан наукового опрацювання проблеми дистанційного навчання в Україні й досвіду впровадження його у практику вищої школи показав, що, поряд з певними досягненнями ця педагогічна проблема потребує подальшого дослідження, оскільки не унормовані основні категорії та поняття з даної тематики. Аналіз українських та англійських термінів показав, що для кращого розуміння між фахівцями та науковцями, які працюють над питаннями термінології ДН необхідна стандартизація цієї нової терміносистеми в провідних країнах світу взагалі, та в Україні зокрема.

Виклад основного матеріалу. Економічні, політичні та соціальні зміни переходу світового процесу до інформаційного суспільства прискорюють реформування системи освіти. Більш ефективному розв'язанню зазначених проблем сприяє ДН, що здійснюється на основі сучасних педагогічних, інформаційних і телекомунікаційних технологій.

Дистанційне навчання широко використовується в багатьох країнах світу, а їхні моделі ДН відрізняються між собою і формуються з урахуванням економічних, політичних і соціокультурних особливостей тієї чи іншої країни та соціально-економічних можливостей кожного конкретного навчального закладу.

Протягом останніх десятиріч ДН стало одним із найважливіших елементів системи вищої освіти багатьох країн, а за останнє десятиріччя – елементом освіти нашої країни. З одного боку, це зумовлено бурхливим розвитком інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), а з іншого, політикою урядів цих країн у галузі освіти, їхнім прагненням зробити максимально доступною для всіх верств населення освіту будь-якого рівня.

Разом з розвитком ІКТ та ДН розвиваються і їх терміносистеми. Терміносистема дистанційного навчання – це сукупність термінів, пов'язаних різного роду відношеннями: логічними, семантичними, словотвірними і ін.[7] Це зумовило значне зростання термінологічної лексики: виникнення нових термінів, а також розширення значень уже існуючих термінів. Використовується таке робоче визначення терміна з ДН: слово, словосполучення або аббревіатура, що позначають наукові поняття, що належать до ДН, входять до системи понять цієї галузі чи напряму, обмежуються спеціальною сферою вживання, яка встановилася

в ДН і, як правило, регламентуються визначенням. Виникає потреба нормалізувати термінологію, що належить до даної сфери знання.

Із впровадженням ДН проходить процес номінації нових наукових понять, постійно уточнюються та вдосконалюються наявні поняття, фіксуються й осмислюються зміни, які відбуваються в словниковому складі української мови у зв'язку з появою нових ідей, теорій, методів, технологій навчання.

В Україні й інших країнах колишнього Радянського Союзу поки що недостатньо публікацій з цієї тематики. У виданих матеріалах, що стосуються дослідження питань термінології дистанційного навчання, обґрунтовано: методика виявлення й дослідження термінів [7], синонімію деяких основних українських та англійських термінів, коротку історію їх виникнення [10], тлумачення термінів [11], визначено роль міжнародної співпраці при укладанні дво- та багатомовних словників [12], процеси укладання словників для нових терміносистем [6; 7; 9], досвід укладання англо-українського тлумачного та перекладного словників з ДН [4; 5].

Як відомо, ДН є продовженням кореспондентського навчання. Університет Лондона (1836), Університет Чикаго (1892) і Університеті Квінсленда (1911) були першими навчальними закладами, які запровадили кореспондентське навчання. У колишньому Радянському Союзі, у тому числі й в Україні, з кінця 1920-х рр. його різновид відомий як заочне навчання.

У кінці 60-х – на початку 70-х рр. ХХ-століття на Заході почали використовувати спочатку термін *викладання на відстані* (teaching at a distance), а потім *дистанційна освіта, дистанційне навчання* (distance education, distance learning). У 1982 р. термін *кореспондентська* було замінено на *дистанційну* у назві Міжнародної конференції з дистанційної освіти – International Conference of Distance Education (ICOE) у Ванкувері (Канада). Міжнародна Рада з кореспондентської освіти також змінила свою назву на Міжнародну Раду з дистанційної освіти.

Зміна терміна не була простою формальністю. Цим терміном позначено зміни в характері стратегії навчання. Термін *кореспондентське навчання* відповідав своєму змісту лише тоді, коли навчальні матеріали подавалися у письмовій формі й пересилалися тільки поштою, але коли, крім письмових матеріалів, у навчальному процесі почали використовуватися радіо- і телепередачі, очні зустрічі студентів з викладачами, то цей термін виявився неадекватним і, таким чином, почав застосовуватися термін *дистанційне навчання*, який краще відображав нові реалії.

Все більше проблем виникає у розумінні термінології, пов'язаної з ДН, через використання термінів з галузі навчальної інформатики. Однією з основних причин існування труднощів у розумінні англійських

термінів з ДН є наявність багатьох синонімічних рядів до основних термінів в англійській, а також в українській мові. Прикладом цього твердження може бути український термін «*дистанційне навчання*», який має в англійській мові такі взаємозамінно використовувані терміни-еквіваленти: education at a distance – *освіта на відстані*, distance education – *дистанційна освіта*, distance learning – *дистанційне навчання*, distance teaching – *дистанційне викладання*, network(ed) learning – *мережеве навчання*, e-learning (eLearning, electronic learning) – *електронне навчання*, online learning (on-line learning) – *діалогове (онлайнове) навчання*, blended learning – *змішане (комбіноване) навчання*, virtual learning – *віртуальне навчання*, Internet-based learning – *Інтернет-навчання*, Internet-based training – *Інтернет-тренінг* (тренування), Web-based learning – *Веб-навчання*, Web-based training – *Веб-тренінг* (тренування), open learning – *відкрите навчання*, open and distance learning – *відкрите й дистанційне навчання* й ін. Основна характеристика, що об'єднує ці терміни – це використання ІКТ.

Кореспондентська освіта / кореспондентське навчання / заочна освіта / заочне навчання – correspondence education, correspondence study, home study, independence study, external studies. В українському терміні *заочне навчання* наголос зроблено на те, що студенти отримують освіту і навчаються не в присутності викладача (очно), а заочно, тобто поза межами навчального закладу. Ця особливість підкреслена також словами home – *навчання удома*, independent – *незалежне навчання*, external – *навчання за межами навчального закладу*. Терміни *освіта* – education, *студії* – study, studies вживаються як синоніми до терміна education. В англійських термінах correspondence education, correspondence study наголошується, яким чином передається інформація від викладача, навчального закладу до студента, а саме, за допомогою звичайної пошти – correspondence.

Англійські еквіваленти українських термінів *заочна освіта*, *заочне навчання* виникали за різних обставин і в різних країнах, а згодом поширилися і в інших країнах світу. Найдавнішими є терміни *correspondence education* та *correspondence study*. Ці терміни продовжують уживатися навіть тоді, коли багато інформації від викладача до студента, разом з поштовим пересиланням, передається, наприклад, електронною поштою й іншими сучасними засобами зв'язку. Така ситуація спостерігається і з використанням терміна «*заочне навчання*» в Україні. Цей термін до сьогодні поширений у нашій країні, хоча провідні навчальні заклади вже використовують у навчальному процесі для студентів-заочників, крім звичайної пошти, радіо, телебачення, також відеозаписи, компакт-диски, електронну пошту й ін.

Дистанційна освіта / дистанційне навчання / дистантне навчання / відкрите навчання – distance education, distance learning,

distance teaching, teaching at a distance, distant education, distant learning, open learning та ін.

Ця група термінів виникла в кінці 60-х – на початку 70-х рр. XX століття першою частиною українських термінів є слова *дистанційний* – distance, *дистантний* – distant, *електронний* – electronic, вони показують, що нова форма навчання має відмінність від традиційного кореспондентського заочного навчання, а також підкреслюють основні риси цієї форми: навчання відкрите й доступне для всіх, незалежно від того місця, де живе людина.

Основою українських та англійських термінологічних сполучень тут є терміни *освіта* – education і *навчання* – learning, а інколи *тренінг* – training, наприклад, *тренінг за допомогою Інтернету* – Internet-based training.

Дистанційна освіта й ДН є новими явищами в педагогіці. Важливо визначити зміст цих категорій для ДН, оскільки до цього часу немає єдиного їх тлумачення. Нерозробленість основ теорії в цій галузі вимагає належного опрацювання не тільки даних питань, але й визначення категорій освіти та навчання взагалі. У науковій, довідниковій літературі подано різне трактування цих понять [13]. Такий самий недолік наявний у трактуваннях понять «*дистанційна освіта*» – «distance education», «*дистанційне навчання*» – «distance learning» в українській та англійській мовах. Використання термінів «*освіта*» – «education» для дистанційної освіти, education за своїм значенням виражає взаємозв'язок між студентами і тими, хто організовує, підтримує навчання, тобто викладачами і навчальними закладами.

Відмінність між термінами «*навчання*» (learning) і «*тренінг*» (training) полягає в тому, що при навчанні студент одержує нові знання, а тренінг потрібен для кращого опанування цими знаннями.

Терміни «*відкрита освіта*», «*відкрите навчання*» – «open learning». Перед запровадженням відкритого навчання у Відкритому університеті Великобританії (ВУВ) було проведено порівняльний аналіз традиційного й ДН. Порівнювалися три моделі забезпечення навчання, які розрізняються відповідно до географічного розташування студента відносно постачальника *Інтернет-послуг* (*провайдера* – provider): дистанційна модель, локальна і на базі центру [14]. За дистанційною моделлю студенти не відвідують центр, тоді як при локальній можуть час від часу відвідувати сесії, організовані постачальником. За третьою моделлю студенти навчаються в освітньому закладі, але навчання організоване у навчальних центрах або під час семінарів, а не у звичайних аудиторіях. Для позначення цих трьох моделей застосовувався термін «*відкрите навчання*» – «open learning». Поступово термін змінював значення, тому що між цими трьома моделями були значні відмінності й термін не повністю охоплював їх, особливо тоді, коли йшлося про модель, за якою студенти навчалися в освітньому закладі,

але не так, як при традиційному навчанні. З огляду на це, визначення *відкритості* – openness змінювалося. Широта визначення поняття «*відкритий*» також була причиною переміщення дискусій від розгляду механічного процесу «передачі» до ширшого розгляду навчальних планів і того, як мають навчатися студенти. Таке розуміння відкритого навчання і спричинені ним дискусії [15; 16; 17], допомогли стимулювати *гібридизацію навчання*, тобто поєднання традиційного й ДН, яке сучасному етапі розвитку суспільства достатньо часто використовується.

Електронне навчання / навчання з використанням електронних навчальних матеріалів / е-навчання / електронне дистанційне навчання / on-line навчання / онлайнове навчання / діалогове навчання / інтерактивне навчання / мережева технологія дистанційного навчання / віртуальне навчання / навчання на базі Інтернету / навчання на базі Веб / навчання з використанням комп'ютерного зв'язку – e-learning / eLearning / electronic learning/ online learning / on-line learning / interactive learning / virtual learning/ Internet-based learning/ Internet-based training/ Web-based learning/ Web-based training/ education via computer-mediated communication. У навчальних закладах використання новітніх технологій налагодило постійний зворотній зв'язок між викладачем і студентом, а також між студентами, що кардинально змінило суть заочного навчання й отримало нову назву «мережева технологія ДН». Але останнім часом в Україні замість цього терміна використовується популярний за кордоном термін «електронне (дистанційне) навчання». Електронне дистанційне навчання (ЕДН) – це навчальний процес, який передбачає обмін інформацією між розділеними в просторі і часі студентами й викладачами, а також між самими студентами, використання нових інформаційних технологій і сучасних засобів масової комунікації – звичні для нас телефон, факс, радіо, телебачення, у тому числі кабельне, а також аудіо-, теле- і відео-конференції, засоби мультимедіа і гіпермедіа, комп'ютерні телекомунікації й ін.

Електронне навчання (e-learning) – це інтерактивне навчання, за яким навчальний матеріал (learning content) доступний у діалоговому режимі (on-line), і яке забезпечує автоматичний зворотній зв'язок з навчальною діяльністю студента. Діалогова комунікація з реальними людьми може бути включеною або не включеною до електронного навчання, яке більше сфокусовано на навчальному матеріалі, ніж на комунікації між студентами і викладачем-консультантом (англ.: tutor – тьютор). Е-навчання використовується як узагальнюючий термін і як синонім до терміна «*діалогове (онлайнове) навчання*» – «online learning». Термін «електронне навчання» тісно пов'язаний з такими поняттями як, «навчання на базі Веб (WWW)», «навчання на базі комп'ютера», «віртуальні аудиторії». Воно включає передачу навчальних матеріалів через Інтернет, інтранет/екстранет (LAN/WAN), аудіо- та відеозаписи, супутникові радіопередачі, інтерактивне ТБ і компакт диски.

Термін «діалогове (онлайнове) навчання» – «on-line learning», включає взаємодію суб'єкта з джерелом знань, при якій використовується електронне середовище Інтернету або компакт-диски, відео конференції, аудіо конференції тощо. Цей термін охоплює більш широку сферу обслуговування, ніж термін «е-навчання». Навчальні заклади, компанії е-навчання сфокусовані на навчальному матеріалі курсу, тоді як заклади діалогового навчання охоплюють весь діапазон освітніх послуг. При діалоговому навчанні взаємодіють такі його основні учасники та складові: студенти, навчальне середовище, викладач і технологія для створення інтерактивної навчальної ситуації. Взаємодія між викладачем і студентами дуже впливає на ставлення студентів до діалогового навчання. Студент буде активним, якщо викладач створить для нього таке навчальне середовище, де він зможе виконувати як індивідуальні, так і спільні з іншими студентами завдання, проекти, брати участь у дискусіях, демонструвати свої знання та вміння користуватися різними видами навчальних матеріалів. Його знання та вміння буде оцінено викладачем та іншими студентами, незалежно від їх місцезнаходження, під час навчання. Технологія (наприклад, використання Інтернету, двосторонні відео- або телеконференції), яка об'єднує роботу студентів з викладачем і між собою та навчальне середовище, має сприяти взаємодії складових частин навчання: забезпечувати хороший зв'язок; студенти і викладач мають добре бачити і чути один одного й ін.

Віртуальне навчання середовище (ВНС). ВНС має інтерфейс, який дає можливість студентам реєструватися й залишатися в межах середовища протягом усієї роботи з курсом. Цим терміном називають своє програмне забезпечення «Веб-Клас-ХП» розробники Проблемної лабораторії дистанційного навчання Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» [1].

Часто вживаний в англо- й україномовній літературі з дистанційного навчання термін *Internet* пишуть в обох мовах або з великої літери: *Internet* – *Інтернет*, або з малої літери: *internet*. Як відомо, термін є аббревіатурою від двох англійських слів **I**nternational **n**etwork і заодно власною назвою міжнародної мережі, тобто в англійській та українській мовах має писатися з великої літери.

Висновки. В Україні та за рубежом категорії та поняття ДН є найменш вивченою ділянкою. Унаслідок цього, у закордонних і вітчизняних публікаціях дистанційним вважаються всі форми і технології навчання, які проводяться на відстані (кореспондентське, незалежне, відкрите, діалогове, навчання й ін.).

Спеціалісти та мовознавці вважають, що «синонімія в термінології – небажане явище» [2], «у межах однієї системи термін не повинен мати синонімів», «кожне поняття має співвідноситися тільки з одним терміном, а кожен термін – тільки з одним поняттям» [3].

Подальший розвиток терміносистеми з ДН спрямований на зменшення числа синонімічних рядів. Цьому сприятиме стандартизація основних українських і англійських термінів та їх визначень Технічним Комітетом стандартизації української науково-технічної термінології і Міжнародною організацією стандартизації – International Standardization Organization (ISO). До «Англо-українського тлумачного словнику з дистанційного навчання» [3] включено терміни-синоніми. Оскільки стандартизація термінів ДН ще не відбулася, то лише з часом виявиться, який з цих синонімів буде обрано за стандарт.

Список використаної літератури

- 1. Віртуальне** навчальне середовище «Веб-клас XIII» / В. Кухаренко, Н. Савченко, Г. Молодих та ін. ; за ред. В. Кухаренка. – Х., 2003.
- 2. Пономарів О.** Стилїстика сучасної української мови / О. Пономарів. – Тернопіль, 2000. – С. 92.
- 3. Шевченко Л.** Сучасна українська мова : довідник / Л. Шевченко, В. Різун, Ю. Лисенко. – К., 1993. – С. 168.
- 4. Шуневич Б. І.** Англо-український тлумачний словник з дистанційного навчання / Б. І. Шуневич, Л. Бобиляк, А. Кохан // Тези доп. МНК «Сучасні проблеми термінології та термінографії». – К., 2000. – С. 116.
- 5. Шуневич Б. І.** Англо-український словник з дистанційного навчання / Б. І. Шуневич // Лінгвістичні та методичні проблеми викладання іноземних мов. Ювілейна науково-методична конференція, присвячена 100-річчю КПП – К , 1998 – С. 31.
- 6. Шуневич Б. І.** Етапи укладання «Англо-українського словника-мінімуму термінів з дистанційного навчання» / Б. І. Шуневич // Вісн. Київ. лінгв. ун-ту. Серія: Філологія. – К., 2002 – Т. 5. – № 2. – С. 138 – 144.
- 7. Шуневич Б. І.** Методика виявлення та дослідження термінології з дистанційного навчання / Б. І. Шуневич // Українська термінологія і сучасність : зб. наук, праць / НАН України. Інститут української мови. Комітет наукової термінології. – К., 1998. – С. 256 – 260.
- 8. Шуневич Б. І.** Проблеми укладання словників-мінімумів нових терміносистем / Б. І. Шуневич // Вісн. НУЛП «Проблеми української термінології» – Л., 2002 – № 453. – С. 152 – 157.
- 9. Шуневич Б. І.** Про упорядкування нових терміносистем / Б. І. Шуневич // Вісн. ДЗ «Львівська політехніка» «Проблеми української термінології». Матеріали 6-ї Міжнар. наук. конф. – 2000. – № 402 – С. 85 – 87.
- 10. Шуневич Б. І.** Синонімія в українській та англійській термінології з дистанційного навчання / Б. І. Шуневич // Вісн. Київ. лінгв. ун-ту. Серія : Філологія – К., 2003 – Т. 6 – № 2. – С. 87 – 92.
- 11. Шуневич Б. І.** Тлумачення деяких термінів з дистанційного навчання / Б. І. Шуневич // Матеріали 4-ої міжнар. наук.-практ. конф. «Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мові як іноземній», 3 – 4 червня 2002 р. – Полтава, 2002. – С. 32 – 330.
- 12. Shunevych B. I.** International cooperation in developing translation dictionaries / B. I. Shunevych // Матеріали щорічної конф. IREX для випускників

американських програм – К., 2001 – Жовт. – С. 14 – 15. **13. Андреев А.** Поговорим о понятиях / А. Андреев. Высшее образование в России. – 1998. – №4. – С. 44 – 48. **14. Davies Ch.** Open learning systems for mature students. (Working Paper 14) / Ch. Davies. – London, 1977. **15. Lewis R.** Open learning and the misuse of language: a response to Greville Rumble / R. Lewis. – Open Learning, 5(1), 1990. – P. 3 – 8. **16. Nation. D., Paine. N.** And Richardson. M. Open learning and misuse of language: some comments on the Rumble, Lewis debate / D. Nation., N. Paine. Open Learning, 5(2), 1990. – P. 40 – 45. **17. Rumble. G.** «Open learning», «distance learning», and the misuse of language / G. Rumble. Open Learning. 4(2), 1989. – P. 28 – 36.

Борзенко О. П. Основні категорії та поняття дистанційного навчання

У статті проаналізовано провідні терміни та категорії дистанційного навчання (ДН). Установлено, що з упровадженням ДН останнім часом виникає дедалі більше проблем у розумінні нових понять та термінів таких, як «викладання на відстані», «дистанційна освіта», «дистанційне навчання», «дистанційне викладання», «електронне дистанційне навчання», «кореспондентське навчання», «відкрите навчання», «відкрита освіта» та інші. Аналіз праць українських та англійських дослідників свідчить про необхідність стандартизації цієї нової термінології і в Україні, і в провідних країнах світу.

Ключові слова: дистанційне навчання, термінологія ДН, стандартизація, категорії, поняття, терміносистема.

Борзенко А. П. Основные категории и понятия дистанционного обучения

В статье проанализированы основные термины и категории дистанционного обучения (ДО). Установлено, что с внедрением ДО последнее время возникают все больше проблем в понимании новых понятий и терминов таких как: «обучение на расстоянии», «дистанционное образование», «дистанционное обучение», «дистанционное преподавание», «электронное дистанционное обучение», «корреспондентское обучение», «открытое обучение», «открытое образование» и другие. Анализ работ украинских и английских исследователей свидетельствует о необходимости стандартизации этой новой терминологии как в Украине, так и в ведущих странах мира.

Ключевые слова: дистанционное обучение, терминология ДО, стандартизация, категории, понятия, терминсистема.

Borzenko A. P. Basic categories and conceptions of distance learning

The article analyses some basic terms and categories of distance learning. It is established that with introduction of distance learning there have appeared more problems concerning understanding new terms and categories such as: «teaching at a distance», «distance education», «distance learning»,

«distance teaching», «electronic learning», «correspondence study», «open learning» and others. The analysis of works of the Ukrainian and English researchers shows the necessity of standardization of this new terminology both in Ukraine and in the leading countries of the world.

Key words: distance learning, terminology of distance learning, standardization, categories, terms, term system.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012 р.
Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 111.85:37.01

Л. М. Михайлова

«ГАРМОНІЯ» ЯК ЕСТЕТИЧНА ЦІННІСТЬ ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Дослідження гармонії як естетичної категорії сягає в далеке минуле й пов'язане з іменами Піфагора, Сократа, Платона, Аристотеля. Прояв гармонії в різних сферах буття в усіх її різноманітних формах дав змогу ученим віднести гармонію до естетичних цінностей, а в деяких випадках – розглядати її як естетичний ідеал, досягнення якого вимагає від людини й суспільства чималих зусиль.

Естетична цінність гармонії цікавила філософів і мистецтвознавців у зв'язку з категорією краси, цінність якої в будь-які епохи не підлягала сумніву. Проблема їхньої взаємодії є надто складною й невирішеною дотепер, тому в даній статті ми обмежимося лише тими її складовими, що стосуються педагогіки на даному етапі її розвитку.

Сучасні зарубіжні й вітчизняні дослідники розглядають означену категорію в різних аспектах: філософсько-естетичному (Ю. Борєв, О. Буткевич, В. Ванслов, Г. Гадамер, М. Каган, Е. Кассієр, В. Корнієнко, В. Крутоус, А. Ланге, Ж. Марітен, Л. Резнікова, В. Шестаков та інші), соціальному (Т. Адорно, Х. Брукс, Т. Кампанелла, О. Конт, К. Маркс, Г. Маркузе, Л. Мелефорд, Т. Мор, Фур'є та інші), екологічному (І. Бохенський, В. Вернадський, Д. Медоуз, Л. Уорд, Д. Хацкевич), мистецтвознавчому (Г. Борисовський, В. Копчик, Ю. Хохлов, А. Шубников та інші), психологічному (Л. Анциферова, А. Асмолов, Б. Братусь, Б. Зейгарник, Г. Костюк, В. Петровський та ін.), педагогічному (І. Бех, Л. Буєва, С. Гольдендрихт, А. Кузьмінський, В. Омеляненко, В. Сухомлинський та ін.). І майже в кожному представлено своє бачення сутності гармонії, її властивостей, джерел, особливостей прояву в різних сферах буття.

Одне з найскладніших завдань, що стоїть перед науковцями сьогодні, пов'язано з визначенням сутності гармонії як естетичної цінності, естетичного ідеалу, з одного боку, і з виявленням тих її ознак, які слугують умовою його досягнення, – з іншого.

Для нас категорія гармонії представляє інтерес як складова педагогічних понять: «гармонічний стан», «гармонічні стосунки», «гармонічне педагогічне середовище», «гармонічно розвинена особистість», які у вітчизняній педагогіці III тисячоліття осмислюються як ідеал, досягнення якого в реальній дійсності наштовхується на безліч перешкод, що обумовлені сучасною соціокультурною ситуацією, здебільшого негативним її впливом на ціннісні орієнтації підростаючого покоління, що спричинює дисгармонічні емоційні стани, некритичне оцінювання продуктів художньо-естетичної діяльності, шаблонність мислення, неврівноваженість психіки й поведінки юнаків і дівчат. Постійне й часто надмірне споживання естетичних антицінностей призводить до формування в молоді викривлених естетичних смаків, нерозвиненості естетичного компоненту емоційної сфери й загалом низького рівня особистісної культури.

За такого становища освітня система, важливою ознакою якої є певна стабільність щодо збереження культурного досвіду, має взяти на себе функцію ціннісного орієнтування підлітків в естетичному розмаїтті сьогодення. Для вирішення цього завдання є необхідність по-новому підійти до осмислення мети виховання, виходячи з сутності гармонії як естетичної цінності, яка слугуватиме підґрунтям для визначення принципів організації гармонічного навчально-виховного процесу як основи формування гармонічно розвиненої особистості.

Виходячи з цього, метою статті є розгляд сутності гармонії як естетичної цінності в межах виховних завдань педагогічної науки.

Формування гармонічно розвиненої особистості як мета виховання була усвідомлена ще давніми греками й до сьогодні залишається актуальною. Чому ж, незважаючи на значні зміни, що відбулись за цей період у розвитку людства, категорія гармонії міцно утримує свої позиції не лише в естетиці, а й в інших наукових галузях, зокрема педагогіці? Адже, як відомо, кожна епоха ставить перед освітою як соціальним інститутом соціалізації, діяльність якого забезпечує педагогічна наука, свої завдання, що пов'язано з соціально-економічними, ідеологічними й політичними перетвореннями. Можливо, привабливість даної категорії обумовлюється відсутністю чіткого розуміння змісту гармонії як естетичної категорії, що дає змогу педагогам минулого й сучасності користуватись нею з урахуванням пануючих в освіті домінант.

Починаючи з античної естетики, поняття гармонії використовувалось широко й у різних значеннях. Воно означало закономірності розвитку світу, причину появи та існування природи й космосу, єдність краси фізичного й духовного світу людини, принцип

побудови художнього твору. В основу цих учень було покладено естетичний ідеал людини, природи та суспільства.

Досліджуючи категорію гармонії з позиції історико-естетичного аналізу, В.Шестаков дістає висновку, що впродовж усієї філософської думки існувало три типи її розуміння – математичний, естетичний і художній, які дуже часто тісно переплітались, утворюючи єдність при домінуванні одного з них у певній художньо-естетичній культурі [1, с. 180].

Так, математична гармонія, яку першим засвідчив Піфагор, виявляється у вигляді числових пропорцій або геометричних величин, які самі по собі не мають естетичного значення, не несуть уявлення про естетичну якість і цінність гармонії.

Естетична гармонія – має більш глибокий зміст, вона включає кількісні та якісні ознаки, що виражають внутрішню природу, міру речей (Сократ, Платон). Саме цьому цей тип пов'язаний з естетичною оцінкою та естетичним переживанням. На думку давньогрецьких мислителів, така гармонія дає задоволення, виявляється при сприйнятті краси природи, яка є невід'ємною від уявлення про гармонічну побудову світу.

До того ж, естетична гармонія, стверджує О. Федій, володіє «безумовним естетотерапевтичним впливом на психіку Людини», адже кожна з її складових (пропорція, симетрія і міра) є значним естетотерапевтичним засобом» [2, с. 87].

Художня гармонія пов'язана з мистецтвом, і є найбільш складною за своєю структурою, про що свідчать теоретичні концепції в історії естетики, в яких розроблялось уявлення про гармонію залежно від виду мистецтва. Художня гармонія не зводиться тільки до упорядкованості чи пропорційності елементів, а досягається через порушення покою, подолання дисгармонії та хаосу і завжди передбачає об'єднання та взаємоперехід полярних естетичних категорій: трагічного та комічного, піднесеного й низького, драматичного й ліричного тощо.

За В.Шестаковим, «естетична гармонія є універсальною категорією, принципи якої однаково виявлятимуться і в мистецтві, і в природі, і в естетичній діяльності загалом» [там само, 181], тому в своєму інваріанті, що дорівнює красі, гармонія належить до естетичних цінностей.

Не зупиняючись детально на проблемі визначення й класифікації цінностей, зазначимо, що вчені (Г. Апресян, В. Асмус, Ю. Борєв, О. Дробницький, А. Зись, М. Киссель, Н. Короткова, Л. Столович, А. Харчев та ін.) естетичне ставлення людини до світу вважають одним із видів ціннісного ставлення, тому що, зауважує Л. Столович, сприйняття й переживання прекрасного й потворного, піднесеного й низького, трагічного й комічного передбачає не тільки пізнання, але й оцінку певних властивостей дійсності та мистецтва [3, с. 5].

Науковці доводять, що гармонія як естетична цінність належать до числа явищ, які мають соціальний зміст, тісно пов'язані з процесом

накопичення чуттєво-емоційного та ціннісно-орієнтаційного досвіду людини.

На думку більшості сучасних дослідників (Ю. Борєв, О. Буткевич, В. Ванслов, В. Корнієнко, В. Крутоус, В. Мещеряков, Л. Резнікова, Т. Савілова, Е. Сороко, Д. Средній, В. Шестаков та ін.), гармонія не може бути статичною, вона містить суперечливі відносини елементів змісту, форми і взаємодії тих та інших, що свідчить про її динамічність. Більш того, гармонія й виникає лише тоді, якщо є суперечність, вважає Е. Сороко, і вона ж є мірою вирішеності цієї суперечності [4, с. 6]. Тож, з одного боку, гармонія вирішує протиріччя, з іншого – вони (в естетиці – це прекрасне та потворне, піднесене та низьке, героїчне та тривіальне; в педагогіці стосовно людини – потреби й можливості, існуючий досвід і відкриття нового, теоретичні знання і практичні вміння тощо) існують у ній самій.

Виходячи з цього, гармонія є джерелом розвитку і виявляється і в природі, і в усіх сферах людського буття, зокрема в процесі виховання особистості.

У педагогічній теорії естетична цінність гармонії пов'язують з ідеалом гармонічно розвиненої особистості, сутність якого давні греки визначали за допомогою поняття «калокагатія», тобто єдність душі й тіла. Людину, яка досягла фізичної й духовної досконалості, вважали красивою, калокатією.

Представники психолого-педагогічної науки ХХ століття (Л. Занков, Г. Костюк, С. Рубінштейн, Л. Рувинський, В. Сухомлинський, П. Якобсон та ін.) поняття «гармонічно розвинена особистість» пов'язують із категорією «всєбічність», через що навчально-виховний процес в освіті радянського часу спрямовувався на формування високоморальної, інтелектуально розвиненої, соціально активної, здатної до творчої діяльності особистості, яка володіє знаннями в різних наукових галузях і вміє їх використовувати в практичній діяльності. Як зазначає Г. Костюк, становлення такої особистості відбувається через подолання суперечностей між потребами й можливостями, прагненням набути самостійність і опікою дорослих, позитивними й негативними емоціями, які виникають у спілкуванні з іншими або в процесі пізнання. За правильного педагогічного керівництва ці суперечності поступово долаються, забезпечуючи стан певної рівноваги [5, с. 186 – 193], який характеризується як гармонічний. Однак, як показує досвід, зміна соціокультурних умов вимагає уточнення змісту виховного ідеалу, що в подальшому впливатиме на принципи організації навчально-виховного процесу.

Сучасні дослідники (І. Бех, В. Крутоус, А. Кузьмінський, В. Омеляненко, К. Чорна та ін.) в контексті розвитку відносин у системі «особистість – природа – соціальне оточення» гармонічно розвинену особистість уявляють як соціально активну, підготовлену до професійної

діяльності, здатну сприймати й примножувати національні, загальнолюдські й суспільні цінності. Виховання такої людини відбувається в гармонічно організованій освітній системі, яка характеризується чітко визначеною системою цінностей, де індивідуальність дитини посідає провідне місце. Цю позицію відстоює академік І. Бех, вказуючи на те, що «...лише на основі науково обґрунтованого індивідуального підходу, який вибудовується з урахуванням генетичної програми, можна сформувати всебічно розвинену особистість» [6, с. 89]. В. Крутоус зауважує, що прекрасний ідеал гармонічно розвинутої особистості так і залишиться нереалізованим, якщо не звернути увагу на характер особистості, адже цей структурний елемент індивідуальності, «з одного боку, має естетичне забарвлення і, таким чином, прилягає до естетичної культури особистості, а з іншого – є ланкою між естетичними даними людини й особистістю як цілим» [7, с. 133].

Ця позиція ґрунтується на розумінні важливості формування в особистості ціннісних орієнтацій, які загалом відповідають ціннісній системі суспільства, адже саме за таких умов основний конфлікт, який виникає між людиною і соціальним оточенням, фактично зводиться нанівець або його гострота суттєво знижується, що забезпечує досягнення індивідом гармонічного стану. Тож, ідеал гармонічно розвинутої особистості – це, в першу чергу, естетичний ідеал, досягнення якого характеризує людину як прекрасну.

В історії естетичної думки ще в добу Просвітництва було поставлене питання про зв'язок гармонії з вихованням, розвитком універсальної особистості, про можливість гармонічного поєднання індивідуальних інтересів, потреб та смаків із суспільними нормами. Просвітителі прагнули застосувати гармонію до сфери соціальних, моральних відносин, що сприяло збагаченню даної категорії. Так, англійський філософ А. Шефтсбері, усвідомлюючи гармонію як основу єдності моральної та естетичної сфер, розглядав красу як гармонію [8, с. 209], а гармонію як красу.

На підставі існуючих поглядів дістаємо деяких висновків: у цілому гармонія визначає загальні закономірності діалектичного розвитку явищ і об'єктів природи й суспільства; водночас її можна розглядати як стадію, момент, що характеризується єдністю протилежностей в їх найбільшій взаємообумовленості, взаємозв'язку, взаємодії та рівновазі (гармонічний стан); вона не передбачає однаковості, виявляючись у різних об'єктах і явищах природи, соціального світу, особистості зокрема; досягаючи свого абсолюту, вона дорівнює красі; досягнення особистістю гармонії як стану, що характеризується несуперечливою єдністю інтелектуальних, фізичних і соціальних проявів, свідчить про певну реалізацію естетичного ідеалу виховання на певному етапі її розвитку.

Таке розуміння не заперечує існування естетичного ідеалу як абсолюту (інваріанту гармонії), якого людина прагне, але ніколи не досягає. Поряд із ідеєю гармонічно розвиненої особистості, яка характеризується всебічним розвитком, відсутністю внутрішніх суперечностей, наявністю тільки позитивних якостей, в педагогічній науці і практиці ми пропонуємо орієнтуватись на такий ідеал, в основу якого покладено поняття «гармонічний стан». Його досягнення в кожному віковому періоді має свої особливості, коли враховуються не тільки загальні психофізіологічні показники, але й індивідуальні властивості людини. Виходячи з цього, організація навчально-виховного процесу орієнтуватиметься не на абстрактну естетичну ідею, а на кожного його учасника, і гармонічність якого визначатимуть аксіологічний і особистісно орієнтований підходи.

Отже, педагогічний феномен гармонії полягає в можливості її використання в різних аспектах: 1) як загальної ідеї; 2) як ідеалу стосовно особистості, міжособистісних стосунків, організації навчально-виховного процесу, що сприятиме формуванню естетичних ціннісних орієнтацій і подоланню дисгармонічних станів; 3) як умови створення гармонічного педагогічного середовища.

Уважаємо, що виховання гармонічно розвиненої особистості в сучасних соціокультурних умовах безпосередньо пов'язане з подальшими дослідженнями гармонії як естетичної цінності в педагогічній теорії і практиці.

Список використаної літератури

- 1. Шестаков В. П.** Эстетические категории: Опыт системного и исторического исследования / В. П. Шестаков. – М. : Искусство, 1983. – 358 с.
- 2. Федій О. А.** Терапевтичний потенціал естетичної системи Всесвіту: філософсько-онтологічний підхід / О. А. Федій // Педагогіка і психологія. – 2010. – №3 (68). – С. 80 – 91.
- 3. Столович Л. Н.** Эстетическая и художественная ценность: сущность, специфика, соотношение // Новое в жизни, науке, технике. – Сер. : Эстетика. – М. : Знание, 1983. – № 1. – 64 с.
- 4. Сороко Э. М.** Структурная гармония систем / под ред. Е. М. Бабосова / Э. М. Сороко. – Мн : Наука и техника, 1984. – 264 с.
- 5. Костюк Г. С.** Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко; упорядники В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура / Г. С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
- 6. Бех І. Д.** Виховання особистості: Сходження до духовності : наук. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
- 7. Крутоус В. П.** Категория прекрасного и эстетический идеал / В. П. Крутоус. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 167 с.
- 8. Шефтсбери А.** Эстетические опыты / сост., пер., вступ. ст. и коммент. А. В. Михайлова / А. Шефтсбери. – М. : Искусство, 1979.

Михайлова Л. М. «Гармонія» як естетична цінність та педагогічний феномен

У статті представлено погляди вчених минулого і сучасності на сутність «гармонії» як естетичної цінності, зроблено спробу розглянути особливості її використання в педагогіці. Автор намагається виявити естетичні ознаки гармонії, які є важливими для педагогіки.

Ключові слова: гармонія, гармонічно розвинена особистість.

Михайлова Л. М. «Гармония» как эстетическая ценность и педагогический феномен

В статье представлены взгляды ученых прошлого и современности на сущность «гармонии» как эстетической ценности, а также сделана попытка рассмотреть особенности ее использования в педагогике. Автор пытается определить эстетические признаки гармонии, которые являются важными для педагогики.

Ключевые слова: гармония, гармонично развитая личность.

Mikhailova L. M. «Harmony» as an aesthetic value and pedagogical phenomenon

The article presents the views of scientists past and present the essence of «harmony» as an aesthetic value as well as an attempt to consider the characteristics of its use in teaching. Author tries to determine esteticieskie signs of harmony, which are important for pedagogy.

Key words: harmony, harmoniously developed personality.

Стаття надійшла до редакції 05.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 378.1+37.07:005

О. О. Самсонова

**ЗМІСТ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛІ
СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТСЬКОГО
НАУКОВОГО ТОВАРИСТВА УНІВЕРСИТЕТУ**

Сьогодні одним з головних завдань університету є формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості. Особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері, системі управління та організації праці в умовах ринкової економіки. Модернізація вищої освіти України (згідно з вимогами Болонського процесу) передбачає обов'язкове залучення майбутніх фахівців до

науково-дослідної діяльності (НДД). З цією метою вважається за необхідне накопичення та поширення досвіду діяльності університетів із проведення наукових досліджень та пошук нових форм і засобів у сфері управління науково-дослідною діяльністю студентства.

Різні аспекти організації дослідницької діяльності студентів ВНЗ розглядали Л. Авдеева, І. Аляєва, Н. Амелена, В. Балашов, С. Валуєв, Т. Клімова, О. Денисова, І. Цупко, М. Савельєва, О. Сорокін та ін. Проблема розвитку творчих здібностей і самовдосконалення студентів у процесі НДД ВНЗ була предметом дослідження С. Архангельського, Т. Георгієва, О. Джуринського, Ю. Логінової та ін. Аналіз системи освіти в аспекті управління НДД студентів проводили: В. Арнаутов, В. Беліч, В. Болотов, Т. Вишнякова, Г. Воробйов, О. Довженко та ін.

Однак наукових публікацій з проблеми управління діяльністю студентського наукового товариства (СНТ) обмаль. Вони мають епізодичний та розрізнений характер наукових розвідок, що зумовлює необхідність подальшого дослідження вищезазначеної проблеми.

Метою статті стала розробка моделі системи управління діяльністю СНТ університету для забезпечення виконання СНТ функцій активізації процесу набуття студентами досвіду самопідготовки до здійснення науково-дослідної діяльності та її інтенсифікації.

До сучасної практики наукових досліджень як передбачення бажаної мети широко ввійшло моделювання. О. Гребенюк пояснює: «Модель потрібна для того, щоб зрозуміти, як влаштовано конкретний об'єкт: яка його структура, функції, методи, принципи діяльності; для того, щоб навчитися управляти об'єктом (чи процесом) і визначити найкращі способи управління при заданих цілях для того, щоб прогнозувати наслідки реалізації заданих форм і способів впливу на об'єкт» [1].

При розробці моделі важливим є вибір або формування наукового підходу до моделювання об'єкта як одного з способів наукового пізнання. З наявних у наш час підходів як методологічну основу розробки нашої експериментальної моделі обрано системний підхід. Він ґрунтується на положенні про те, що специфіка об'єкта (системи) не вичерпується особливостями складових її елементів, а пов'язана, передусім, із характером взаємодії між ними. Предмет управління пов'язаний з його функціями. Під функцією управління розуміють сукупність спеціалізованих дій, у результаті яких суб'єкт управління створює умови для досягнення цілей будь-якої організації.

До теперішнього часу не склалось єдиної думки щодо функцій управління. Цією проблемою займалися В. Алфімов, Ф. Хміль, А. Файоль, П. Третяков, Ю. Конаржевський, В. Пікельна, В. Лазарев, М. Поташнік, Є. Хриков, В. Зверєва, Н. Конопліна, Л. Шакуров, Т. Фролов та інші. Результат аналізу функції, які виділяють вищезазначені науковці, дозволяє зробити висновок, що відсутня єдина схема, єдиний зміст функцій. Проте характерною особливістю названих

варіантів є те, що такі функції, як планування, організація і контроль, зустрічаються практично скрізь. Широке поширення має й функція мотивації, яка часто поєднується із стимулювальною функцією.

Ураховуючи специфіку управління діяльністю СНТ, вважаємо за доцільне використання наступних функцій: цілепокладальна, мотиваційна, стимулювальна, організаційна, контрольна.

Цілепокладальна включає дерево цілей: стратегічну мету, провідні та інші цілі. Дана функція реалізується за допомогою висунення цілей, що забезпечують цілісність керованої системи, активізацію самостійності та творчості студентів у процесі НДД.

Мотиваційна і стимулювальна функції припускають створення необхідних умов (матеріальних, моральних, соціально-психологічних та ін.), що спонукають студентів до активної науково-дослідної діяльності. Подібно до будь-якого виду діяльності, НДД неможлива без участі та впливу деякої «поживної енергії», рушійної сили, якою і виступає мотивація та стимулювання.

Вектор *організаційної функції* спрямований на вдосконалення процесу НДДС й підвищення його ефективності. Основні організаційні дії полягають у: доведенні до студентів провідних ідей і завдань СНТ, розподілі обов'язків керівників в організації НДД; забезпеченні встановлення певного порядку, необхідного для ефективного функціонування об'єкта, об'єднанні діяльності всіх структур ВНЗ відповідно до поставлених цілей; сприянні балансуванню всіх видів ресурсів (інтелектуальних, технічних, фінансових і т. д.), їх об'єднання в складний процес створення функціональної педагогічної системи; створення умов для формування єдиних для усієї системи цінностей, підтримка студентів, схильних до подальшого навчання в аспірантурі.

Контрольна функція відбиває результати спостереження і перевірки ступенів їх відповідності прийнятим рішенням. З одного боку, контроль є інструментом мотивації, а з іншого – засобом розвитку у членів колективу самоконтролю та самодисципліни. Це й коригування діяльності й допомога на принципах поваги і довіри.

Ураховуючи специфіку розглянутих функцій, вважаємо за доцільне розглядати модель управління СНТ як систему, компонентами якої є: цільовий, змістовний, операційно-діяльнісний, результативний. Модель включає принципи, функції, форми, засоби і методи управління (Рис.1).

1. Цільовий компонент. Стратегічна мета (СМ) управління діяльністю СНТ розглядається нами як системотворча складова досліджуваного об'єкта, яка забезпечує його цілісність. Їй підпорядковані всі інші компоненти, що входять в цю систему (провідні цілі (ПЦ); цілі, які ставляться задля реалізації ПЦ).

СМ: *Стратегічна мета моделі управління діяльністю СНТ:* забезпечення виконання СНТ функцій активізації процесу набуття

студентами досвіду самопідготовки до здійснення науково-дослідної діяльності та її інтенсифікації.

Вищезазначена стратегічна мета передбачає досягнення таких провідних цілей:

ПЦ₁: *Підвищення в студентів рівня компетентності в сфері організації науково-дослідної роботи, де під «дослідною компетентністю» маємо на увазі уміння й навички науково-дослідної діяльності; стан, що дозволяє діяти творчо, самостійно і відповідально. Критеріями визначення загального рівня сформованості компетентності студентів в НДД є: розвиток структурних компонентів НДД (мотиваційного, гностичного, діяльнісного), їх цілісність і міра взаємозв'язку.*

ПЦ₂: *Формування у майбутніх фахівців мотивів активізації наукового пошуку за напрямом фахової підготовки. Конкретизація ПЦ₂ полягає у: необхідності усвідомлення молодими науковцями значущості НДД для розвитку власної особистості як майбутнього фахівця; забезпеченні емоційного переживання можливостей і способів професійного зростання та пізнавального інтересу засобами наукової роботи; осмисленні студентами-членами СНТ власного образу «Я» як дослідника (з яскраво вираженою цілеспрямованістю, працездатністю, усидливістю, обов'язковістю, усвідомленість прийнятих рішень, відповідальністю за результат дій); гарантуванні роботи за фахом кращим студентам-науковцям після закінчення ВНЗ.*

ПЦ₃: *Активізація різних видів пошукової, науково-дослідної діяльності студентства та сприяння підвищенню рівнів наукової підготовленості до неї.*



Рис.1. Модель системи управління діяльністю СНТ університету

Активізація різних видів пошукової, науково-дослідної діяльності членів СНТ включає: формування в них готовності вести науковий пошук, умінь сформулювати наукову проблему, визначити мету, завдання і гіпотезу дослідження, адекватно вибрати методичний арсенал, здатності організувати дослідно-експериментальну роботу і обґрунтувати отримані результати, розвивати гнучке, системне, мобільне і перспективне мислення. *Сприяння підвищенню рівнів підготовленості до науково-дослідної діяльності* включає створення у ВНЗ цілісного освітнього простору, що передбачає поєднання у студентів накопичених ними знань у період попереднього навчання і самостійної діяльності, розширенні і оновленні знань у період навчання у ВНЗ на основі активної участі в НДД, організації роботи Школи молодого дослідника, наукових семінарів, консультацій, навчання підготовки тез виступу на науково-практичних конференціях, написанні, оформленні наукових статей та ін.

ПЦ₄: *Стимулювання участі студентів у конкурсах, олімпіадах, форумах, наукових конференціях і семінарах різного рангу* як провідна мета передбачає отримання студентами-членами СНТ дозволу навчатися за індивідуальними планами; врахування результатів у вище названих формах НДДС під час заліків та іспитів на різних етапах навчання; звільнення студентів-переможців Всеукраїнських олімпіад, конкурсів наукових робіт від складання заліків й екзаменів з відповідних навчальних дисциплін; дострокове складання заліків й іспитів; вшановування переможців всеукраїнських конкурсів, олімпіад, урочисте вручення їм дипломів МОНМСУ, НАН України на загальноуніверситетських, факультетських заходах, засіданнях Ради університету, Ради СНТ; представлення до нагороди Державними стипендіями Президента, Верховної Ради, Кабміну; оплату витрат на відрядження, пов'язаних із поїздками студентів на олімпіади, конкурси, конференції й т.п.

ПЦ₅: *Сприяння процесу загального інтелектуального розвитку молодих науковців як умови їх успішності у науково-дослідній роботі* відбувається шляхом залучення їх до участі в інтелектуальних, психологічних іграх та тренінгах, у дебатах, «круглих столах», дискусійних клубах; організації зустрічей із провідними вченими та іншими цікавими особистостями; постійного поширення інформаційної бази, створення електронної бібліотеки СНТ на допомогу молодим науковцям з метою їх інтелектуального розвитку.

ПЦ₆: *Оптимізація процесу переведення контролю за науково-дослідною роботою кожного члена СНТ у самоконтроль* шляхом здобуття значущих для досягнення цієї цілі навичок, яка передбачає уміння складати індивідуальний план зайняття НДД, самостійно знаходити помилки, неточності, намічати способи усунення виявлених проблем, уміння добувати необхідну інформацію, працювати із науковою і довідковою літературою, аналізувати незнайомі ситуації, оперативно контролювати правильність рішення поставленого завдання.

2. Змістовий компонент моделі управління діяльністю СНТ.

Зміст управління СНТ включає:

1. Знання й уміння в сфері самоуправління НДДС та підготовки до неї засобами самоосвіти та самовиховання. А саме: знання і навички управління особистим часом; уміння адекватно оцінювати самого себе, власні успіхи і промахи; усвідомлення різниці між уявленням про себе як майбутнього професіонала і реальними можливостями; пошук шляхів і способів самовдосконалення, участь студентів у цікавих для них проектах і заходах, сприяючих їх усебічному розвитку; постійне вдосконалення знань, без чого неможливе зайняття НДД, оскільки навіть найяскравіший вогонь гасне, якщо в полум'я не підкладати дрова.

2. Досвід створення продуктів наукової творчості. А саме: рефератів, курсових, дипломних робіт, тез виступів на конференціях, наукових статей, створенні проектів, бізнес-ідей, розробки та отриманні патентів, науково-методичних розробок, коментарів висловлювань вчених, педагогів та ін.

3. Розв'язання наукових проблем та самовдосконалення в сфері наукової творчості шляхом аналітичної роботи, організації і проведення досліджень, формування наукових гіпотез і власних виведень щодо досліджуваних проблем, виділення пізнавальних завдань і вибору способів їх рішень.

Реалізації раніше описаних мети і завдань процесу управління діяльністю СНТ покликані допомогти принципи моделі, які відбивають її цілісність. Ефективність функціонування моделі залежить від міри реалізації принципів, за якими вона діє. Використовуючи в якості підґрунтя принципи, які виділяють провідні науковці (С. Архангельський, Ю. Конаржевський, В. Беспалько, О. Орлов, Т. М'ясникова, О. Кучерявий, П. Третьяков, Є. Мартинов, Т. Жидкіх, Є. Коротков, О. Гомотюк, В. Прошкін, В. Курейчик та ін.), виділяємо наступні принципи, значущі для управління діяльністю СНТ. А саме:

§ принцип інтеграції змісту підготовки до здійснення науково-дослідної діяльності (опор на вищезазначений принцип сприяє покращенню підготовки майбутніх фахівців, їх володінню сучасними знаннями на рівні новітніх досягнень науки та практичного досвіду участі в наукових дослідженнях у процесі навчання; у залученні провідних вчених до навчальної діяльності, а також у підвищенні ефективності використання фінансових, інформаційних, матеріально-технічних ресурсів ВНЗ при проведенні студентами фундаментальних, прикладних досліджень; активізації процесів комерціалізації результатів наукових досліджень)

§ принцип відбиття у змісті управління СНТ шляхів продуктивного руху студента до самореалізації як творчої особистості (є методологічним регулятивом процесу активізації творчого мислення членів СНТ; акцентуванні уваги суб'єктів та об'єктів управління на

опануванні методів і прийомів наукового розв'язання задач, пов'язаних із впровадженням новітніх досягнень; раціональної організації інтелектуальної праці; принцип, пов'язаний з опануванням студентами-членами СНТ уміння узагальнювати результати наукових досліджень, моделювати експерименти та превентивно визначати напрями досліджень; апробації/впровадженні та розрахуванні економічної ефективності результатів наукових досліджень);

§ *принцип гармонізації наступності й координованості усіх структурних компонентів і етапів управління науково-дослідною діяльністю студентів* (зорієнтовує на гармонійне використання механізмів зв'язку різних рівнів системи управління науково-дослідною діяльністю взагалі та СНТ вчасності; в об'єднанні зусиль та інтересів керівників усіх структурних ланок системи управління СНТ з іншими зацікавленими особами й науковими структурами і всередині університету, і за його межами);

§ *принцип орієнтації на постійне оновлення і пошук нових форм організації НДДС* (спрямовує процес управління СНТ на пошук та розробку нових ефективних форм організації науково-дослідної роботи студентів-членів СНТ з метою активізації їх НДД).

3. Операційно-діяльнісний компонент моделі включає форми, методи і засоби управління діяльністю СНТ.

Серед *форм* актуальних для даного дослідження виділяємо:

§ *масові*: науково-практичні конференції, науково-методичні семінари, конкурси студентських наукових робіт, олімпіади, виставки творчих робіт, форуми, симпозиуми;

§ *групові*: гуртки за науковими інтересами, захисти проектів, круглі столи, зустрічі з видатними викладачами та представниками фірм/компаній, екскурсії, дебатний/дискусійний клуб, клуб інтелектуально-психологічних ігор, школа молодого дослідника;

§ *індивідуальні*: консультації, виконання експериментальних робіт, патентно-інформаційних дослідів, підготовка рефератів, доповідей, курсове та дипломне проектування, написання НДР.

Методом у широкому сенсі є спосіб досягнення мети, певним чином впорядкована діяльність. Є. Хриков зазначає: «Розуміння сутності методів управління прямо пов'язана з розумінням сутності управління. У зв'язку з тим, що через методи управління реалізується зміст управлінської діяльності, то розглядаючи їхню сутність необхідно враховувати основні компоненти змісту управління» [2, с. 214].

У рамках нашої моделі управління діяльністю СНТ виділяємо наступні групи методів:

1. *Методи формування мотивів активності студентів у науково-дослідній діяльності*:

§ переконання у значущості НДД для професійного та особистісного розвитку;

§ включення членів СНТ у пошук особистісного сенсу активності у науково-дослідній діяльності;

§ презентації здобутків певного науковця як непересічної особистості;

§ орієнтація студентів-членів СНТ на усвідомлення власного образу «Я» як молодого науковця.

2. Методи організації діяльності СНТ:

§ співтворчості викладачів і студентів у розробці та реалізації програм і планів управління роботою СНТ;

§ вправи у пошуці значущої для здійснення наукової роботи педагогічної та спеціальної інформації;

§ вправи у самоорганізації власного наукового пошуку та презентації його результатів;

§ створення конкурентоздатної команди компетентних управлінців СНТ;

§ моделювання шляхів і способів проведення організаційно-масових заходів зі НДД (конференцій, форумів, семінарів, стажувань, олімпіад, тощо);

§ теоретичного аналізу особливостей участі у різномірних наукових програмах (стипендіальних, грантових, тощо).

3. Методи стимулювання НДДС:

А) методи стимулювання інтересу до наукової діяльності:

§ створення в системі взаємодії членів СНТ емоційно-моральних ситуацій;

§ емоційно та інтелектуально насичені організаційно-діяльнісні ігри загально розвивальної та фахової спрямованості;

§ дискусії щодо бачення шляхів розв'язання певних проблем у різних галузях науки;

Б) методи морального і матеріального стимулювання науково-дослідної роботи студентів (моральне заохочення: винесення подяки з боку керівників різних рівнів, Ректорський прийом талановитих студентів з нагоди Дня студентів, Дня науки; накази ректора за підсумками року про заохочення студентів за результатами наукових досліджень: грамоти, фотографування на Дошку Пошани; інформація про результати наукової роботи у ЗМІ університету, міста, області; конкурси наукових робіт, пропаганда їх результатів, друкування їх у збірках, які фінансуються за рахунок коштів університету; огляди-конкурси кафедр, факультетів, міжвузівські огляди на кращу організацію НДДС); надання можливості закінчення ВНЗ за коротший термін; надання допомоги студентам у працевлаштуванні в наукові та навчальні установи; нарахування додаткових балів за досягнення у НДД при зарахуванні в магістратуру та аспірантуру; автоматичне зарахування захисту курсових та дипломних робіт за перемоги у національних конкурсах з НДР, тощо. Матеріальне заохочення: селективні стипендії: підвищені, іменні, стипендії благодійних

фондів, спеціальні державні стипендії Верховної Ради України, Кабінету Міністрів і Президента країни; надбавки до стипендій, грошові премії, цінні подарунки, фінансова допомога; безкоштовні путівки в спортивно-оздоровчі табори й інші бази відпочинку; знижки студентам, які платять за навчання (студенти-контрактники, які успішно займаються НДД, можуть бути переведені на бюджетну форму навчання.); оплата за публікації у наукових/фахових виданнях; надання пільгового житла у гуртожитках університету, тощо).

В) методи самостимулювання членів СНТ. Полягають у виробічч психологічної готовності студентів-членів СНТ, установки до певної поведінки шляхом спонукання та стимулювання себе діяти відповідно до прийнятих для себе правил і норм;

4. Методи контролю діяльності СНТ:

А) зовнішнього контролю: адміністративний плановий контроль (перевірка ефективності роботи СНТ комісією вченої ради університету; перевірка роботи СНТ з боку проректора з наукової роботи університету; складання внутрішньо університетської звітності з організації та проведення заходів з НДДС в системі її рейтингової оцінки); складання звітності за результатами НДДС університету на вимогу МОНМСУ; адміністративний регулюючий (позаплановий) контроль при появі непередбачених планом проблем;

Б) внутрішнього контролю: звітність за результатами НДД студентів-членів СНТ факультетів; звітність з організації та проведення заходів з НДДС на факультетах; опитування членів СНТ стосовно рівня організації та можливостей покращення НДДС в університеті (фронтальне/індивідуальне, усне/ письмове (анкетування/програмоване)); взаємоконтроль за отриманими результатами на щоквартальних зустрічах наукових гуртків, семінарах та конференціях; тестова перевірка розумової обдарованості (інтелекту) членів СНТ;

В) самоконтролю члена СНТ за виконанням НДД: систематичне ведення «Щоденника молодого дослідника».

Ефективність діяльності залежить від певних засобів. *Основними засобами розвитку НДДС у рамках управління діяльністю СНТ вважаємо:* наукову і довідкову літературу; наочні посібники (фотографії, таблиці, схеми, моделі); технічні засоби навчання (комп'ютер, інтерактивна дошка, мультимедійний проектор); друкарські матеріали ЗМІ; інформаційні ресурси мережі Інтернет; електронні презентації, організація різних видів діяльності значущих для організації НДД.

Застосування цих засобів потрібне для розвитку емоційної сфери студента разом із інтелектуальною; для успішного навчання; високої задіяності вже наявних у члена СНТ знань і розвитку потенційного інтересу до пошуку нових; для пошуку творчих шляхів і форм рішення поставлених завдань, для активного зайняття НДД.

4. Результативний компонент полягає у кількісній та якісній оцінці отриманих результатів виконання поставленої мети по забезпеченню процесу активізації науково-дослідної діяльності студентів.

Таким чином, у ході дослідження нами розроблена модель системи управління діяльністю студентського наукового товариства університету, виділені основні її компоненти, визначені цілі, завдання, принципи, функції моделі, засоби, методи, форми її діяльності.

Список використаної літератури

1. Гребенюк О. С. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / О. С. Гребенюк, М. М. Рожкова. – М. : ВЛАДОС-ПРЕС, 2003. – 160 с. **2. Хриков Є. М.** Управління навчальним закладом : навч. посіб. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

Самсонова О. О. Зміст та характеристика моделі системи управління діяльністю студентського наукового товариства університету

У статті розроблено модель системи управління діяльністю студентського наукового товариства університету, виділено основні її компоненти, визначено цілі, завдання, принципи, функції моделі, засоби, методи, форми її діяльності.

Ключові слова: модель, система, управління, студентське наукове товариство.

Самсонова А. А. Содержание и характеристика модели системы управления деятельностью студенческого научного общества университета

В статье разработана модель системы управления деятельностью студенческого научного общества университета, выделены ее основные компоненты, определены цели, задачи, принципы, функции модели, средства, методы, формы ее деятельности.

Ключевые слова: модель, система, управление, студенческое научное общество.

Samsonova O. O. Nature and Description of Students' Scientific Society Administrative System Model

The model of students' scientific society administrative system is worked out by the author in the present article; basic components of this model are distinguished; aims, tasks, principles, functions of the model, means, methods, forms of its activity are highlighted in the article.

Key words: model, system, management, students' scientific society.

Стаття надійшла до редакції 06.08.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.014.5(477)

М. І. Якібчук

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ОРІЄНТИР СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ

Осмислення поняття «толерантність» є нагальною потребою суспільства XXI століття, оскільки умови сучасної глобальної цивілізації вимагають принципово нового рівня міжкультурних, міждержавних, міжнаціональних, міжрелігійних і міжлюдських взаємовідносин.

Українське суспільство відчуває дефіцит особистісного початку у всіх сферах людської життєдіяльності. За таких умов ідея толерантності стає актуальною проблемою сучасності й у сфері освіти, оскільки сьогодні саме освіта відіграє значну роль у житті людини, охоплюючи великий проміжок часу у формуванні особистості. Вона є одним із найважливіших способів передачі наукового знання та його пристосування до масової свідомості.

Необхідність вирішення загальнолюдських проблем, пов'язаних із процесом становлення інформаційного суспільства, супроводжується зміною соціально-політичної ситуації у світі, для якої характерне прискорення темпів зближення й взаємопроникнення різних культур і цивілізацій.

В даному контексті, толерантність стає, з одного боку, основою сучасної освіти, яка транслює норми людських відносин і гуманізує знання в галузі культурного діалогу, з іншого, інструментальною цінністю особистості, яка обумовлює відношення особистості до світу й її поведінку у взаємодії з оточенням.

Крім того, проблема толерантності перетворилась в нових умовах в одну з найактуальніших проблем світової гуманітарної думки. Так, до толерантності, взаємоповаги, співробітництву призивали гуманісти всіх часів і народів: Дж. Локк, Вольтер, А. Маслоу, К. Роджерс, Л. Толстой, В. Сухомлинський і інші.

Проблемою толерантності в широкому сенсі цього слова присвячені праці таких вітчизняних й зарубіжних науковців як А. Асмолов, Р. Бернс, В. Біблер, О. Бондаренко, Р. Валітова, В. Васильєв, О. Волошина, А. Гжегорчик, Б. Гершунський, О. Грива, Л. Дробижева, В. Золотухін, Е. Клепцова, П. Комогоров, В. Лекторський, А. Погодіна, К. Поппер, Г. Солдатова, Ю. Тодорцева, С. Хантінгтон, Б. Хом'яков, О. Швачко, Г. Шеламова та ін.

У роботах Р. Валітової, Б. Гершунського, В. Золотухіна, В. Лекторського, М. Уолцера, В. Шаліна розкривають положення, що стосуються ролі й місця толерантності в суспільному житті.

Зауважимо, що сучасні наукові джерела пропонують різні тлумачення даного явища, розглядаючи історію його виникнення; вибудовуючи різні його класифікації; намагаючись визначити механізми формування й виховання толерантності. Все це зумовлено тим, що соціальна реальність занадто складно організована, динамічна, варіює від одного культурного контексту до іншого, вимагає для свого розуміння міждисциплінарних зусиль.

Поняття толерантності, закладене в «Декларації принципів толерантності ЮНЕСКО», виходить із соціального підходу й одночасно підкреслює його значення в індивідуальному етичному плані. Із цих позицій «толерантність є повага, прийняття й висока оцінка багатой розмаїтості світових культур, форм вираження й способів людського буття... Вона не є лише моральний борг, але також політична й правова вимога» [1].

У зв'язку з вищезазначеним сформувались нові вимоги до системи освіти й виховання особистості. Зокрема, актуальним завданням, що стоїть перед сучасною освітою, є формування толерантності особистості. При цьому толерантність визначається як «...активна моральна позиція й психологічна готовність до терпимості в ім'я позитивної взаємодії з людьми іншої культури, нації, релігії, соціального середовища, що проявляється в умінні жити в гармонії із собою й із зовнішнім миром і є цінністю й соціальною нормою сучасного полікультурного співтовариства» [2].

Щодо розкриття педагогічного контексту феномена толерантності, як відзначає О. Волошина, у роботах окремих авторів (В. Шалін, І. Бех, В. Калошин, В. Рахматшаєва, Л. Завірюха) вона розглядається не тільки як характеристика індивідуальної свідомості, але й як особлива особистісна риса, що може бути сформована відповідною педагогічною взаємодією [3].

Толерантність з педагогічної точки зору – це, по-перше, мета процесу виховання, і, по-друге, засіб досягнення виховних та освітніх завдань, тобто вимога до діяльності та особистості педагога [4].

Зауважимо, що потужним напрямом в педагогіці, який базується на ідеалах толерантності, є «педагогіка миру», що набула величезного розмаху та актуальності в сучасних умовах. Дослідженням цієї проблеми займаються такі вчені як С. Дем'янчук, М. Кабатченко, Г. Ковальова, Г. Сиротенко та інші. Крім того, актуальними для педагогіки толерантності є ідеї гуманістичного виховання, над якими працюють такі вчені, як Г. Балл, В. Білоусова, О. Сухомлинська та багато інших.

Узагальнюючи окремі науково-педагогічні доробки цих учених, суть сучасного виховання толерантності можна визначити як:

- навчання молоді мирно жити в конфліктному світі, шукати засоби виходу з конфліктів без використання сили, бути активними в справі підтримки миру на землі;

- вироблення поваги до людей, дітей, старих, хворих та інвалідів;
- повага до людей інших національностей, до їх мови, культури;
- прагнення до встановлення повного взаєморозуміння між усіма народами;
- відмова від створення «образів ворогів», заміна їх «образами партнерів, друзів».

Підсумовуючи вищесказане, можемо зробити висновок, що сучасний освітній процес повинен відображати основні соціальні цінності суспільства, у тому числі толерантність, орієнтуючись при цьому на розвиток індивідуальних задатків і здібностей, створення оптимального розвиваючого середовища. Припускаємо, що саме в таких умовах виховання толерантності стає природним і продуктивним, а сама толерантність виступає як неодмінна першооснова гуманізації освітнього процесу.

Аналіз досліджень по проблемі толерантності дозволяє говорити про те, що соціокультурні, етичні, філософський аспекти толерантності є більше вивченими в порівнянні з педагогічним. Крім того, сучасна система освіти характеризується наявністю глибоких протиріч: між нагальною потребою суспільства в толерантній особистості та недостатньою спрямованістю системи освіти на її виховання; між потребою освітньої практики в науково-методичному та змістовному забезпеченні процесу виховання толерантності та недостатньою його розробленістю в педагогічній теорії та практиці.

В даному контексті, слідом за В.Тишковим [5], ми доходимо висновку про необхідність розробки у вітчизняній педагогічній науці «педагогіки толерантності». Разом з тим, зауважимо, що у цьому напрямку досягнуті певні успіхи: розроблені основи полікультурної освіти (А. Джуринський, П. Дмитрієв, В. Єршов, В. Макаєв, З. Малькова, Л. Супрунова й ін.), вивчаються особливості мультикультурного середовища й самовизначення в ньому особистості (Н. Б. Крилова й ін.).

Як справедливо зазначає М. Сімоненко, формування національної самосвідомості в оптимальній комбінації із загальнолюдськими цінностями моральної культури міжнаціональних відносин – один з найбільш важливих і складних питань у теорії й практиці виховної роботи [6]. Тому метою сучасної освітньої політики, на нашу думку має стати формування толерантної особистості, здатної до ефективної життєдіяльності в полікультурному середовищі, що володіє розвиненим почуттям розуміння й поваги інших культур, умінням жити в мирі й злагоді з людьми різних національностей, рас, вірувань тощо.

Разом з тим, побудова освітньо-філософської концепції формування толерантності у молоді потребує глибокого аналізу історичного досвіду, який пояснює особливості сучасних соціальних та освітніх реалій, розгляду стану освіти України та вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду з виховання толерантності.

Теоретичний аналіз більшості джерел, які розв'язують питання стратегії розвитку освіти України, виділяють наступні особливості без урахування яких неможливо реалізувати процес формування толерантності особистості, а саме:

- урахування цінності особистості та культури;
- особистісно-орієнтований підхід;
- терпимість у стосунках між суб'єктами процесу освіти;
- гармонійне поєднання загальнолюдських цінностей з національними та регіональними.

Отже, сучасна транскультурна епоха, що характеризується глобалізацією проблем і взаємозв'язків, потребує реформування системи освіти, відмови від авторитарної педагогіки, запровадження педагогіки співробітництва, яка виходить з концепції людини як найвищої цінності в суспільстві. Разом з тим, провідним напрямком сучасної освіти, що сприятиме формуванню в особистості толерантності як інструментальної цінності й моральної якості має стати гуманізація освітнього процесу, що передбачає відмову від універсальних педагогічних способів впливу та варіативність залежно від особливостей особистості й середовища.

Саме в умовах гуманізації кожна особистість стає центральною ланкою освітньої системи, а сама освіта – процесом становлення особистості в культурі, у діалозі культур. Толерантність при цьому є однією із найважливіших складових якісної освіти.

Крім того, вирішення проблеми гуманізації освіти, розглянутої в плані забезпечення умов для виховання толерантності особистості, багато в чому залежить від зусиль кваліфікованих підготовлених до роботи з даного напрямку педагогів. Що вимагає реформування системи підготовки майбутніх педагогічних кадрів.

Отже, у сучасних умовах толерантність стає, з одного боку, основою сучасної освіти, яка транслює норми людських відносин і гуманізує знання в галузі культурного діалогу, з іншого, інструментальною цінністю особистості, яка обумовлює відношення особистості до світу й її поведінку у взаємодії з оточуючими. Все це перетворює толерантність у найважливіший орієнтир сучасної освітньої політики.

Список використаної літератури

1. Декларація принципів толерантності. Прийнята на XXVIII сесії Генеральної конференції держав членів ЮНЕСКО (25 жовтня – 16 листопада 1995 р.) // Віче. – 2002. – № 1. – С. 53 – 60. **2. Погодина А. А.** Толерантність: Термін. Позиція. Смысл. Програма / А. А. Погодина // История (приложение к газете «Первое сентября») – 2002. – Март, № 11. – С. 4. **3. Волошина О. В.** Генезис становлення толерантності як педагогічної проблеми. Наукові записки / О. В. Волошина. – Вінниця : ВДПУ, 2007. – Вип. 19. – С. 65 – 71. **4. Швачко О.** Толерантність як

психолого-соціальний феномен / О. Швачко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2001. – № 2 – С. 137 – 15. **5. Тишков В. А.** Толерантность и согласие в трансформирующихся обществах / В. А. Тишков // Толерантность и культурная традиция. – М., 2002. – С. 9 – 32. **6. Сімоненко М. В.** Актуальність полікультурної освіти в сучасному суспільстві / М. В. Сімоненко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/3_SND_2010/Pedagogica/58318.doc.htm. **7. Сиротенко Г. О.** Шляхи оновлення освіти: науково-методичний аспект. Інформаційно-методичний збірник / Г. О. Сиротенко. – Х. : Основа, 2003. – 96 с.

Якібчук М. І. Толерантність як орієнтир сучасної освітньої політики

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми толерантності як однієї з найактуальніших проблем світової гуманітарної думки, а також обґрунтовано необхідність формування толерантності як найважливішого орієнтиру сучасної освітньої політики.

Ключові слова: толерантність, формування особистості, культура, освітня політика, гуманітарна думка, соціальні цінності суспільства, гуманізація освіти.

Якібчук М. И. Толерантность как ориентир современной образовательной политики

В статье осуществлен теоретический анализ проблемы толерантности как одной из актуальнейших проблем мировой гуманитарной мысли, а также обоснована необходимость формирования толерантности как важнейшего ориентира современной образовательной политики.

Ключевые слова: толерантность, формирование личности, культура, образовательная политика, гуманитарная мысль, социальные ценности общества, гуманизация образования.

Yakibchuk M. I. Tolerance as a Guideline of the Modern Educational Policy

The theoretical analysis of the tolerance, which is the crucial issue of the world humanitarian thought, is given. The necessity of cultivation of tolerance as the most important guideline of the modern educational policy is substantiated.

Key words: tolerance, personality formation, culture, educational policy, humanitarian thought, social values, humanization of education.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.015.31 : 7 – 057.874

О. М. Іонова

ВСЕБІЧНИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАННЯ МИСТЕЦТВА ОРІГАМІ

Усебічний розвиток людини як особистості та формування її національної самосвідомості є *актуальним питанням* сучасної школи і складає головну мету концепції гуманізації та гуманітаризації системи освіти, проголошеної Державною національною програмою освіти «Україна ХХІ століття», законами України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту».

У цих та інших державних документах визначено провідні завдання виховання молодших школярів у початковій школі, до яких належать: формування національної свідомості; формування мовної культури, оволодіння українською мовою; прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій українців та представників інших націй; виховання духовної культури особистості; утвердження принципів вселюдської моралі – правди, справедливості, патріотизму, доброти; формування творчої, працелюбної особистості; забезпечення високої художньо-естетичної освіченості і вихованості особистості; розвиток індивідуальних здібностей і талантів школярів, забезпечення умов їх самореалізації; формування у дітей і молоді уміння міжособистісного спілкування та підготовка їх до життя в умовах ринкових відносин [11].

Проблемі всебічного розвитку школярів присвячено багато наукових праць і досліджень. Вона знайшла відображення у працях вітчизняних і зарубіжних філософів (В. Андрущенко, С. Гессена, В. Кременя, Л. Сохань, І. Фролова, В. Шинкарука, Є. Шинкарука та ін.); соціологів (Д. Акімова, А. Білоуса, М. Бойка, В. Судакова); психологів (Б. Ананьєва, І. Беха, М. Боришевського, Л. Виготського, М. Кветного, О. Киричука, К. Платонова, О. Леонтєва, В. Поплужного, С. Рубінштейна, П. Уайт, П. Чамати); педагогів (В. Білоусової, В. Вербицького, О. Вишневського, С. Гончаренка, В. Грязнова, О. Докукіної, Ю. Завалевського, П. Ігнатенка, О. Коберника, Б. Кобзаря, Н. Кудикіної, В. Кузя, Н. Косаревої, Л. Крицької, Л. Масол, О. Матвієнко, Н. Миропольської, В. Оржеховської, О. Пометун, Є. Постовойтова, Г. Пустовіта, А. Розенберга, А. Ржевської, О. Савченко, А. Сиротенка, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, І. Тараненко, К. Чорної, Г. Філіпчука).

Робота по всебічному розвитку дитини в молодшій школі охоплює всі види діяльності школярів: навчальну, ігрову, трудову, художню, спортивну, громадську. Важливу роль в такому всебічному розвитку

молодших школярів відіграє така дисципліна, як *трудове навчання*, під час якого вчитель виховує в учнів високу культуру виконання ручних операцій. Програма з трудового навчання для початкової школи складається з обов'язкових для вивчення у всіх типах загальноосвітніх навчально-виховних закладів частини і варіативної. До варіативної частини трудового навчання в молодшій школі ми пропонуємо включити заняття з орігамі, яке, на нашу думку, має величезний та різноманітний вплив на розвиток дитини молодшого шкільного віку.

Предметно-практична діяльність, покладена в основу навчання мистецтва орігамі, у своєму психолого-педагогічному механізмі має помітний розвивальний потенціал стосовно дітей молодшого шкільного віку. Саме практична діяльність під час створення виробів орігамі дозволяє дитині «перекладати» складні абстрактні дії із внутрішнього (невідомого) плану в зовнішній (видимий), роблячи їх більш зрозумілими.

Зауважимо, подібне значення не є притаманним будь-якій ручній праці. Якщо на перший план ставиться оволодіння тільки практичними прийомами і технологіями, то результатом буде засвоєння навичок, а не розвиток особистості. Важлива роль орігамі тут полягає в тому, що воно розвиває не тільки ручні уміння та навички, що без сумніву, є дуже важливим для розвитку дитини даного віку, але ручна конструктивна праця з виготовлення виробів орігамі є важливим засобом розвитку сфери відчуттів, розуму, творчих сил, естетичного смаку, а також патріотичних якостей особистості молодшого школяра. Така праця розвиває й удосконалює всі психічні якості дітей, зокрема, точність сприймання, спостережливість і чутливість до виконуваних рухів.

Процес роботи з орігамі є неможливим без розумового і фізичного напруження, тобто без значних *вольових зусиль*, при цьому іноді протягом тривалого часу, бо на шляху до досягнення мети можуть бути зовнішні і внутрішні перешкоди. Як *колективна діяльність*, праця з орігамі потребує від кожної дитини співучасті в спільній діяльності. Навіть тоді, коли діти працюють начебто нарізно, коли дитина для себе клеїть, складає, вирізає, вона завжди користується знаряддями, матеріалами, досягненнями інших людей, їх думки стають для дитини основним критерієм оцінки досягнутого нею результату.

Практична робота учнів з орігамі полягає у виготовленні паперових виробів у поєднанні з малюванням, аплікацією тощо. При цьому в них формуються такі групи умінь, як мовленнєві, графічні, практичні навички роботи з папером, розвиваються уявлення про конструкційні особливості предметів, виявляється активність у складі творчої групи.

Мовленнєві навички формуються у зв'язку з тим, що учень розрізняє твори декоративно-художнього мистецтва, називає та описує окремі художні витвори, розрізняє види і результати художньої творчості, супроводить діалогічним мовленням графічні і художньо-трудова дії.

Графічні навички розвиваються у дитини під час розгляду та креслення схеми того чи іншого виробу орігамі, складання мислеобразу майбутнього витвору, орієнтування в конструктивних особливостях предметів, оздоблення їх орнаментальними візерунками, виконання візерунків на макетах.

Практичні навички розвиваються коли дитина в правильній послідовності виконує складання паперових конструкцій, при роботі з аплікацією, ножицями, клеєм, малюванням, а також коли учень готує і прибирає робоче місце, дотримується правил безпечної праці при роботі з ножицями, планує послідовність дій тощо. Роз'яснюючи і втілюючи в життя виховну мету уроку, наприклад: виховувати учнів економно витрачати матеріали, бережно ставитися до результатів праці інших людей, поважати людей праці, вчитель поступово здійснює стимулюючий вплив на усвідомлення учнями свого *обов'язку і відповідальності*.

Вимоги до організації робочого місця, додержання правил безпечної роботи і культури праці, до обов'язків чергових стимулюють певний упорядкований, системний хід діяльності учнів, їх відповідальність. Виконання цих вимог привчає молодших школярів до *трудої дисципліни* і, навпаки, відсутність або недодержання їх знижує ефективність навчально-трудоого процесу. До *діяльнісного критерію* розвитку дитини у контексті виготовлення творів з мистецтва орігамі належить здатність у виробі відображати основні конструктивні особливості форми об'єкта; уміння у виробі відтворювати зовнішні контури натури; адекватність відтворення відношень цілого і частин; уміння знаходити гармонійні співвідношення кольору, тону і пропорцій відтворюваного об'єкта; здатність оригінально komponувати і творчо реалізовувати художньо-образне рішення виробу, а також ступінь самостійної діяльності учня (шляхом копіювання; за часткової допомоги вчителя; абсолютно самостійно).

Когнітивний розвиток дитини відбувається через вплив орігамі на активність пізнання молодшого школяра у галузі створення і конструювання виробів народного мистецтва, розуміння суті і призначення цих виробів, дієвість уяви, фантазії у галузі різноманітних форм, образів та символів народного мистецтва.

Мотиваційний вплив орігамі характеризується наявністю інтересу дитини до практичної діяльності у сфері народного мистецтва, самовираженні у виготовленні виробів народного мистецтва.

У процесі всебічного гармонійного розвитку особистості чільне місце займає *патріотичне виховання*, що здійснюється в навчально-трудої діяльності молодших школярів на основі поєднання мистецтва орігамі з національною тематикою та народними мистецкими, творчими традиціями. Ефективність виховання засобами орігамі значно зростає, коли воно спирається на народну мораль, традиції, звичаї, обряди, які у

собі містять високі моральні зразки, ідеї, ідеали, погляди, поведінкові норми, збагачені тисячолітнім досвідом мудрості народу, несуть могутній *моральний потенціал*, спрямований на громадянське виховання, засвоєння загальнолюдських моральних цінностей: правди, любові, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності, інших чеснот. Таким чином, процес трудової діяльності школярів з орігамі сприяє створенню під час роботи нової виховної ситуації, що інтенсифікує розвиток *морально* цілісної гуманної особистості.

Засвоєння, зберігання і розвиток дітьми традицій і звичаїв українців та інших народів є важливим засобом зміцнення національної свідомості, згуртування і єдності всієї нашої нації і великої родини. Саме з творів народної творчості розпочинається залучення дітей до мистецтва, разом з чим здійснюються перші кроки розуміння найістотніших зв'язків та закономірностей людського буття, уявлення про красу. Тому з метою духовного розвитку школярів у процесі роботи над орігамі учителі на уроках трудового навчання використовують матеріал українського фольклору. Але ж на заняттях з орігамі можливо давати учням завдання не тільки національної, а й *екологічної* тематики, для виховання любові до природи, бережливого ставлення до рослин і тварин.

Цілісний процес всебічного виховання передбачає *естетичну* освіченість і вихованість, які дуже ефективно розвиваються засобами орігамі. *Емоційний* критерій позначається впливом на розвиток таких особистісних якостей учня, як відчуття краси мистецтва, переживання радості, захоплення, милування від його сприймання і здатність на цій основі емоційно відгукуватися на різноманітні вияви народного на уроках трудового навчання і в позаурочний період. Виховуючи естетичні погляди, смаки, які ґрунтуються на народній естетиці та на кращих надбаннях цивілізації, орігамі розвиває у дитини спроможність відчувати і відтворювати прекрасне в повсякденному житті.

При цьому необхідно звернути увагу на те, що зміст навчання орігамі не обмежується лише знаннями, але значне місце займають тут уміння, навички, *досвід творчої діяльності*. Важливо, щоб учні розуміли: від того як вони оволодіють уміннями й навичками, технічними прийомами залежить краса і витонченість самого процесу праці. Така праця приносить естетичну насолоду як самому учневі, так і тим, хто має можливість спостерігати за ним.

Естетичне виховання молодших школярів, спрямоване на формування в них *культури трудових дій*, допомагає учням не лише відчувати красу процесу праці дорослих, але й глибше цінувати прояви вміння у своїй праці. В процесі трудового навчання засобами орігамі вчитель розкриває перед учнями естетичні властивості праці, вчити в трудовій діяльності створювати красу, виховувати погляди на працю як на творчість. На уроках навчання орігамі використовуються різні форми

практичної роботи учнів, зокрема, фронтальна, парна, групова, колективна. Цікаві уроки проводяться у формі ділової гри чи змагання.

Гра є основною формою виявлення та розвитку *активності* дітей, тому трудовий процес з орігамі, пов'язаний з ігровими формами навчання, є благодатним засобом виховання *позитивного ставлення до творчості та праці*: часом елементи гри у праці відійдуть, але збережеться насолода працею. На кожному уроці з орігамі є можливість створення ситуації інтересу до навчання. Вдало підібраний об'єкт праці; естетично виготовлений зразок виробу; демонстрація іграшки, моделі; цікаві творчі завдання; заохочення до участі у виставках, конкурсах, змаганнях; використання загадок, казок, зміст яких має безпосередній зв'язок із темою уроку тощо.

Позитивний вплив на учнів має *колективна праця* в процесі роботи над виробами орігамі, що сприяє формуванню таких властивостей особистості, як колективізм, трудова активність, почуття обов'язку і відповідальності, взаємодопомоги, вимогливості до себе і до інших. Воно розвиває мотивацію до праці, усвідомлення життєвої потреби трудової активності, ініціативи, підприємництва, здатність до соціальної творчості як умови соціальної адаптації, конкурентоспроможності й самореалізації особистості в ринкових відносинах.

Важливою складовою змісту виховання молодших школярів засобами орігамі є розвиток їх *трудової активності*, який розвиває мотивацію до праці, усвідомлення життєвої потреби трудової активності, ініціативи, здатність до соціальної творчості як умови соціальної адаптації, конкурентоспроможності й самореалізації особистості.

Роль орігамі у вихованні молодших школярів проявляється у процесі формування *рис їхнього характеру*: навичок поведінки, витривалості, чуйності, доброти й милосердя, вміння долати труднощі, вироблення цілеспрямованості й стійкості уваги, організованості, ощадності, хазяйновитості. Не менш важливе значення має вироблення духовно-моральних та вольових рис: працьовитості, розумної ініціативи, відповідальності, національної свідомості, рішучості й наполегливості, сумлінного ставлення до навчання, охайності, дисциплінованості, згуртованості, чесності, людської гідності, скромності, взаємної пошани й терпимості, осудливого ставлення до егоїзму, неробства.

Отже, на уроках з орігамі у початковій школі створюються великі можливості для розвитку в дітей цілеспрямованості, наполегливості, волі, вищих людських почуттів і кращих моральних якостей. До форм організації навчально-трудової діяльності у процесі навчання орігамі належать: форми спільної пізнавальної діяльності (колективно-фронтальна, кооперативно-групова, диференційовано-групова, індивідуальна, парна); форми моральної діяльності (пошук та вибір рішення у моральних ситуаціях, практична гуманістична

діяльність); форми спілкування (ділове, особисте, в парі, між парами, групове, міжгрупове).

Таким чином, педагогічно організована праця дітей з оригамі має величезні можливості для їх *всестороннього розвитку*. У трудовій діяльності з оригамі створюються великі можливості для розвитку в дітей цілеспрямованості, наполегливості, волі, вищих людських почуттів і кращих моральних якостей. Проте цілком очевидно, що ці можливості можна використати по-різному, залежно від того, наскільки педагог знає розвиваючі можливості праці і володіє вміннями реалізувати їх у повсякденній педагогічній роботі. У навчально-виховній роботі створюється оптимальна база для позитивних змін у пізнавальній, емоційній та поведінковій сфері учня, що забезпечує різностороннє виховання молодших школярів. Використання мистецтва оригамі у трудовому навчанні молодших школярів дає змогу пов'язати між собою такі навчальні засоби, як рідна мова, рідна історія, краєзнавство, природознавство, народна міфологія, фольклор, національне мистецтво, національна символіка, народні прикмети і вірування, національні традиції, звичаї та обряди.

Саме тому, можливо стверджувати, що всебічний розвиток молодших школярів засобами оригамі реалізується як планомірна виховна діяльність, спрямована на формування у вихованців почуття патріотизму, національної самосвідомості й гідності; дбайливе ставлення до рідної мови, культури, традицій; відповідальність за природу рідної країни; інтерес до національного спілкування.

Список використаної літератури

1. Антонов Т. М. Научно-педагогическое обоснование системы трудового обучения в начальной школе / Т. М. Антонов. – К. : Освіта, 1994. – 271 с. **2. Бех І. Д.** Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех // Виховання особистості : у 2 кн. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1 – 280 с. **3. Ведмеденко Д. В.** Виховання у дітей молодшого шкільного віку інтересу до трудової діяльності / Д. В. Ведмеденко, М. В. Шаплавський. – Чернігів, 2003. – 80 с. **4. Виховання** молодших школярів у праці / за ред. З. Н. Борисової. – К. : Освіта, 2002. – 96 с. **5. Гордуз М.** Нестандартні форми навчання молодших школярів на уроках трудового навчання / М. Гордуз // Початкова школа. – 2003. – № 4. – С. 1 – 4. **6. Дітям** про державну та народну символіку України / упоряд. Л. М. Римар. – Х. : Вид. гр. «Основа», 2004. – 96 с. **7. Юва В.** Формування громадянської культури особистості : навч.-метод. посіб. / В. Юва, Т. Люріна ; Хмельн. обл. ін-т післядиплом. освіти. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2003. – 171 с. **8. Кловак Г.** Формування етнічної самосвідомості школярів – важлива проблема сучасної національної школи України / Г. Кловак, В. Ткаченко // Учитель. – 2000. – № 1 – 3. – С. 38 – 40. **9. Кошіль М.**

Народне мистецтво – джерело національного виховання / М. Кошіль // Рід. шк. – 2000. – № 6. – С. 52 – 54. **10. Лебідь І.** Національні цінності у виховному процесі загальноосвітньої школи / І. Лебідь // Рід. шк. – 2001. – № 11. – С. 15 – 16. **11. Національна** програма патріотичного виховання громадян, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства: Затв. Постановою Кабінету Міністрів України, 15 верес. 1999 р. : (Витяг) // Директор шк.– 2003.– № 29 – 32.– С. 16 – 18.

Іонова О. М. Всебічний розвиток молодших школярів засобами навчання мистецтва оригамі

У статті розглянуто навчальний процес з оригамі як складовий компонент варіативної частини «Програми з трудового навчання для початкової школи», його різноманітний вплив та роль у справі всебічного розвитку молодших школярів.

Ключові слова: виховання; всебічний розвиток; трудове навчання; мистецтво оригамі.

Ионова О. Н. Всестороннее развитие младших школьников средствами искусства оригами

В статье рассмотрен учебный процесс по оригами как компонент вариативной части «Программы по трудовому обучению для начальной школы», его разнообразное влияние и роль в деле всестороннего развития младших школьников.

Ключевые слова: воспитание; всестороннее развитие; трудовое обучение; искусство оригами.

Ionova O. M. Comprehensive development of junior pupils by means of the art of origami

The article deals with the educational process in origami as a component of the «Curriculum of labor education for elementary school», its wide influence and role in the comprehensive development of primary school children.

Key words: education, comprehensive development, labor training, the art of origami.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012 р.
Прийнято до друку 31.08.2012 р.

ПЕДАГОГІКА ШКОЛИ

УДК 372.881.111.1

М. В. Брода

МЕТОДИЧНІ ШЛЯХИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ

Щоб функціонування освітніх закладів відповідало сучасним умовам, важливо відобразити у їхній діяльності потреби нашого суспільства, засвоювати рівень європейських стандартів у освіті. Тому перебудова основних підходів до розвитку мовленнєвих здібностей учнів, перегляд системи пріоритетів у шкільному навчанні неможливі без усунення стереотипів, поширених у теорії і практиці.

Проблема розвитку мовленнєвих здібностей під час вивчення іноземної мови традиційно зводиться до інформатизації учнів (Н. Склярєнко, Л. Сажко та ін.). Педагоги-практики здебільшого працюють над засвоєнням інформації і застосовують звичний авторитарний стиль спілкування з учнями. Вони часто не визнають, що інформація є лише вихідним пунктом у сучасному навчанні, а розвивальне навчання розуміють лише формально. Дослідження рольової гри та виконання вправ часто стосуються набутих знань, умінь і навичок; завдання до вправ у мовленнєвій діяльності щонайбільше формулюються згідно з принципом комунікативності (Ф. Шатілов, Ю. Пассов, В. Скалкін, Г. Рогова). Однак, робиться недостатній акцент на розвивальному характері вправ та використанні ефективних методичних шляхів розвитку мовленнєвих здібностей.

Мета статті – обґрунтувати розвивальний характер рольової гри та виконання мовленнєвих вправ в межах різних методичних шляхів розвитку мовленнєвих здібностей учнів.

Якщо демократизація є базовим процесом, який відкриває простір для цілого ряду прогресивних змін в системі освіти та передбачає формування якісно нових суб'єктно-суб'єктних стосунків, то зовнішнім виявом цих процесів є відхід від диктатури людини над людиною і командного тиску, реалізація її права на вибір (предмета, способів діяльності), розвиток почуття відповідальності за власну справу. Звідси, особливу увагу звертаємо на розвиток особистості учня (не тільки на уроках зв'язного мовлення, а на всіх уроках, пов'язаних з вирішенням життєвих ситуацій та необхідністю словесних висловлювань, в позаурочній діяльності).

Будь-яка вправа, незалежно від рівня її складності, зазначає Н. Склярєнко, має включати такі компоненти: 1) завдання; 2) виконання завдання; 3) контроль виконаного завдання [1, с. 3]. Завдання, пов'язані з

життєвим досвідом орієнтації в ситуаціях мовлення, мають відображати осмислення теми, фактичного матеріалу, бути спрямованими на мовне оформлення, формування комунікативних умінь та навичок, на передачу думки і почуттів. До комплексу вправ повинні увійти вправи на формування лексичних навичок письма, вправи на формування граматичних навичок письма, вправи на оволодіння писемним висловлюванням на рівні абзацу, вправи на оволодіння писемним висловлюванням на рівні тексту тощо [1, с. 4].

Навчання мовленнєвих навичок та розвиток мовленнєвих здібностей може бути забезпечене і в позааудиторних умовах. Часто з цією метою використовуються ділові ігри. Змістом ділової (чи рольової) гри є вправи, спрямовані на формування мовленнєвих умінь та розвитку учнів. Так, формування умінь читання здійснюється поетапно і передбачає виконання післятекстових вправ, які допомагають розвитку мовленнєвих здібностей. Прикладом може бути використання імітаційно-ділової гри, яка організовується у формі листування між англійськими та українськими учнями. Учням пропонується писати лист-відповідь до Англії. Треба зазначити, що кожен текст-лист вводить учня у ситуацію, що стимулює читання основного тексту і виконання вправ до нього. Виконання певних фонетичних, лексичних та граматичних вправ полегшує роботу над текстом. Йдеться про вправи із словотвору, а також спрямовані на оволодіння вимовою, закріплення нових лексичних одиниць, впізнавання та трансформацію граматичних структур.

Виконання певних фонетичних, лексичних та граматичних вправ, звісно, полегшує роботу над текстом. Йдеться про вправи із словотвору, а також спрямовані на оволодіння вимовою, закріплення нових лексичних одиниць, впізнавання та трансформацію граматичних структур. Публіцистичне мовлення у загальній концепції мовної підготовки сучасного школяра досліджував І. Гамрецький [2]. Переконливі приклади ситуативних вправ для формування умінь і навичок діалогічного мовлення наводить О. Глазова [3].

Всі етапи роботи мають проходити при наявності методичного коментаря до певної теми з граматики та ключів до завдань. Це дозволяє працювати над текстом самостійно. До умов, потрібних для розвитку мовленнєвих здібностей під час вивчення іноземної мови, відносять психологічну установку перед опрацюванням тексту (мотивація), чітке формулювання завдання (точність завдання), орієнтацію на певну форму контролю (очікуваний результат), правильну організацію сприймання, спрямованості уваги, поступове зменшення опор (ступінь самостійності читання) тощо [4, с. 65].

Звідси, обов'язковим наслідком напруженої роботи з текстом (добре організованої) стає самостійне читання основного тексту, зумовлене бажанням повторити дії, закріпити сформовані навички, і забезпечення розвитку мовленнєвих здібностей учня. Відтак зміст роботи в такій грі

зводиться до виконання післятекстових мовленнєвих вправ, пов'язаних єдиним сюжетом, які передбачають створення ситуацій, що імітують умови реальної діяльності учнів, реального оточення.

Сама природа ділової гри передбачає вирішення ряду проблемних ситуацій для реалізації навчальних завдань і зумовлює різноманітні дії учнів залежно від ситуації гри. Ділова гра, яка передбачає наявність життєвих ситуацій, ситуацій опосередкованого текстом спілкування забезпечує проблемний характер навчання, самостійність дій учня та творчість ігрової діяльності, що створює необхідні умови для розвитку.

Перехід до суб'єктної моделі дитини чи дорослого втілює уявлення про саморозвиток як головне джерело формування, діяльнісний підхід до побудови навчально-виховного процесу, уявлення про партнерство, а не опіку, у стосунках між людьми. Суб'єкт діє як вільна особистість і є лише в позиції самостійно діючої особистості. Тому ефективність дій суб'єкта залежить від особистого включення у діяльність. Вона починається лише тоді, коли суб'єкт сам усвідомлює обмеженість своїх засобів діяльності і починає шукати нові способи і нові засоби.

Самостійна діяльність кожної дитини чи дорослого є основною передумовою становлення її чи його як суб'єкта демократичних стосунків. Її ефективність визначається самоорганізацією, саморозвитком, самоосвітою. А результатом такої діяльності буде здатність справлятися із різними життєвими ситуаціями, розвиток [5]. Звідси, інформація повинна бути базовою у навчально-виховному процесі, але не охоплювати весь навчально-виховний процес, залишати простір для творчої діяльності, яка б задовольняла потреби людини у творчому підході до життя.

Творча діяльність потребує не великої кількості інформації, а постановки і вирішення творчих завдань, вправ творчого характеру, що є ефективним шляхом розвитку мовленнєвих здібностей учнів. Здатність людини до творчості, до вирішення безлічі нестандартних завдань забезпечуються не в традиційному навчанні, у якому б пропонували готові рецепти. Адже таких рецептів до вирішення нестандартних ситуацій немає. Удосконалити творчі і ділові можливості людини можна лише через участь її у творчій діяльності протягом всього часу навчання, через засвоєння досвіду творчої діяльності.

Застосування діяльнісного підходу до визначення змісту освіти дозволяє домогтися певного розумного балансу між засвоєнням інформації і розвитком особистості у процесі самостійної роботи. Це передбачає статус суб'єкта для кожного учасника цього процесу, в тому числі для педагога. Управління діяльністю означає визначення цілей, завдань, змісту, планування, організацію роботи, контроль за її виконанням, коригування діяльності. Це також спосіб забезпечення взаємодії дітей і педагога, регулювання міжособистісних стосунків та створення емоційного фону, який стимулює їх діяльність. Вихідним

моментом управління діяльністю є визначення мети і формування позитивного ставлення до діяльності, а також обов'язку і відповідальності.

Принцип проблемності враховує, що межа можливостей у кожної дитини індивідуальна, однак «праця на межі своїх можливостей» є головною передумовою розвивального навчання [6, с. 103]. А це означає, що необхідно звертати увагу на задачі, вирішення проблемних ситуацій та на спілкування, співпрацю і допомогу. Постановка задачі (визначення завдання, що містить проблему) для кожної дитини зокрема дозволяє йому включитися у пошукову чи дослідницьку роботу, напружити психічну, духовну, соціальну чи фізичну сферу, долати труднощі, вдосконалюватися.

Отже, рольова (ділова) гра забезпечує аналіз життєвих ситуацій, проблемний характер навчання, передбачає самостійність дій учня та творчість ігрової діяльності, що створює необхідні умови для розвитку. Зміст роботи на уроці (під час рольової гри) зводиться до виконання післятекстових мовленнєвих вправ, пов'язаних єдиним сюжетом, які передбачають створення ситуацій, що імітують умови реальної діяльності учнів, реального оточення. Визначені нами методичні шляхи розвитку мовленнєвих здібностей стосуються нового, прогресивного підходу до побудови навчального процесу, а саме: побудови суб'єктно-суб'єктних стосунків між учнями і вчителями, ефективного управління мовленнєвою діяльністю, постановки вправ творчого характеру.

Список використаної літератури

1. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3 – 7. **2. Гладська В.** Рольова гра на уроках англійської мови / В. Гладська // Директор школи. – 2003. – № 3. – С. 65 – 66. **3. Гамрецький І.** Публіцистичне мовлення у загальній концепції мовної підготовки сучасного школяра / І. Гамрецький // Рід. шк. – 2004. – № 3. – С. 52 – 54. **4. Глазова О.** Ситуативні вправи для формування умінь і навичок діалогічного мовлення / О. Глазова // Дивослово. – 2003. – № 5. – С. 40 – 42. **5. Солдатенко М.** Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу / М. Солдатенко // Рід. шк. – 2005. – № 1. – С. 3 – 5. **6. Вишневський О.** Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посібник для студ. вищ. навч. закл. / Омелян Вишневський. – 2-е вид., доопрац. і доп. – Дрогобич : Коло, 2006. – 608 с.

Брода М. В. Методичні шляхи розвитку мовленнєвих здібностей учнів

У статті обґрунтовано розвивальний характер виконання мовленнєвих вправ. Важливі методичні шляхи розвитку мовленнєвих

здібностей стосуються побудови партнерських стосунків між суб'єктами навчання, управління мовленнєвою діяльністю тощо.

Ключові слова: методичні шляхи, мовленнєві здібності, мовленнєві вправи.

Брода М. В. Методические пути развития речевых способностей учащихся

В статье обоснован развивающий характер исполнения речевых упражнений. Важные методические пути развития речевых способностей касаются построения партнерских отношений между субъектами обучения, управления речевой деятельностью и т. д.

Ключевые слова: методические пути, речевые способности, речевые упражнения.

Broda M. V. Practical ways of the development of students' verbal abilities

The article gives grounds for the developing character of speech exercises. Important methodical ways of the development of verbal abilities concern partner relationship among the subjects of the educational process, speech management and so on.

Key words: practical ways, verbal abilities, speech exercises.

Стаття надійшла до редакції 29.05.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 502:37.03

Т. В. Верещенко

КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ПРИРОДОЦЕНТРИЧНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У науковій психолого-педагогічній літературі розроблено широкий спектр якісних і кількісних показників для характеристики екологічної свідомості різних вікових груп. Але при цьому сформованість природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку поки залишається поза увагою дослідників.

Мета статті – визначити критерії сформованості природоцентричної екологічної позиції старших школярів.

Проведений теоретико-педагогічний аналіз різних підходів до проблеми сформованості природоцентричної екологічної позиції школярів дозволяє говорити про те, що екологічно вихована особистість – це людина у якій сформована екологічна свідомість, яка здатна поважати

закони природи, яка підпорядковує свою діяльність вимогам гуманного раціонального природокористування [2; 3; 4; 7; 12 та ін.].

Основою поведінки екологічно вихованої особистості, за визначенням Н. Карпової, є усвідомлені та засвоєні норми моралі, глибоке розуміння незаперечної цінності всіх без винятку природних об'єктів і їх потреб, неповторності природи та відповідна корекція власних життєвих потреб. Компонентами екологічної вихованості особистості, дослідниця виділяє інтелектуальний, емоційно-ціннісний та діяльнісно-практичний, які розкриваються в процесі її екологічної освіти і виховання [6, с. 126].

Характеризуючи екологічно освічену й виховану особистість, І. Зверев вважає, що вона має володіти навичками правильної поведінки у спілкуванні з природою, свідомо турбуватися про збереження екологічної ситуації в межах норми, розуміти сутність основних екологічних взаємозв'язків, необхідність передбачати наслідки впливу людини на природу, способи оптимізації цього процесу [5, с. 86].

О. Сичова підкреслює, що відповідальність школяра щодо природи вказує на готовність активно протидіяти споживацькому ставленню до неї і визначається тим, наскільки добре він розуміє практичні завдання з охорони природи, виконання яких вимагає суспільство. На думку автора, ставлення учнів до природи буде відповідальним, якщо обумовлюється моральними суспільними принципами, а тому – відповідальність передбачає особистісну позицію, яка ґрунтується не тільки на фактичному стані речей, але і на соціально обумовленому погляді в майбутнє. Відслідковуючи механізми «входження» природи у самосвідомість учнів, дослідниця визначає структурні елементи, в основу яких покладено самопізнання, екологічну освіту, осмислення знань про вплив природи на індивідуальну долю, самозбереження через ощадливе та відтворювальне ставлення до природного середовища [13, с. 9].

Р. Науменко, характеризуючи поняття «екологічна вихованість особистості», виділяє такі компоненти: потреба у спілкуванні з природою, її збереженні, що ґрунтується на знаннях, емоціях та почуттях, морально-правових та оцінних ставленнях; інтерес до природи, переконаність у необхідності її збереження та відтворення, відповідні вміння, навички, звички, досвід; готовність до практичної участі у природоохоронних заходах [11, с. 9].

В. Скребець до критеріїв сформованості екологічної свідомості школярів відносить активність, співвідносність, інтенсивність, стабільність, тип мотивації та установки по відношенню до природи [12, с. 78].

С. Лебідь виділяє три компоненти екологічної культури особистості: імперативно-інформаційний, мотиваційно-ціннісний та операціонально-діяльнісний. Показником першого з них є система екологічних знань про природу і людину в неї, показником другого – система екологічних цінностей, відношень, що регулює норми поведінки

і діяльності людини в природі. Основу третього складають практичні вміння, навички та технології екологічної діяльності. Дослідниця відзначає, що збагачення змісту структурних компонентів екологічної культури особистості здійснюється за трьома каналами: перцептивному, когнітивному та практичному [9, с. 178].

Серед критеріїв визначення рівня екологічної культури особистості у педагогічній науці головне місце належить тим, що характеризують практичну діяльність та поведінку людини в природі. Тому в процесі екологічного виховання великого значення набуває оцінна діяльність школярів, оскільки з її допомогою екологічні знання отримують емоційне забарвлення, переживаються учнями, що сприяє формуванню відповідних переконань, ціннісних орієнтацій. На основі саме цих складників екологічної культури практично виявляється відповідальне ставлення до природи [1; 2; 3 та ін.].

Особливий інтерес щодо вирішення поставлених нами завдань дослідження мають роботи О. Лазебної, яка підкреслює, що критеріями сформованості активної екологічної позиції виступають смислові характеристики ставлення особистості до природи:

- *активність*, яка вказує на здатність особистості об'єктивувати та змінювати своє ставлення до природи, впливати на інших людей згідно екоцентричних поглядів. Основним виявом екологічної позиції є відповідна поведінка та природоохоронна діяльність особистості. Активність визначає рівень соціальної та моральної відповідальності, обумовлює ціннісне ставлення людини до природи та усвідомлення свого місця у ній. Отже, активність вказує на рівень розвитку відповідальності, самостійності, ініціативності у досягненні певних екологічних цілей, характеризує здатність учнів приймати рішення і, передбачивши наслідки, реалізувати їх у взаємодії з природою, визначає здатність підлітків до самовизначення у виборі альтернатив змісту спілкування з довкіллям;

- *спрямованість*, від якої залежить якими будуть поведінка і дії людини у взаємодії з природою. Позиція екоцентричної спрямованості передбачає відповідальне, дбайливе, бережне ставлення до природи. Знищення довкілля, руйнація природних ресурсів, ставлення до природного середовища як до чинника, що забезпечує тільки матеріальне благополуччя характеризує особистісну позицію антропоцентричного спрямування. В основі особистого вибору і вияву спрямованості ставлення до природи виступають екологічні цінності і їх значущість для конкретного школяра. Показник спрямованості характеризує мотивацію взаємодії з природою і вказує на характер цієї взаємодії: конструктивно-творчий чи руйнівний.

- *адекватність*, яка характеризує виявлення ціннісного ставлення до природи і визначається співвідношенням реального і декларативного у ставленні до природи. Адекватність тісно пов'язана зі спрямованістю і

активністю: співвідношення, що визначає наявність внутрішніх екологічних цінностей і їх зовнішній вияв залежить від спрямованості дій суб'єкта у взаємодії з природою. Мінімальні розбіжності реального і декларативного у ставленні до природи засвідчують високий рівень сформованості активної екологічної позиції особистості [8, с. 99].

За означеними критеріями дослідниця обґрунтовує рівні і показники сформованості активної екологічної позиції підлітків: антропоцентричний, ситуативно-активний природовідповідний, активний природовідповідний:

Як зазначає О. Лазебна ці критерії і показники є базовими для визначення груп підлітків за рівнем сформованості активної екологічної позиції:

Група з антропоцентричним рівнем сформованості активної екологічної позиції – це підлітки, що майже не замислюються над проблемами взаємодії людини і природи. Інтереси власного добробуту, матеріального статку для них – понад усе. Цим вони керуються у своїй поведінці і діяльності. До цієї групи належать також школярі, які з певних причин відкрито не виявляють своєї агресивності чи байдужості до природи. Останні мають ознаки здатності до аналізу та оцінки у ставленні до природи, проте не виявляють екологічної ініціативи і не є добровільними учасниками природоохоронних справ, навіть коли до цього заохочує вчитель. Отже, до зазначеної групи належать учні безініціативні, що виявляють пасивне, байдуже ставлення до вирішення екологічних проблем, часто не можуть пояснити свій вибір дії, вчинок у певній ситуації. Група учнів із ситуативно-активним природовідповідним рівнем сформованості активної екологічної позиції характеризується тим, що вона сформована певною мірою: не завжди реально оцінюють певну екологічну ситуацію, подію, явище тощо; частково вміють спостерігати, аналізувати та прогнозувати вчинки щодо природи, не у всіх випадках мотивують їх екоцентричними поглядами, іноді пояснюють вчинки людей у природі, невідповідні моральним нормам, як вимушену необхідність. Група активного природовідповідного рівня сформованості активної екологічної позиції проявляються у учнів стійкими поглядами екоцентричного спрямування у ставленні людини до природи, що зумовлюють осудження різних актів, дій чи рішень споживацького характеру у ставленні до природи; готовність протистояти їм, здійснюючи активну екологічну діяльність; їх дії та вчинки у повсякденному житті відповідають екологічним нормам [8, с. 100].

Відповідно до завдань дослідження інтерес для нас також мають роботи О. Мамешіної. Дослідниця до основних структурних компонентів екологічної свідомості відносить потребнісно-мотиваційний, світоглядний та когнітивний компоненти.

До потребнісно-мотиваційного компонента екосвідомості старшокласників віднесено потребу в оволодінні екологічними знаннями

та професійну спрямованість учнів у сфері екологічної діяльності. Світоглядний компонент включає в себе проєкологічні цінності та біо- й антропоцентричну орієнтацію свідомості, уявлення старшокласників про екологічну культуру та життєве середовище. Когнітивний компонент екологічної свідомості містить у собі такі складові, як екологічне мислення, креативність та її особистісні особливості, екологічні уявлення та розвинуті екологічні поняття учнів [10, с. 654].

Отже, проведений аналіз наукових позицій щодо сформованості екологічної вихованості особистості вказує на відсутність однозначного підходу до вирішення цієї проблеми.

Таким чином, на основі проведеного теоретичного аналізу, під сформованістю природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку ми розуміємо певний рівень усвідомлення екологічної інформації, виявлення ціннісного ставлення до довкілля, оволодіння уміннями і навичками конструктивної взаємодії з природою та їх використання в різних оцінювально-поведінкових діях.

При цьому, в якості критеріїв сформованості природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку ми виділяємо наступні:

- мотиваційно-когнітивний критерій, який включає систему екологічних знань про природу і місце людини в ній; потребу в оволодінні екологічними знаннями та спрямованість учнів у сфері екологічної діяльності;
- емоційно-ціннісний критерій виражається у системі екологічних цінностей, відношень, що регулюють норми поведінки і діяльності людини в природі;
- поведінковий, який включає практичні вміння, навички та патерни екологічної поведінки у спілкуванні з природою.

Відповідно до виділених критеріїв ми пропонуємо виділити наступні рівні, що характеризують ступінь сформованості природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку: високий, достатній, низький.

Високий – високий рівень екологічних знань про природу і місце людини в ній; наявність потреби в оволодінні екологічними знаннями та спрямованість учнів у сфері екологічної діяльності; стійкі погляди природоцентричного спрямування у ставленні людини до природи, що зумовлюють осудження різних актів, дій чи рішень споживацького характеру у ставленні до природи; готовність протистояти їм, здійснюючи активну екологічну діяльність; їх дії та вчинки у повсякденному житті відповідають екологічним нормам.

Достатній – середній рівень екологічних знань про природу і місце людини в ній; наявність потреби в оволодінні екологічними знаннями та спрямованість учнів у сфері екологічної діяльності має ситуативний характер; ставлення до природи залежить від ситуації, учні не завжди

реально оцінюють певну екологічну ситуацію, подію, явище тощо; частково вміють спостерігати, аналізувати та прогнозувати вчинки щодо природи, не у всіх випадках мотивують їх природоцентричними поглядами, іноді пояснюють вчинки людей у природі, невідповідні моральним нормам, як вимушену необхідність.

Низький – низький рівень екологічних знань про природу і місце людини в ній; наявність потреби в оволодінні екологічними знаннями та спрямованість учнів у сфері екологічної діяльності відсутня; учні майже не замислюються над проблемами взаємодії людини і природи. У ставленні до природи проявляється байдужість. Інтереси власного добробуту, матеріального статку для них – понад усе. Цим вони керуються у своїй поведінці і діяльності. Учні мають ознаки здатності до аналізу та оцінки у ставленні до природи, проте не виявляють екологічної ініціативи і не є добровільними учасниками природоохоронних справ, навіть коли до цього заохочує вчитель. Отже, даний рівень характеризує учнів безініціативних, що виявляють пасивне, байдуже ставлення до вирішення екологічних проблем, часто не можуть пояснити свій вибір дії, вчинок у певній ситуації.

Таким чином, проведений педагогічний аналіз наукової літератури з питань педагогічної діагностики сформованості природоцентричної екологічної позиції учнів дозволив нам виділити наступні критерії сформованості природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку: мотиваційно-когнітивний критерій (включає систему екологічних знань про природу і місце людини в ній; потребу в оволодінні екологічними знаннями та спрямованість учнів у сфері екологічної діяльності); емоційно-ціннісний (виражається у системі екологічних цінностей, відношень, що регулюють норми поведінки і діяльності людини в природі); поведінковий (включає практичні вміння, навички та патерни екологічної поведінки у спілкуванні з природою). Відповідно до яких виділені наступні рівні, що характеризують ступінь сформованості природоцентричної екологічної позиції учнів: високий, достатній, низький.

Отже, в умовах оновлення змісту в системі сучасної школи на одне з провідних місць виступає оцінка рівня сформованості природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку, що являється перспективним напрямком нашого дослідження і потребує подальшого вивчення та впровадження в системі екологічної освіти.

Список використаної літератури

1. Ефимова Е. И. Методологические основы становления экологической культуры / Е. И. Ефимова. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2000. – 260 с. **2. Жук Н. В.** Формування мотивів природоохоронної діяльності у молодших

школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 19.00.07 / Н. В. Жук ; Нац. пед. ун-т ім. Драгоманова. – К., 2001. – 19 с.

3. Захлебный А. Н. Содержание экологического образования школьников: теоретическое обоснование и пути реализации : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук. / А. Н. Захлебный. – М., 1986. – 32 с.

4. Зверев И. Д. Экология в школьном обучении: Новый аспект образования / И. Д. Зверев – М. : Знание. – 1980. – 96 с.

5. Зверев И. Д. Экологическое воспитание школьников / И. Д. Зверев М. : Педагогика, 1984. – 118 с.

6. Карпова Н. Н. Формирование экологической ответственности старшеклассников в ходе решения эколого-прикладных задач : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Н. Н. Карпова. – Волгоград, 2005 – 174 с.

7. Король О. В. Формування екологічної культури учнів 5-6-их класів у процесі вивчення інтегративного курсу «Навколишній світ» : авт. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / О. В. Король ; Сум. держ. пед. ін-т ім. Макаренка. – Суми, 1999. – 22 с.

8. Лазебна О. М. Показники активної екологічної позиції школярів / О. М. Лазебна // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць / за заг. ред. академіка АПН України М. Б. Євтуха ; укладач О. В. Михайличенко. – К. : Видавничий центр КНЛУ, НМАУ, 2003. – Випуск 24. – Ч. 2. – С. 98 – 101.

9. Лебідь С. Г. Формування екологічної культури учнів 7 – 11 класів у процесі вивчення курсу екології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / С. Г. Лебідь – К., 1996. – 21 с.

10. Мамешина О. С. Психологічні особливості формування екологічної культури учнівської молоді / О. С. Мамешина // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 650 – 660.

11. Науменко Р. А. Екологічне виховання учнів 5 – 9 класів шкіл-інтернатів у позаурочний час : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Р. А. Науменко ; Інститут педагогіки АПН України – К., 1994. – 23 с.

12. Скребец В. А. Экологическая психология : учеб. пособие. – Киев : МАУП, 1998. – 142 с.

13. Сычева О. А. Оценка результатов экологического образования старших классов : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / О. А. Сычева. – Чита, 2008. – 23 с.

Верещенко Т. В. Критерії сформованості природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку

У статті виділено критерії сформованості природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку.

Ключові слова: критерії сформованості природоцентричної екологічної позиції учнів.

Верещенко Т. В. Критерии сформированности природоцентрической экологической позиции учащихся старшего школьного возраста

В статье выделены критерии сформированности природоцентрической экологической позиции учащихся старшего школьного возраста.

Ключевые слова: критерии сформированности природоцентрической экологической позиции учащихся.

Vereschenko T. V. Criteria of formation of naturecentric ecological position of students of the senior school

In the article criteria of formation of naturecentric ecological position of students of the senior school are distinguished.

Key words: criteria of formation of naturecentric ecological position of students.

Стаття надійшла до редакції 28.12.2011 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 371.7/37.011.31

С. М. Віцько, О. І. Холодний

**СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ОСОБИСТІСНО
ОРІЄНТОВАНОГО ФОРМУВАННЯ
ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ЗНАНЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ
ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ**

За даними інституту гігієни і медичної екології ім. О. Марзєєва АМН України, за останні 10 років в країні захворюваність серед дітей шкільного віку зросла на 26,8%. Основними факторами виникнення цієї соціально-педагогічної проблеми ми вбачаємо в недостатньому обсязі рухової активності, недостатньому рівні здоров'язбережувальних знань та культури здорового способу життя учнів загальноосвітньої школи, перенавантаженості існуючої навчальної програми та впливі різноманітних негативних соціальних та екологічних чинників. На нашу думку та фахові переконання продуктивне вирішення вищезначеної проблеми знаходиться в площині науково-практичного обґрунтування педагогічних технологій особистісно-орієнтованого формування здоров'язбережувальних знань учнів основної школи в процесі занять фізичною культурою.

Ми виходимо з того, що формування здоров'язбережувальних знань учнів основної школи забезпечує продуктивне становлення їх

саногенного мислення, здорового способу життя, здоров'ярозвиваючого світогляду, культури здоров'я особистості.

Вищезначене дослідження виконується у відповідності до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання і реабілітації Слов'янського державного педагогічного університету «Науково-практичні основи проєктивної розробки інноваційних педагогічних технологій навчальної, виховної, корекційно-реабілітаційної діяльності учнівської молоді» (протокол затвердження Вченою радою СДПУ № 7 від 22.09.2008 р.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато сучасних науковців структурування педагогічних технологій, формування здоров'язбережувальних знань учнівської молоді розглядають у системі керованого використання педагогічних факторів, що забезпечують гарантоване досягнення аксіологічних, праксіологічних, когнітивних, духовносоматичних, психомоторних, мотиваційних результатів фізкультурно-оздоровчої діяльності особистості (А. Бондар, В. Горашук, В. Григоренко, В. Дмитрук, Г. Максименко, Є. Павлютенков, С. Омельченко, Т. Ротерс, В. Сутула, О. Carrada, Я. Яців та ін.). У наукових працях вищезначених вчених наголошується про необхідність подальших досліджень в наступних аспектах проєктивної розробки педагогічних технологій формування психосоматичного здоров'я людини: обґрунтування атрибутів цих педагогічних систем [1; 4; 5; 6], інноваційної взаємодії в їх структурі педагогів і учнів [2; 5; 9; 11; 15], взаємозв'язку компонентів педагогічної технології [1; 5; 9; 12; 14], закономірностей формування в учнів здоров'ярозвиваючої мотивації [4; 5; 6; 8; 12; 13], здоров'язбережувальних знань [1; 2; 3; 4; 5; 9; 10; 11].

Формування цілей статті (постановка завдань). У статті педагогічну технологію особистісно орієнтованого формування здоров'язбережувальних знань учнів основної школи розглядаємо як інноваційну дидактичну систему в якій імплантована мета її проєктивної розробки (системоутворюючий фактор), підсистема психолого-педагогічних чинників гарантованого досягнення результатів навчання учнів фізичної культури та основ здоров'я, механізми управління педагогічною технологією у контексті інноваційної діяльності предметно-методичного об'єднання педагогів зі здоров'ярозвиваючої проблематики. У зв'язку з викладеним, мета статті полягає у обґрунтуванні закономірностей проєктивної розробки та практичного використання вищезначених педагогічних систем. Для нашого дослідження актуальним є визначення методичних функцій структурно-функціональних компонентів педагогічної технології особистісно орієнтованого формування здоров'язбережувальних знань учнів основної школи в процесі сталого впливу її освітньо-оздоровчого середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Науково-дослідна робота з

проблеми дослідження проводилась на базі загальноосвітніх шкіл, що входили до складу освітнього округу м. Краматорська Донецької області (ЗОШ № 1 – контрольна школа – 476 осіб, № 2 – експериментальна – 480 осіб). Дослідження проводилось упродовж 2009 – 2011 навчальних років і системно охоплювало 956 учнів 6 – 9 класів.

Методологічну основу дослідження склали положення концепцій І. Беха «Духовно – ціннісні основи виховання особистості» [1], В. Горащука «Формування культури здоров'я особистості» [3] та теорії В. Григоренка «Мотивовано-свідомий вплив на духовно-інтелектуальний та психомоторний розвиток людини диференційно-інтегральних оптимумів педагогічних факторів навчання» [4; 5; 6].

У відповідності до мети дослідження нами були використані наступні його методи: теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, моделювання, узагальнення, класифікація) та емпіричні (анкетування, спостереження, самооцінки, експертні оцінки, скрінінг-тести, психомоторні тести, бесіди) методи [1; 3; 6; 10; 11], методи математичної статистики [1; 10].

На основі принципів проєктивної розробки інноваційних педагогічних систем, що були обґрунтовані І. Бехом [1], В. Григоренком [5; 6], Є. Павлукотенковим [10; 11], С. Омельченко [8; 9] була структурована педагогічна технологія особистісно орієнтованого формування здоров'язберезувальних знань учнів основної школи, яка, за аргументованим визначенням В. Григоренка, розглядалася як «дидактична система, що має діагностично визначену мету гарантованого досягнення випередженого освітньо-виховного результату на засадах принципового врахування особистісних можливостей суб'єктів пізнавально – оздоровчої діяльності, які підлягають керованому розвитку та формуванню» [5, с. 35].

Вищезначена педагогічна технологія, як багатокомпонентна дидактична система відкритого типу [10; 11; 13], базувалася на структурі інноваційної діяльності предметно-методичного об'єднання вчителів школи (ЗОШ № 2 м. Краматорська), що виконувало функцію науково-практичного локусу в якому іманентно позиціонуються інноваційні навчально-виховні ідеї, методологічна культура педагога, методики, технології, проєкти, здоров'ястворюючі програми, педагогічна майстерність вчителя, їх професійно-громадянська позиція по відношенню до формування психосоматичного здоров'я підростаючого покоління України.

Інструментальна сутність предметно-методичного об'єднання вчителів школи зі здоров'язберігаючої проблематики школярів дозволила нам визначити базові атрибути вищезначеної педагогічної технології, керований зв'язок яких забезпечував продуктивне міждисциплінарне формування здоров'язберезувальних знань учнів основної школи, розвиток їх здоров'язриваючого світогляду.

Спираючись на принципи проективної розробки педагогічної технології [1; 5; 9; 10] ми визначили низку наступних її системних компонентів (атрибутів):

1) Когнітивно-аксіологічний компонент забезпечує оптимальний розподіл навчально-виховного навантаження між такими предметами як: «Основи здоров'я», «Основи безпеки життєдіяльності», «Основи медичних знань», «Валеологія», що формують в учнів знання відносно санітарно – гігієнічних, екологічних, духовно соматичних, соціальних умов життя людини, її анатоμο-фізіологічних особливостей та онтогенезу, правил безпеки життєдіяльності, соціальних умов та чинників психосоматичного здоров'я, загартування тіла, згубного впливу шкідливих звичок на організм людини. Такий підхід до планування та регулювання впливу педагогічної технології на рівні міждисциплінарних зв'язків дозволив збільшити моторну щільність уроків фізичного виховання та форм позакласної роботи на 15 – 20%, яка в умовах формуючого експерименту сягала 75 – 80%.

2) Моторно-праксіологічний компонент забезпечує оптимальний рівень поєднання уроків фізичного виховання, форм позакласної роботи з формами самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності учнів шляхом введення в структуру педагогічної технології блоку «Здоров'я вдома». Зміст цього блоку спрямовувався на формування здоров'язбережувальних знань, навичок, вмінь учнів, що необхідні в умовах виконання домашніх завдань, профілактики втоми, нервово-м'язової релаксації, психоемоційного саморегулювання, формування постави, загартовування тіла. Вищезначений блок включає методи мотиваційно-стимулюючого контролю продуктивності пізнавальної діяльності учнів з зазначеного компонента педагогічної технології («бонусні бали», що впливають на підсумкову оцінку з фізичного виховання, предметів міждисциплінарного здоров'язбережувального комплексу).

3) Освітньо-виховний компонент педагогічної технології спрямовується на створення «силового поля» сталого впливу підсистеми мотиваторів здоров'язбережувальної діяльності учнів основної школи. Ця підсистема в експериментальній сфері включала:

- реалізацію діяльності шкільного радіовузлу (тематичні програми з проблем формування культури здоров'я людини);

- системну роботу з батьками учнів (лекції, бесіди, консультації, теоретичні та практичні заняття з проблем формування здорового способу життя учнів, профілактики їх девіантної поведінки, тощо);

- залучення до просвітницької та виховної роботи відомих педагогів, вчених, лікарів, психологів, соціологів, спортсменів, діячів культури, послідовників вчення П. Іванова;

- створення інформаційно – просвітницьких стендів, що включали знання, навички, вміння здорового способу життя, формування культури

здоров'я, фізичної та духовної культури особистості, духовно соматичної рефлексії школярів, формування їх «Я – концепції здоров'я».

4) Фізкультурно-оздоровчий компонент забезпечує в структурі педагогічної технології комплексну реалізацію впливу різноманітних форм фізичної культури у навчально-виховну та дозвільну діяльність учнів основної школи у наступних освітньо-оздоровчих формах:

- системна діяльність гуртків з фізичної культури, культури здоров'я особистості;
- система діяльності спортивних секцій, проведення різноманітних спортивних змагань;
- реалізація культурно-оздоровчого проекту «Козацький гарт»;
- системна реалізація спортивно-масових, фізкультурно-оздоровчих заходів, свят, туристичних походів, екскурсій, прогулянок;
- діяльність дитячого фізкультурно-оздоровчого табору;
- корекційно-реабілітаційна робота з учнями, що мають певні вади здоров'я та особливі освітні проблеми у формуванні інтегрованого навчання.

5) Організаційно-управлінський компонент педагогічної технології включає підсистему механізмів та процедур керованої реалізації структурно – функціональних елементів цієї дидактичної системи шляхом інноваційних підходів вчителів предметно – методичного об'єднання з проблематики здоров'я школярів до: планування та організації міжнародних зв'язків; контролю та оцінки якості формування здоров'язбережувальних знань учнів основної школи; регулювання та корегування структурно-функціональних параметрів вищезначеної педагогічної технології; верифікацію та таксономію навчально-оздоровчих цілей цієї дидактичної системи. В межах практичної реалізації організаційно-управлінської компоненти педагогічної технології досягається ефект створення оптимальних дидактичних, духовно-соматичних, психомоторних, мотиваційних, валеологічних умов ефективного формування здоров'язбережувальних знань учнів основної школи на засадах яких виховується їх культура здоров'я особистості.

У контексті викладеного звертаємо увагу на те, що організаційно-управлінський компонент вищезначеної педагогічної технології забезпечує в практичних умовах використання реалізації її властивості до системно – інтеграційної динамічності, яка за твердженням В. Григоренка є «інноваційною ознакою ситуативної трансформації, оптимізації, комплементарної інтеграції педагогічної технології з іншими освітньо-виховними системами» [5, с. 39 – 40].

Отже, викладенні системні атрибути (компоненти) вищезначеної педагогічної технології, сталий вплив предметно-методичного об'єднання вчителів з фізично-оздоровчої проблематики на керований їх взаємозв'язок в процесі особистісно-орієнтованого формування здоров'язбережувальних знань учнів основної школи дозволяють

стверджувати, що базовою інноваційною ознакою цієї дидактичної системи є властивість розвивати у кожного із них духовно-ціннісне відношення до особистого психосоматичного здоров'я як основної умови ефективної соціальної самореалізації людини.

У контексті процесу структурування педагогічної технології кожен її атрибут включив такі інноваційні методи, форми і засоби формування здоров'язбережувальних знань учнів, як: інтерактивні методи; методи творчої діяльності та співпраці учнів; суб'єкт <-> суб'єктні «взаємодії учнів і педагогів»; методи і засоби особистісно-орієнтованого фізичного виховання; методи моніторингу психосоматичного здоров'я та індекс здоров'я; методи акцентованого розвитку психомоторних здібностей; методи формування пізнавально-оздоровчої сфери учнів, тощо. Таким чином, склад інструментарію педагогічної технології, який використовувався у процесі дослідження, ми узагальнили на рівні її структурно – функціональної підсистеми. Ця підсистема в структурі педагогічної технології виконувала індикаторну функцію визначення рівня психосоматичного здоров'я учнів, їх психомоторного розвитку, первинних медичних скарг, проявів суспільно-соціального неблагополуччя, динаміки здоров'язбережувальної мотивації, сомогенного мислення.

Як впливає зі змісту викладених структурно-функціональних характеристик вищезначеної педагогічної технології, їм притаманна властивість інтенсивної соціалізації учнів основної школи шляхом організації і управління діяльністю учнів (уроки «фізичного виховання», «основ здоров'я», «основ безпеки життя», «основ медичних знань», «захисту Вітчизни») на рівні соціально-актуальних форм їх взаємодії, співпраці, взаємодопомоги, співтворчості, духовно соматичної рефлексії.

Висновки. Результати теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки інноваційності і ефективності структурованої педагогічної технології особистісно-орієнтованого формування здоров'язбережувальних знань учнів основної школи, яка функціонує в межах інноваційної діяльності предметно-методичного об'єднання вчителів з проблематики психосоматичного здоров'я школярів дозволили нам сформулювати низку наступних науково-практичних висновків:

1. Дослідженням доведено, що вищезначена експериментальна педагогічна технологія є ефективною дидактичною системою яка в умовах формуючого педагогічного експерименту обумовила наступну позитивну динаміку показників психосоматичного стану учнів експериментального навчального закладу у порівнянні з контрольним навчальним закладом (КНЗ) в структурі освітнього округу м. Краматорська: 65,5% учнів характеризується сталою тенденцією зростання розвитку силових, швидкісних, швидкісно-силових, координатних здібностей, рухливості суглобах, витривалості (КНЗ – 17,2%); 20,0% учнів мали «високий» (КНЗ – 3,5%); 70,0% мали

«достатній» (КНЗ – 50,5%); 10,0% мали «низький» (КНЗ – 46,0%) рівень психосоматичного здоров'я; зменшилась кількість їх скарг свого психосоматичного здоров'я на 22,9% (КНЗ – 2,8%); менше учнів стало скаржитися на головні білі на 14,9% (КНЗ збільшилось на 2,7%); зменшилась кількість учнів схильної до розумової втоми на 16,9% (КНЗ – 1,3%); до розладу сну на 23,6% (КНЗ – 2,1%); на 28,9% збільшилась кількість учнів яким подобається фізична культура (КНЗ – 4,8%); здоровий спосіб життя усвідомлюють як особистісно соціальну цінність 69,1% (КНЗ – 12,6%); 78,4% учнів мали зростаючий рівень мотивації до систематичних здоров'ярозвиваючих занять (КНЗ – 19,4%); 59,8% учнів мають позитивні результати у профілактиці шкідливих звичок (КНЗ – 0,7%); 66,5% учнів усвідомлюють здоров'язбережувальні знання як конструктори їх психосоматичного здоров'я, культури здоров'я особистості (КНЗ – 12,6%); 67,5% учнів старшої школи стан психосоматичного здоров'я усвідомлюють як фактор соціальної самореалізації особистості (КНЗ – 15,2%) на 60,8% зменшилась кількість випадків тютюнопаління (КНЗ – збільшилося на 1,8%); на 62,4% зменшилась кількість учнів, що пробували вживання алкогольних напоїв (КНЗ – збільшилась на 6,3%), на 38,7% збільшилась кількість учнів, що стали систематично займатися фізичною культурою (КНЗ – 9,8%).

2. Позитивна динаміка впливу експериментальної педагогічної технології на учнів основної школи обґрунтовується проєктивно сформованими властивостями цієї дидактичної системи особистісно орієнтовано формувати у суб'єктів навчання (розвиток системи здоров'язбережувальних знань) кумулятивний ефект пізнавально – оздоровчої мотивації, здатності до інтеріоризації цілей здоров'ярозвиваючих занять, усвідомлення психосоматичного здоров'я особистості як духовно соматичного фактору успішної її соціальної самореалізації.

Таким чином, обґрунтована полікомпонентна педагогічна технологія особистісно орієнтованого формування здоров'язбережувальних знань учнів основної школи в процесі керованої реалізації міжпредметних зв'язків освітньо-оздоровчого середовища навчально-виховного закладу виявляє інноваційні педагогічні ознаки (ефективність впливу, раціональність витрат часу, дієвість впливу педагогічних факторів, стимулюючі можливості, системно-інтеграційна динамічність, наукова обґрунтованість, інтерактивні форми діяльності, зв'язок з життям, творчий характер навчання, тощо), що дозволяє стверджувати відносно актуальності, ефективності та перспективності обраного дослідження.

Перспективу подальших досліджень проблеми педагогічної технологізації процесів особистісно орієнтованого формування здоров'язбережувальних знань учнівської молоді ми вбачаємо у необхідності вивчення: соціального потенціалу здоров'язбережувальних знань; механізмів актуалізації здоров'язбережувальних знань в різних

соціальних інститутах, суспільства; педагогічних технологій формування знань та вмінь самоконтролю психосоматичного здоров'я учнівської молоді на різних етапах їх онтогенезу.

Список використаної літератури

- 1. Бех І. Д.** Особистісно зорієнтоване виховання : навч.-метод. посіб. – К. : ІЗМН. – 1998. – 204 с.
- 2. Бондар Т. С.** Здоров'я школярів: практичні матеріали для повсякденної роботи педагога. / упоряд. Т. С. Бондар. – Х. : Веста : Ранок, 2009. – 192 с.
- 3. Горашук В. П.** Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика) / В. П. Горашук. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 376 с.
- 4. Григоренко В. Г.** Професійно-педагогічна мотивація і технологія її формування / В. Г. Григоренко. – Одеса : Вид – во ПУДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2003. – 148 с.
- 5. Григоренко В. Г.** Зміст педагогічних принципів структурування інтерактивних виховних технологій особистісно орієнтованого формування культури здоров'я учнів загальноосвітньої школи / В. Г. Григоренко // Проблеми трудової і професійної освіти : наук.-метод. зб. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – с. 32 – 41.
- 6. Григоренко В. Г.** Теория мотивированного воздействия дифференциально-интегральных оптимумов педагогических факторов в процессе духовносоматического развития человека / В. Г. Григоренко. – М. : фонд социальных изобретений России, 2000. – 226 с.
- 7. Дмитрук В. С.** Історичний аспект розвитку шкільних програм з фізичної культури / В. С. Дмитрук // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Х. : ХДАФК, 2009. – № 2. – С. 175 – 180.
- 8. Омельченко С. О.** Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків : монографія. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 352 с.
- 9. Омельченко С. О.** Педагогіка здоров'я: навч. посіб. / С. О. Омельченко. – Слов'янськ Вид. центр СДПУ, 2009. – 205 с.
- 10. Павлютенков Є. М.** Мистецтво управління школою / Є. М. Павлютенков. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 320 с.
- 11. Павлютенков Є. М.** Організація методичної роботи / Є. М. Павлютенков, В. В. Крижко. – Х. : Основа, 2005. – 80 с.
- 12. Роттерс Т. Т.** Організаційно-педагогічні технології фізичного виховання школярів / Т. Т. Роттерс // Педагогіка, психологія та мед. – біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – Х. : ХДАДМ (ХХІІ), 2010. – № 6. – С. 98 – 100.
- 13. Сутула В. О.** та ін. Розпочнімо зі здоров'я школярів / В. О. Сутула, М. М. Кочуєва, Т. С. Бондар // Освіта, 2010. – № 28. – С. 5 – 6.
- 14. Яців Ярослав.** Оздоровчо-профілактична спрямованість фізичного виховання в закладах освіти // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. / за ред. проф. С. С. Єрмакова. – Х. : ХДАДМ (ХХІІІ), 2006. – № 4. – с. 198 – 200.
- 15. Corrado D.** Cardiovascular pre – participation screening of young competitive athletes for prevention of sudden

death: proposal for a common European protocol. Consensus Statement of the Study Group of Sport Cardiology of the Working Group of Cardiac Rehabilitation and Exercise Physiology and the Working Group of Myocardial and Pericardial Diseases of the European Society of Cardiology / D. Corrado [et al.] // Eur. Heart J. – 2005. – 26. – P. 516 – 524.

Віцько С. М., Холодний О. І. Структура педагогічної технології особистісно орієнтованого формування здоров'язбережувальних знань учнів основної школи в процесі занять фізичною культурою

У статті обґрунтовано науково-практичні підходи до структурування педагогічної технології особистісно-орієнтованого формування здоров'язбережувальних знань учнів основної школи в процесі занять фізичною культурою як інноваційної дидактичної системи.

Ключові слова: система, технологія, розвиток, формування, структура, навчання, компонента, атрибут, управління.

Вицько С. Н., Холодный А. И. Структура педагогической технологии личностно ориентированного формирования здоровье сохраняющих знаний учащихся основной школы в процессе занятий физической культурой

В содержании статьи обоснованы научно – практические подходы к разработке педагогической технологии личностно ориентированного формирования здоровье сохраняющих знаний учащихся основной школы в процессе систематических занятий физической культурой как инновационной дидактической системы.

Ключевые слова: система, технология, развитие, формирование, структура, обучение, компонента, атрибут, управление.

Vitsko S. N., Holodnyj O. I. The structure of pedagogical technology of personal orientation for health care knowledges of secondary school pupils at physical training lessons

The scientific approach to work out of pedagogical technology of personal orientation for health care knowledges of secondary school pupils at physical training lessons are explained.

Key words: system, technology, development, forming up, structure, education, attribute, managing.

Стаття надійшла до редакції 29.05.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 373.016:811.161.1

В. И. Ковалёв

О ВНЕУРОЧНЫХ МЕРОПРИЯТИЯХ КОММУНИКАТИВНОЙ ТЕМАТИКИ

Одной из актуальных проблем филологического образования в средней школе является поиск новых и эффективных форм повышения коммуникативной культуры учащихся. Это направление методической теории плодотворно развивают Е. П. Голобородько, И. Ф. Гудзик, Л. В. Давыдюк, Г. А. Михайловская, В. И. Стативка. Однако внеурочной работе уделяется, на наш взгляд, ещё явно недостаточно внимания.

В современных условиях перед словесниками ставится цель – формировать не только научное представление о системе и функционировании языка, но и комплекс коммуникативных умений. Иными словами, лингвистические знания важны не сами по себе, а как средства достижения необходимых результатов в наиболее частотных ситуациях общения. Для выпускника средней школы основные разновидности коммуникативной деятельности (устной и письменной, личной и публичной, неофициальной и официальной) должны стать таким же привычным и успешным делом, как дыхание либо ходьба.

Однако решить упомянутые задачи в рамках одних уроков языка (русского, украинского и иностранных) вряд ли возможно. Во-первых, умножение наших целей не сопровождается прибавлением учебного времени, а слепая вера в интенсификацию сродни вере в неразменный рубль или вечный двигатель. Во-вторых, этому часто препятствует сама форма урока, ведь для эффективного развития коммуникативных умений надо, чтобы каждый ученик применил изучаемый речевой жанр в реальной ситуации общения, а после осмыслил конструктивную критику своих действий.

Вот почему представляются актуальными такие **цели** нашего исследования:

- выявить перспективные формы и направления внеурочной работы по повышению уровня коммуникативной культуры (компетентности) учащихся;
- определить методические условия эффективности этих форм;
- создать цикл сценариев внеурочных мероприятий, приспособленных для решения заявленных проблем в практической работе средней школы.

Исследование проводилось на протяжении трёх лет и привело к следующим **выводам**.

1. Формирование коммуникативной компетентности учащихся будет эффективным, если уроки развития речи дополняются домашней

исследовательской и проектной деятельностью учащихся, а также внеклассными мероприятиями коммуникативной тематики.

2. Наиболее эффективны мероприятия, которые соответствуют таким условиям:

- сценарий предлагает участникам интересные для них и актуальные для реального общения коммуникативные роли;
- конкурсы сопровождаются афористичной информацией, полезной для повышения уровня коммуникативной компетентности, или алгоритмом действий, помогающим справиться с заданием;
- возможно большее число учащихся проявляет самостоятельную активность в рамках осваиваемых речевых жанров;
- ведущие выступают в образах популярных публичных персон, а внешнее оформление напоминает любимые телевизионные передачи;
- весь ход мероприятия способствует формированию потребности и умения анализировать свою и чужую речь.

Прилагаемый ниже сценарий успешно испытывали мои студенты осенью 2010 и 2011гг. во время педагогической практики в старших классах различных школ Луганской области.

По жанру это традиционный конкурс из семи взаимосвязанных этапов, рассчитанный на обычные урочные 45 минут. Его полезное своеобразие обеспечивают два обстоятельства.

Во-первых, ведущие от начала до конца находятся в образе популярного телевизионного дуэта Иван Ургант – Александр Цекало (передача «Большая разница»). Причём главным для них является не внешнее сходство, а подобие коммуникативных масок. Ургант оптимистичен, энергичен, он быстро соображает, быстро говорит и беззлобно подшучивает над своим партнёром – яркий сангвиник. Цекало же неспешный, мечтательный, он не обижается на то, что становится объектом для дружеских розыгрышей, и сам шутит очень осторожно, чтобы никого не обидеть – добродушный флегматик.

В одном случае роль Урганта с успехом исполнила бойкая полненькая десятиклассница, которая была на голову ниже юноши – Цекало. По окончании конкурса участники с радостным удивлением отметили это, дав учителю удобную возможность обратить их внимание на следующие поучительные проблемы.

Насколько важны для успешного общения внешность и темперамент? Можно ли считать Ивана Урганта и Александра Цекало мастерами коммуникации и почему? Что полезно перенять у популярных шоуменов и каким образом это лучше сделать? Как шутить, не обижая адресата?

А во-вторых, поскольку основная цель мероприятия – повышение уровня коммуникативной компетентности, то усилия учеников направляются в основном на приобретение соответствующих умений и

опыта. Поэтому частотной формой предъявления ответов на конкурсные задания должно стать разыгрывание коммуникативных ситуаций по принципу «Мои действия в предложенных условиях для достижения поставленной цели».

М А С Т Е Р К О М М У Н И К А Ц И И

Учебное шоу

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО УЧИТЕЛЯ. Как вы думаете, кого можно назвать *мастером*? Правильно, это человек, который в совершенстве владеет каким-либо делом, профессией. Никто не может быть мастером во всём и везде, да это и не нужно. Однако есть такой вид деятельности, где всем необходимо высокое мастерство. Каждый из нас занимается этой деятельностью почти непрерывно. От неё часто зависит успех наших разных и важных планов. Что же это за деятельность такая?

Да, это *речевая деятельность, коммуникация, общение* – устное и письменное, официальное и неофициальное, личное и публичное... Вот почему сегодня мы проводим конкурс «Мастер коммуникации». Его активные участники смогут потренировать те умения, которые нужны, чтобы общение с разными людьми стало таким же лёгким и успешным делом, как дыхание или ходьба. А провести этот конкурс мы специально пригласили популярных шоуменов Ивана Урганта и Александра Цекало.

Под звуки музыкального рефрена телевизионной передачи «Большая разница» появляются Ургант и Цекало.

– Знаете, Александр, в школе я был настоящим мастером коммуникации. Когда я говорил, одноклассники всегда внимательно слушали меня и во всём соглашались.

– Вы, наверное, много читали и настойчиво занимались в ораторском кружке и театральной студии?

– Нет, Александр, я много и настойчиво занимался боксом. Жаль, что во взрослой жизни аргументы, которые я успешно приводил на ринге и в тёмных переулках, не считаются проявлением мастерства коммуникации.

– Иван, я уверен, что участники нашего учебного шоу помогут вам найти верную дорогу к речевому совершенству. Для этого нужно прежде всего объявить первый конкурс.

Первый конкурс. *Продолжите следующее предложение таким образом, чтобы получился полезный совет не только для Ивана Урганта.*

Для того чтобы стать мастером коммуникации, надо...

– Иван, вы, конечно, согласны со мною, что главное для мастера коммуникации – иметь большой и разнообразный лексикон?

– Да, но не совсем, Александр. Мне кажется, что важнее – уметь выбирать слова и выражения, подходящие к конкретной ситуации и адресату. Много и хорошо – это не одно и то же.

– Почему? Когда у вас много денег, они ведь в любой ситуации помогают добиться того, что нужно.

– Да, но не совсем, Александр. После нашей последней телепередачи вы получили неплохой гонорар. А вечером позвонили мне из зала игровых автоматов и попросили занять денег на такси.

– Ну зачем вспоминать об этом...

– Вы правы, Александр. После такого поучительного случая из жизни звёзд мы просто обязаны объявить поучительный конкурс.

Второй конкурс. *Объясните, почему приведённые фразы и названия неудачны, и исправьте их.*

А) *Здесь можно быстро ксерануть* (рекламное объявление о копировальных услугах); Б) *Регенерация картриджей* (вывеска на двери фирмы компьютерных услуг); В) *Реставрация подушек и перин* (городская вывеска); Г) *Сырок СУПЕРСТАР* (надпись на обёртке сырка); Д) *«Лебединая песня»* (название конфет, на коробке которых изображена пара лебедей).

– Александр, я вижу, пока наши конкурсанты выполняли задание, вы надели новую рубашку. Такая смелая смена вашего образа – это намёк на неисчерпаемое богатство секонд-хенда?

– Нет, Иван, это намёк на неисчерпаемое богатство образных выражений русского языка.

– В таком случае мы просто обязаны дать конкурсантам возможность продемонстрировать, что они знают много красивых пословиц.

– А ещё, как истинные мастера коммуникации, они понимают, какая из них уместна в какой ситуации.

Третий конкурс. *Подберите для каждого случая подходящую русскую пословицу.*

А) Вы поделились с подругой важными для неё сведениями, но источник информации не называете: дали слово не раскрывать его. А подруга настаивает: «Кто тебе это сказал? Ну скажи, откуда ты это знаешь!».

Б) Во время спортивного состязания вашему другу очень больно досталось. Вы подошли к нему, чтобы подбодрить.

В) Перед важным конкурсом друг, который слабо в этом разбирается, досаждаёт вам наивными советами. Вам хочется, чтобы он замолчал, но при этом не обиделся.

Г) Вы сделали другу отличный подарок на день рождения. Он вас восторженно благодарит. В ответ вам хочется красиво выразить примерно такую мысль: ты для меня особенный человек, и я для тебя ничего не пожалею.

Д) Вы пришли в школу, чтобы подготовить классный кабинет к большому праздничному мероприятию. Одноклассники, которые появились чуть раньше, уже распределили обязанности – вам досталась совсем не та работа, которую вы планировали. Вы решаете беззлобно и остроумно дать им понять, что нехорошо решать вопросы, имеющие к вам прямое отношение, без вашего участия.

– Александр, почему вы стоите на одной ноге? Готовитесь исполнить главную роль в фильме «Цапля кунг-фу»?

– Нет, Иван, я тренирую устойчивость к экстремальным ситуациям. Вот попробуйте меня толкнуть или ударить!

– Александр, толкнуть или ударить можно гораздо сильнее словом, чем рукой или ногой. И настоящий мастер коммуникации не только знает об этом, но и может с честью отразить словесное нападение. Вот я, например, уверен, что перстень, который вы носите на левой руке, вам совершенно не к лицу.

– А я потому и ношу его на руке, а не в ухе или в носу, что он мне не к лицу. Мой палец, а по-древнерусски – перст в прекрасных отношениях с этим перстнем.

– Как вы понимаете, Александр, вас я толкнул совсем легонько. А участников учебного шоу ждёт проблема посложнее да поинтереснее.

Четвёртый конкурс. *Как вы ответите и поступите в предлагаемых ситуациях? Учтите, что человек, который грубит, выглядит неправым даже тогда, когда он прав.*

Ситуация №1. На перемене, в присутствии многих одноклассников, ваш друг (или подруга – выберите сами) неожиданно раздражённо говорит вам: «Этот костюм на тебе ужасно смотрится». Как вы ответите, чтобы показать, что у вас всё в порядке, и в то же время не дать разгореться ссоре?

Ситуация №2. Новый молодой учитель, спутав вас с кем-то из одноклассников, объявляет в конце урока, что не возьмёт у вас тетрадь с контрольной работой. Он уверен, что вы списывали у соседки по парте. Услышав это, некоторые одноклассники злорадно улыбаются. Каковы ваши ответные действия?

Ситуация №3. Вы шли по улице с одноклассниками, двое из которых курили. Неожиданно вам повстречался директор школы. Обращаясь почему-то именно к вам, он разочарованно сказал: «От тебя я такого не ожидал!». Какова ваша реакция?

– Иван, я сделал важное открытие. Теперь я совершенно точно знаю, чем отличается комплимент от лести.

– И чем же?

– Степенью искренности. Когда льстят, хвалят те достоинства или достижения, которых у человека нет. А комплимент – это правдивая, заслуженная похвала. Вот почему он иногда запоминается, как новогодний подарок.

– А я, Александр, совершенно точно знаю, чем отличается мастер коммуникации от нас с вами.

– И чем же?

– Умением вовремя сделать незабываемый словесный подарок.

Пятый конкурс. *Какой комплимент вы сказали бы в следующих ситуациях?*

Ситуация №1. Учитель, который пришёл к вам на замену, провёл урок очень старательно и интересно. Однако класс почему-то не был настроен на работу. После уроков вы встретили в коридоре расстроенного учителя. Что вы ему скажете?

Ситуация №2. Вы неожиданно встречаете на улице одноклассницу в новом платье, которое ей очень идёт. Какой незабываемый словесный подарок вы сделаете ей?

Ситуация №3. За обедом вы узнаете, что у мамы неприятности на работе. Вам хочется отвлечь её от тревожных мыслей и подбодрить...

– Иван, хочу обратить ваше внимание на то, что в современной жизни всё большую роль играет мобильная связь.

– Спасибо, Александр! И как это вам удаётся всегда быть в курсе последних новостей и сенсаций?! В порядке обмена секретной информацией сообщаю вам, что многие школьники мастерски пользуются мобильными телефонами.

– А некоторым из них это только кажется. На днях сын моего приятеля, старшеклассник, послал своей подруге такое SMS-сообщение:

ПО ЧИМУ НЕЗВОНИШ

Девушка не ответила и даже обиделась. Как вы думаете, Иван, почему?

– А давайте спросим об этом участников учебного шоу «Мастер коммуникации».

– Думаете, они ответят?

– Просто так, может, и не ответили бы. Но мы же сделаем это конкурсным заданием.

Шестой конкурс. *Почему девушка не ответила на SMS-ку? Какие ошибки допустил автор послания? Отредактируйте приведённый текст так, чтобы адресату обязательно захотелось ответить.*

– Александр, у вас есть мечта?
– Да. Я хочу спасти мир, как Брюс Уиллис.
– Александр, мир спасёт не Брюс Уиллис. Мир спасёт красота.
– Иван, вы предлагаете в конце нашего учебного шоу устроить конкурс красоты?

– Да, Александр, конкурс красоты речи. Ведь мастер коммуникации умеет украшать свою речь интересными и оригинальными выражениями.

– А самые красивые и оригинальные фразы приходят в голову, когда хочешь от души поздравить и поблагодарить хороших талантливых людей.

– Тонкая мысль. А с чем конкурсанты будут нас поздравлять?

– Да хотя бы с удачным дебютом в учебном шоу «Мастер коммуникации»!

Седьмой конкурс. *Напишите поздравительное письмо или открытку Ивану Урганту и Александру Цекало. В своё время Владимир Маяковский утверждал, что лучшим стихотворением о Камчатке будет то, после прочтения которого в кассах не останется билетов на Камчатку. А лучшим поздравлением, наверное, будет то, после которого популярные шоумены захотят продолжить сотрудничество с нами. Но учтите: люди они умные, ироничные и легко различают комплименты и лесть, искренние пожелания и рекламные трюки.*

– Иван, как вы думаете, а нас с вами можно назвать мастерами коммуникации?

– Можно, но не нужно.

– Почему?

– Когда человек хочет стать мастером и регулярно прилагает для этого разумные усилия – он на правильном пути. А если он всерьёз считает себя мастером, то, скорее всего, с правильной дороги уже сбился.

– Тогда можно я вас назову мастером коммуникации – в шутку.

– Если в шутку, Александр, то вы – великий мастер коммуникации.

– Вы всё смеётесь, Иван, а участники учебного шоу, возможно, ждут от нас напоследок серьёзного совета или напутствия.

– Если серьёзно, то я бы поставил на первое место чтение. Часто в художественной литературе встречаются яркие примеры успешного общения и коммуникативных неудач. Надо только помнить, что чтение – вот лучшее учение, когда не забываешь, для чего читаешь!

– А я советую внимательно и критически следить за речью окружающих и телеведущих. Там ведь тоже найдётся немало поучительных примеров, как надо и как не надо говорить.

- Александр, это совет, а где же ваше отеческое напутствие?
- Пусть за меня его выскажет Наполеон Бонапарт. Однажды великого французского императора попросили назвать три главных условия успешной карьеры. И он трижды повторил одно и то же слово...
- Что же это за слово?
- Практика, практика, практика!
- Великолепно, Александр! Вы уже почти догнали Наполеона в росте, а теперь ещё и заговорили его словами. Мне остаётся подарить вам наполеоновскую треуголку и порекомендовать опытного психоаналитика.

Звучит музыкальный рефрен телевизионной передачи «Большая разница».

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОЕ СЛОВО УЧИТЕЛЯ И ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ.

Методический комментарий

Первый конкурс играет разминочную роль: выполняя несложное задание, допускающее личные мнения и варианты ответа, учащиеся обретают уверенность и адаптируются к непривычной тематике. Время на подготовку можно ограничить одной минутой. Представители команд отвечают, не повторяясь, в той очерёдности, в какой капитаны просигнализировали о готовности.

Коммуникативную направленность конкурса можно усилить, задав отвечающим следующую речевую ситуацию: «Вы не просто высказываете своё мнение, а даёте хорошему человеку совет, который ему обязательно должен пригодиться. Поэтому обращайтесь непосредственно к... (Ивану Урганту, конкретному участнику своей команды, специально назначенному однокласснику и т.п.) и говорите чётко, интересно, убедительно».

Критерии оценивания: по 1 баллу за каждый конкретный совет (повторение другими словами уже сказанного не засчитывается) и ещё по баллу за чёткое и интересное оформление мыслей.

Подводя итог, учитель обращает внимание на то, что обычно ускользает от школьников: надо наблюдать и анализировать свою речь и речь окружающих (устную и письменную), а ещё делать из этого полезные выводы. Это не только верно по сути, но и служит удобным мостиком к следующему заданию.

Второй конкурс привлекает внимание к «окружающей коммуникативной среде» и стимулирует вдумчивое, аналитическое отношение к речи. Оказывается, городские вывески, и названия продуктов питания могут быть интересным и поучительным объектом исследования! Регулярный анализ чужой речевой деятельности – важный и необходимый шаг в воспитании привычки к самоанализу речи. Кроме

того, обдумывание предложений по исправлению отрицательного речевого материала развивает чуткость к семантике слова и ответственность в выражении мыслей.

Время на подготовку – три минуты. В слабом классе можно ограничиться тремя примерами.

Критерии оценивания: по одному баллу за каждое правильное объяснение ошибки и ещё по баллу за каждое удачное исправление.

При анализе примера А можно обратить внимание не только на грубую ассоциацию ключевого слова в приведённом объявлении, но и на неудачность довольно распространённого словоупотребления *отксерить*. Эта лексема образована по той же просторечной словообразовательной модели, что и *отшить*, *отбрить*, *отмочить*, *отметелить*... Для обозначения этого действия гораздо приемлемее глагольная пара *копировать – скопировать*. А в тексте объявления уместно существительное. Например, *Быстрая копия*.

В примерах Б и В престижные, но стилистически ограниченные (книжные) заимствованные слова затуманивают смысл. Примечательно, что вторая вывеска сопровождалась разъясняющим подзаголовком: «Это чистка наперника и замена пера». Поскольку городским вывескам, кроме информативности, должна быть свойственна рекламность, – следует особо поощрять лаконичные и оригинальные предложения учащихся. Например, *Вторая жизнь картриджей*.

В последних двух случаях обратим внимание на нежелательную двусмысленность образов. В кириллическом написании *суперстар* – отталкивающая характеристика для молочного продукта. Интересно, что производство этих сырков было очень быстро прекращено. А дизайнеры конфетной коробки, скорее всего, имели в виду *лебединую верность*, да эрудиция подвела: по известной легенде, лебеди поют один раз в жизни – перед смертью.

Итоги этого конкурса дают удобную возможность внушить школьникам примерно следующие мысли. *Язык – это не только средство общения, но и важный инструмент в достижении жизненных целей, в том числе деловых, коммерческих. Он может стать и золотым ключиком, который быстро открывает нужную дверь, и тормозом, который мешает решить нужную задачу. Обнаружение и исправление чужих речевых промахов – это очень полезный, но только первый шаг на пути к мастерству коммуникации.*

Третий конкурс даёт представление о том, в какой степени старшеклассники готовы к уместному применению пословиц в качестве украшений речи и аргументов, насколько велик их запас образных выражений. Хотя этот фольклорный жанр изучается на уроках языка и литературы, ученики обычно с немалыми трудностями припоминают пословицы, подходящие к заданным ситуациям. Поэтому целесообразно

предоставлять по минуте на каждую пословицу, если же за отведённое время ответ не готов, то помогать подсказкой первого слова пословицы.

Форма ответа – письменная. Критерии оценивания: по два балла за каждую самостоятельно найденную уместную пословицу и по одному – за правильный ответ после подсказки.

Предпочтительные варианты ответов: а) *Сорока на хвосте принесла*; б) *Терпи, казак, – атаманом будешь*; в) *Не учи рыбу плавать*; г) *Для милого дружка и серёжка из ушка*; д) *Без меня меня женили*.

Подводя итоги, учитель акцентирует внимание на том, что фразеологизмы и пословицы – это бриллианты разговорной речи, а приобрести их можно легко и бесплатно, обратившись к рекомендуемым словарям...

Четвёртый конкурс – испытание психологической устойчивости и речевой находчивости в трудной житейской ситуации. Современная молодёжь предпочитает, столкнувшись со словесным нападением, отвечать «ударом на удар». Поэтому важно, хотя бы в условиях внеурочного мероприятия, потренироваться в поиске бесконфликтного решения типичных коммуникативных проблем.

Поскольку в реальном общении реакция в предлагаемых ситуациях должна следовать быстро, время на размышление – полминуты на каждый пример. Критерии оценивания: пять баллов за любой ответ, который позволит сохранить лицо всем участникам ситуации (без этого – быть конфликту, немедленному или отсроченному). Дополнительным баллом можно оценить остроумие и оригинальность высказывания.

На всякий случай приведём несколько удачных примеров ответов.

Ситуация №1. *Это он (костюм) завидует моему счастью, ведь у меня такие прекрасные друзья и подружки; Костюм – ничто, дружба – всё!*

Ситуация №2. *Извините, можно я подойду на перемене и всё вам объясню?*

Ситуация №3. *Извините, постараюсь в следующий раз преподнести вам приятный сюрприз.*

При подведении итогов этого конкурса могут пригодиться следующие пословицы и афоризмы. *Кто говорит всё, что хочет, услышит то, чего не хочет. Сильнее можно ударить языком, чем кулаком. Хочешь, чтобы с тобой согласились, – не раздражай собеседника. Правда, сказанная злобно, лжи отъявленной подобна.* (У. Блейк)

Пятый конкурс иногда оказывается ещё труднее предыдущего, ведь современные юноши и девушки стесняются проявлять в неформальной обстановке деликатность и добродушие, предпочитая выглядеть чёрствыми и грубоватыми. Душевная щедрость и сочувствие отождествляется ими с мягкостью и слабостью. Вот почему непосредственно перед данным конкурсом целесообразно краткое вступительное слово учителя, разъясняющее роль «словесных подарков»

в человеческой жизни. Возможно, здесь пригодятся слова Дейла Карнеги: «Если несколько слов, сказанных вами, могут сделать человека счастливым, подарите их ему и наслаждайтесь ощущением своего могущества».

В процессе обдумывания и конкурсного представления ситуаций учащиеся получают важный опыт вербального выражения эмпатии. Верные слова и интонация найдутся, если представить себя на месте адресата будущего комплимента, понять его душевное состояние и ожидания.

Время на обсуждение каждой ситуации – две минуты. Для вдохновения можно включить песню Булата Окуджавы «Давайте говорить друг другу комплименты». Критерии оценивания: соответствие высказанных мыслей психологическим потребностям адресатов, адекватность интонации и невербального сопровождения, оригинальность формулировок. Максимальная оценка – пять баллов за один комплимент.

При подведении итогов уместно вспомнить афоризм Мигеля Сервантеса: «Ничто не стоит так дешево и не ценится так дорого, как вежливость».

Шестой конкурс позволяет привлечь внимание к культуре общения при использовании новых средств связи, а главное – к необходимости тщательно выбирать слова даже в неформальном, дружеском общении, учитывать при этом особенности ситуации и личности адресата, а также его коммуникативные ожидания.

Перспективной формой предъявления задания зарекомендовали себя карточки, стилизованные под мобильные телефоны, на экране которых изображено нужное SMS-сообщение.

Время на выполнение задания – три минуты. Критерии оценивания: по полбалла за каждую обнаруженную орфографическую и пунктуационную ошибку, три балла за объяснение коммуникативной ошибки и пять баллов за создание текста, адекватного коммуникативной задаче: «Вдохновить адресата на ответ». К обсуждению сочинённых SMS-сообщений перспективно привлечь потенциальных адресатов – девушек.

Старшеклассники, как правило, легко находят и исправляют правописные ошибки, но не замечают, что основной недостаток данного текста в другом! Итожа этот конкурс, целесообразно подвести школьников к самостоятельному открытию с помощью примерно следующей беседы.

Если бы такую SMS-ку получили вы – очень захотелось бы сразу позвонить? Почему? Верно, по жанру этот текст – не просьба, не предложение, а косвенный (неявный) упрёк. Когда друзья или знакомые начинают общение с претензий, не очень хочется отвечать. А какие слова делают начало общения приятным и вдохновляют на продолжение?

Однако не следует преуменьшать и значение грамотности. В назидание можно рассказать следующую историю.

В середине 80-х гг. прошлого века в США по заказу крупных рекламных агентств было проведено социологическое исследование. Оно должно было выяснить, какие качества речи влияют на доверие к содержанию сообщения. Это исследование проводилось авторитетными социологическими службами, в нескольких штатах, среди различных возрастных и социальных групп населения и принесло неожиданные результаты. Оказывается, на уровень доверия к содержанию сообщения (устного или письменного) больше всего влияет... правильность языка этого сообщения!

Седьмой конкурс – единственный, который непосредственно посвящён письменной речи. Поздравительное письмо (открытка) даёт удобную возможность совершенствовать важные умения: настраиваться на индивидуальную «психологическую волну» адресата, уместно использовать «речевые украшения», создавать текст сообразно коммуникативной задаче и выбранному речевому жанру.

Если возможно, для выполнения задания хорошо бы вручить каждой команде реальную открытку. Это позволит связать словесные средства выразительности с визуальными.

Время на выполнение задания – пять минут. Критерии оценивания: достижение объявленной в конкурсном задании коммуникативной цели, оригинальное языковое оформление мыслей и соответствие текста композиции поздравительного письма.

К анализу сочинённых текстов уместно привлечь «адресатов» – учеников, исполнявших роли Урганта и Цекало. Пусть оценят, какое из поздравлений наиболее интересно представляет личность автора (напомним, что основная цель текста – вдохновить популярных шоуменов на продолжение сотрудничества). С учётом сложности задания максимальная оценка – десять баллов.

Содержание **заключительного слова учителя** вариативно и зависит от того, какие конкурсы вызвали наибольший отклик у данного ученического коллектива и как сам педагог видит дальнейшую работу по повышению коммуникативной компетентности своих подопечных.

Если учитель полагает, что проведённое мероприятие дало достаточный импульс для самосовершенствования учащихся без участия педагога, то можно ограничиться обобщающими вопросами наподобие следующих.

Кого можно назвать мастером коммуникации? Какие умения, нужные мастеру коммуникации, мы сегодня потренировали? Что ещё должен уметь мастер коммуникации и как это умение лучше совершенствовать? Как в современных условиях мы можем использовать совет Наполеона? Почему Иван Ургант рекомендует читать книги, а не смотреть сериалы, ведь в них тоже много ситуаций общения?

Если же словесник рассматривает комментируемое мероприятие как мощный старт регулярной и регулируемой работы, то лучше сразу, ориентируясь на эмоциональное восприятие учащимися отдельных заданий, наметить **перспективу** дальнейших действий.

К примеру, если старшекласников заинтересовал конкурс № 2, дать задание подготовить доклады-презентации, посвящённые интересным особенностям городских вывесок, названий продуктов питания в ближайших супермаркетах, языка местной рекламы и т. п. При этом важно, чтобы школьники не ограничивались учётом и классификацией речевых фактов, а давали бы им аргументированную оценку и предлагали свои варианты языкового оформления критикуемых названий и текстов.

Кроме того, очень перспективной представляется подготовка по жанровому образцу вышеприведённого сценария нового учебного шоу, которое будет посвящено письменным информативным жанрам – газетной статье, реферату, рекламному объявлению, резюме, электронному письму и т. п.

Список использованной литературы

1. Голобородько Е. П. Пути реализации коммуникативной направленности на уроках русского языка / Е. П. Голобородько // Педагогічна онтоософія: проблеми і перспективи. Науково-педагогічні праці : в 2-х т. – Т. 1. Методика викладання російської мови. – Херсон : ВАТ «ХМД», 2007. – 556 с. – С. 108 – 114. **2. Гудзик И. Ф.** Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) / И. Ф. Гудзик. – Черновцы : Видав. дім «Букрек», 2007. – 496 с. **3. Межличностная коммуникация: теория и жизнь** / О. И. Матьяш, В. М. Погольша, Н. В. Казаринова, С. Биби, Ж. В. Зарицкая ; под научн. ред. О. И. Матьяш. – СПб. : Речь, 2011. – 560 с. **4. Михайловская Г. А.** Теория и практика формирования коммуникативно-речевых умений учащихся 5 – 9 классов в процессе изучения русского языка : дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : 13.00.02 / Галина Александровна Михайловская. – Херсон, 2001. – 406 с. **5. Стативка В. И.** Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности: Теоретические основы и методические рекомендации : монография / В. И. Стативка. – Сумы : Ред.-изд. отдел СумГПУ им. А. С. Макаренко, 2004. – 332 с.

Ковальов В. І. Про позаурочні заходи комунікативної тематики

У статті обґрунтовано необхідність гармонійного поєднання урочної та позаурочної роботи у справі підвищення рівня комунікативної компетентності школярів. За підсумками трирічного дослідження намічено найбільш перспективні напрями та форми такої роботи, а також

визначено методичні умови їх ефективності. Теоретичні висновки супроводжуються результатами апробації авторського сценарію комунікативної тематики та методичними рекомендаціями для вчителів. Практичні матеріали розраховані на використання в середніх і старших класах загальноосвітніх навчальних закладів, а також в курсі методики викладання мови на педагогічних спеціальностях університетів.

Ключові слова: комунікативна компетентність, комунікативні вміння, позаурочна робота.

Ковалёв В. И. О внеурочных мероприятиях коммуникативной тематики

В статье обосновывается необходимость гармоничного соединения урочной и внеурочной работы в деле повышения уровня коммуникативной компетентности школьников. По итогам трёхлетнего исследования намечены наиболее перспективные направления и формы такой работы, а также определены методические условия их эффективности. Теоретические выводы сопровождаются результатами апробации авторского сценария коммуникативной тематики и методическими рекомендациями. Практические материалы рассчитаны на использование в средних и старших классах общеобразовательных учебных заведений, а также в курсе методики преподавания языка на педагогических специальностях университетов.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативные умения, внеурочная работа.

Kovalyov V. I. Extracurricular activities on communicative themes

The necessity of harmonic junction of set tasks and extracurricular activities in order to increase communicative competence level is substantiated in the article. According to overall results of three-year research the most perspective directions and forms of such work are adduced. Effective methodical conditions of using aforesaid forms of work are designated. Theoretical deductions are accompanied by the results of author's approved scenario of communicative subjects and methodical recommendations. Practical materials are intended for using in middle and higher classes of high schools and also in methodical course of teaching language on pedagogical professions at universities.

Key words: communicative competence, communicative skills, extracurricular work.

Стаття надійшла до редакції 18.05.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.018.32:37.013.42

А. В. Макаренко

**СОЦІАЛЬНА АДАПТОВАНІСТЬ ВИХОВАНЦЯ
ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ ЯК ПОКАЗНИК СФОРМОВАНОСТІ
ЙОГО СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я**

Виховання дітей і підлітків є одним із головних завдань суспільства. Складність цього процесу має свої особливості та певні протиріччя особливо в період суспільних, політичних та соціально-економічних криз. Найвні проблеми в державі, зростання злочинності, занепад моралі, відчуження дітей та молоді від соціальних інституцій, які займаються вихованням молоді, спричиняють різного роду девіації в молодіжному середовищі, зокрема серед вихованців шкіл-інтернатів. Переоцінка звичних стереотипів життєдіяльності, зростання потоку агресивно насиченої інформації, втрата ціннісних орієнтирів знижують резистентність особистості до деструктивного впливу сучасного соціуму. В поведінці учнів шкіл-інтернатів, як однієї із найбільш вразливих демографічних груп, все більше виявляються девіації, які відображають їхнє негативне ставлення до соціального середовища, соціальних норм і традицій.

Українськими та зарубіжними вченими досліджувались різні аспекти зазначеної проблеми, а саме: організація психолого-педагогічної роботи з вихованцями, які утримується в закладах інтернатного типу (М. Боришевський, І. Дубровіна, І. Зверєва, Б. Кобзар, С. Коношенко, В. Мухіна, С. Яковенко); специфіка розвитку особистості з девіантною поведінкою (М. Алемаскін, Е. Еріксон, А. Личко, Н. Максимова, І. Невський, О. Гарновська); науково-методичні засади профілактично-корекційної роботи в різних закладах освіти (Б. Алмазов, С. Беличева, І. Дубровіна, А. Капська, А. Макаренко, В. Оржеховська). Проте проблема соціальної адаптації вихованців шкіл-інтернатів та питання формування в них соціального здоров'я залишаються актуальними для сучасної соціально-педагогічної науки.

Метою цієї статті є теоретичне обґрунтування соціальної адаптованості вихованця школи-інтернату як показника сформованості його соціального здоров'я.

На наш погляд, процеси адаптації є центральним елементом у характеристиці феномена здоров'я людини, а також окремих складових загального здоров'я – психічного, фізичного й соціального здоров'я. Біологічна й соціально-психологічна адаптація до умов, що змінюються, навколишнього середовища встановлює баланс між внутрішніми й зовнішніми аспектами життя дитини.

Характеризуючи здоров'я особистості, одним із критеріїв є розвиток дитини. У плані соціального здоров'я учня школи-інтернату ми беремо за основу соціальний розвиток особистості, де провідним фактором виступає виховання людини (соціальне виховання, формування базової культури особистості дитини). Порушення в даних процесах провокують розвиток патогенезу індивідуального соціального здоров'я дитини.

Таким чином, в основі формування соціального здоров'я учня школи-інтернату, на нашу думку, лежить процес соціально-психологічної адаптації. Соціальна адаптація й конструктивна активність самої людини є умовою формування соціального здоров'я особистості.

У сучасній науці розглядаються такі поняття, як «адаптація», «психічна адаптація», «психологічна адаптація», «соціально-психологічна адаптація», «соціальна адаптація». Процеси адаптації організму вивчаються в сфері соматичного здоров'я людини, психічної, психологічної адаптації – в аспекті психічного здоров'я особистості, а от соціальну й соціально-психологічну адаптацію ми проаналізуємо щодо соціального здоров'я дитини.

Термін «адаптація» походить від латинського «adaption» і переводиться як пристосування, приладжування. Класичним є визначення Г. Айзенка, що визначав адаптацію як 1) стан, у якому потреби індивіда з одного боку, і вимоги середовища, з іншого, повністю задоволені; цей стан гармонії між індивідом і природою, або соціальним середовищем. 2) процес, за допомогою якого цей гармонічний стан досягається [1].

Відзначимо, що соціальна адаптація є необхідною умовою для забезпечення оптимальної соціалізації людини. Вона дозволяє людині не просто проявляти себе, своє відношення до людей, діяльності, бути активним учасником соціальних процесів і явищ, але й завдяки цьому забезпечувати своє природне соціальне самовдосконалення. Природа сформувала схильність людини до соціальної адаптації й адаптаційних процесів у різному середовищі його життєдіяльності. Такі можливості в кожній людини свої, і вони значні. Завдяки таким особливостям люди успішно пристосовуються до несприятливих умов обстановки. Показниками успішної соціальної адаптації людини є його задоволеність цим середовищем, активність самопрояву й придбання відповідного досвіду.

Вітчизняний дослідник в галузі соціальної педагогіки О. Безпалько тлумачить соціальну адаптацію як процес активного пристосування людини до умов соціального середовища, завдяки якій створюються найбільш сприятливі умови для самопрояву й природного засвоєння, прийняття цілей, цінностей, норм і стилів поведінки, прийнятих у суспільстві [2, с. 27].

А. Капська соціальну адаптацію розглядає як процес придбання людьми певного соціального статусу, оволодіння соціально-рольовими функціями. До функцій соціальної адаптації дослідник відносить:

- досягнення оптимальної рівноваги в динамічній системі «особистість – соціальне середовище»;
- максимальний прояв і розвиток творчих здатностей, підвищення соціальної активності особистості; регулювання спілкування й взаємин;
- формування емоційно-комфортних позицій особистості;
- самореалізація особистості;
- самопізнання й самокорекція;
- підвищення стабільності й згуртованості соціального середовища;
- підвищення ефективності діяльності як, що адаптується особистості, так і соціального середовища, колективу;
- збереження психічного здоров'я [3, с. 59].

Значимим для вивчення проблеми соціального здоров'я дитини, представляється концепція С. Ларіонової, що приводить наступні критерії соціально-психологічної адаптації, які, на нашу думку можна віднести до дитячого віку: рівень ефективності (високий, низький, рівень дезадаптації), стійкість (стійка або нестійка), адаптаційні ресурси (великі або обмежені), параметри соціального середовища (розмір соціальної групи, нормативність соціального середовища: адаптація до середовища із загальноприйнятими цінностями й нормами або до девіантного середовища), ступінь інтеріоризації цінностей і соціальних норм конкретної групи, ступінь автономії особистості, тобто співвідношення процесів асиміляції й акомодатії - конформістська (пасивна позиція, збереження проблемної ситуації), інноваційна (активна позиція, усунення проблемної ситуації) [4, с. 25].

Відповідно, базова соціальна потреба людини в позитивному відношенні, на думку С. Ларіонової, має етичну основу, оскільки схвалення соціального оточення можливо лише у випадку відповідності вчинків індивіда моральним принципам. У цьому випадку Я- Концепція – це самостійний елемент системи соціально-психологічної адаптації особистості, що грає роль інтегративного фактора, який забезпечує внутріособистісну адаптацію. Виділено наступні елементи адаптації особистості як дитини, так і дорослого до соціального середовища: 1) ціннісні орієнтації, спрямованість; 2) базова соціальна потреба в позитивному відношенні й самовідношенні; 3) комунікативні властивості особистості; 4) індивідуально-особистісні особливості; 5) адаптивні властивості інтелекту; 6) емоційно-вольовий елемент [4, с. 72].

При даній класифікації автором використовувався психологічний підхід. З точки зору соціальної педагогіки, на нашу думку, необхідно додати наступні елементи, які, по суті, є результатом виховної роботи батьків і професійних педагогів: 1) соціальна поведінка і соціальний

досвід; 2) соціально значимі й схвалювані суспільством цінності, ціннісні уявлення, орієнтації, відносини; 3) соціально позитивні особистісні якості.

Вивчення соціально-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволило встановити, що адаптація розглядається науковцями як процес, прояв і результат [5, с. 112 – 113].

Адаптація як *процес* представляє природний розвиток адаптаційних можливостей людини в різних умовах середовища його життєдіяльності або в певних умовах (наприклад, у дитячому садку, класі, групі, на виробництві, на відпочинку та ін.). Вона дозволяє людині забезпечувати свою природну самореалізацію, соціалізацію. Для дитини, наприклад, це соціалізація в обстановці, або в умовах, які для неї виявляються найбільш сприятливими. Це може бути родина, дитячий садок, школа.

Адаптація як *прояв* характеризує типову поведінку, відношення й результативність діяльності людини в умовах середовища, як відбиття його пристосування (комфортного самопочуття) до нього. Так, за проявами учня школи-інтернату можна судити про ступінь його адаптованості до певних умов середовища в даний період часу. Практика свідчить, що педагог далеко не завжди може виявити нетипову поведінку школяра в середовищі (родині, дитячому будинку, школі-інтернаті, на вулиці, у співробітництві з однолітками). Щоб зробити це вчасно, необхідно добре знати дитину, своєрідність її поведінки в різних умовах. Уміння бачити нетипові прояви дитини дозволяє вихователю реагувати на її дискомфортність. Подібний факт жадає від вихователя школи-інтернату уважного вивчення причини подібного стану вихованця й надання допомоги йому в подоланні протиріч і труднощів, що виникли. Така діяльність сприяє швидкому пристосуванню до середовища й кращій реалізації своїх можливостей у навчанні, дозвіллевій діяльності, у взаємодії з іншими людьми в процесі соціального розвитку вихованця.

Нарешті, адаптація як *результат* є свідченням того, в якому ступені дитина, що утримується в школі-інтернаті, пристосована до середовища життєдіяльності, даних умов і наскільки її поведінка, відносини й результативність діяльності відповідають віку, соціальним нормам і правилам, прийнятим у цьому соціумі. Відносно дитини вона – показник його соціального розвитку й виховання, ступеня її відповідності або невідповідності основній масі однолітків. Іншими словами – це оцінка відповідності (невідповідності) соціального розвитку дитини її віку.

Значимою для аналізу феномена соціального здоров'я учня школи-інтернату, як ми вважаємо, є соціально-педагогічний підхід, розроблений Л. Мардахасвим. Дослідник переконаний, що адаптивованість людини проявляється в поведінці. В повсякденному житті ми сприймаємо поведінку іншої людини не як сукупність окремих учинків, дій, а як цілісний образ, що включає в себе слова, жести, інтонацію, манеру триматися, а також самі вчинки й дії. Разом з тим дії й учинки людини

сприймаються як ціннісно-нормативний комплекс, що представляє загальний зразок, модель, які сприймаються як єдине ціле [6].

Людина, що здобуває досвід адаптації до різних або типових умов обстановки, формує в себе таку якість, як адаптивність (присосовність). Вона необхідна людині в різних ситуаціях: у навчанні, професійній діяльності, спілкуванні з іншими людьми. В навчанні, наприклад, вона означає здатність того, кого навчають, до гнучкої переорієнтації щодо змісту, форм і методів навчання, які використовуються в освітній установі інтернатного типу.

Присосовність людини багато в чому залежить від середовища. Існують «адаптовані середовища», найбільш підготовлені для певної категорії людей. Адаптованість середовища характеризує її присосованість для природного входження в неї людини (групи). Ситуаційні адаптаційні можливості людини непостійні. Залежно від умов, його своєрідності, стану вони можуть знижуватися або підсилюватися. Зниження адаптаційних можливостей характеризується таким явищем, як дезадаптація. Виділяють таке поняття як функціональна адаптація. Вона характеризує процес і результат пристосування людини до виконання певної діяльності, професійних обов'язків. Вона властива будь-якій людині, що приступає до якої-небудь діяльності. Час, необхідне для функціональної адаптації, залежить від перерви в діяльності. Чим більша перерва в діяльності, тим більше часу необхідно людині для функціональної адаптації [2, с. 43].

Узагальнюючи сказане, відзначимо, що основні типи адаптаційного процесу формуються залежно від структури потреб і мотивів індивіда: тип активний (характеризується перевагою активного впливу на соціальне середовище), тип пасивний (визначається пасивним, конформним прийняттям цілей та орієнтації цілісних груп).

Соціально здорова особистість «стійко адаптується в типових проблемних ситуаціях без патологічних змін її структури й без порушення норм тієї соціальної групи, в якій протікає активність особистості» [4, с. 33].

Неоднозначними є дослідження критеріїв соціальної адаптованості людини. Критерії розглядаються стосовно дорослої людини, без урахування періоду дитинства. Для дорослих людей виявлені наступні критерії соціальної адаптованості особистості: соціальна успішність, нормативність соціальних установок, ціннісні орієнтації, спрямованість особистості, соціальний статус, соціальна роль. Соціальний аспект адаптації носить результативний характер і являє собою реалізацію особистісних ресурсів на поведінковому рівні в певному соціумі [1].

Одним із критеріїв соціального здоров'я, на наш погляд, виступає адаптованість особистості до умов середовища, що змінилися. Згідно з Л. Мардахасєвим, адаптованість виражається двома типами відповідей на вплив середовища: 1) прийняття й ефективна відповідь на ті соціальні

очікування, з якими кожний зустрічається у відповідності зі своїм віком і статтю; 2) гнучкість та ефективність при зустрічі з новими й потенційно небезпечними умовами, а також здатність надавати подіям бажаний для себе напрямок. Дослідник вказує, що адаптованість може бути внутрішня (повна, генералізована адаптація особистості), зовнішня (поведінкова, пристосовницька), змішана (особистість частково перебудовується й підбудовується внутрішньо під середовище, його цінності, норми й у той же час частково адаптується інструментально, зберігаючи і своє «Я», і свою самостійність). Даний вид адаптованості належить дорослій людині. Із цього приводу науковець зауважує, що, оскільки особистість одночасно є членом декількох груп, то в деяких з них вона може бути добре адаптована, в інших – гірше. Вона може бути членом і таких груп, у яких її положення близьке до повної дезадаптації.

Психолого-педагогічне підґрунтя критеріїв успішної соціальної адаптації вихованців було сформульовано Р. Овчаровою: усвідомлене прийняття й виконання соціально-моральних норм, баланс індивідуального й соціального, адекватне відношення до педагогічних впливів, гармонізація взаємин дорослих та однолітків, активна участь у житті дитячого колективу, задоволеність своїм соціальним статусом і відносинами, соціальна активність, наявність позитивно-орієнтованих життєвих планів [7, с. 84].

Крім цього автор обґрунтовує три рівні соціальної адаптації дитини:

1 рівень (високий): усвідомлене прийняття й виконання норм колективного життя; баланс індивідуального і соціального; гармонія відносин з дорослими й однолітками; адекватне відношення до педагогічних впливів; самоконтроль поведінки; активна участь у житті дитячого колективу; задоволеність своїм статусом і відносинами;

2 рівень (середній): конформізм відносно норм колективного життя; переважає або індивідуальне, або соціальне; нестійкі відносини з оточенням; суперечливе ставлення до педагогічних впливів; зовнішній локус контролю поведінки; періодична участь у житті дитячого колективу; неповна задоволеність своїм статусом і відносинами;

3 рівень (низький): неприйняття й невиконання норм колективного життя; дисбаланс індивідуального і соціального; конфліктні відносини з оточенням; неадекватне ставлення до педагогічних впливів; некерована поведінка; пасивна участь у житті дитячого колективу; незадоволеність своїм статусом і відносинами [7, с. 91].

Таким чином, соціальна адаптованість як показник формування соціального здоров'я школяра школи-інтернату є центральним компонентом як загального здоров'я, так і фізичного, психічного й соціального здоров'я. Соціально-психологічна адаптація й соціалізація є показниками формування соціально-здорової особистості дитини, яка утримується і виховується в закладі інтернатного типу. Характер адаптаційних процесів залежить від стадії онтогенезу. На його ранніх

етапах особистісні особливості та якості виникають шляхом пристосування дитини до вимог навколишнього середовища, але потім здобувають самостійне значення. Соціальна адаптованість як здатність пристосовуватися до соціальних умов, що змінилися, дозволяє школяру не просто проявляти себе, своє ставлення до людей, діяльності, бути активним учасником соціальних процесів і явищ, але й завдяки цьому забезпечувати своє природне соціальне самовдосконалення.

Дана стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення потребує питання формування соціального здоров'я школярів в умовах загальноосвітньої школи інтернату та підготовка педагогів до здійснення цього виду соціально-педагогічної діяльності.

Список використаної літератури

- 1. Александровский Ю. А.** Состояния психической дезадаптации и их компенсация / Ю. А. Александровский. – М. : Наука, 1986. – 272 с.
- 2. Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Безпалько. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 134 с.
- 3. Соціальна педагогіка :** навч.-метод. комплекс / А. Й. Капська, М. М. Барахтян, О. В. Безпалько ; А. Й. Капська (ред.). – К. : НПУ, 2005. – 302 с.
- 4. Ларионова С. А.** Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика / С. А. Ларионова. – Белгород, 2002. – 198 с.
- 5. Белавіна Т. І.** Соціальна дезадаптація молоді: чинники та умови / Белавіна Т. І. – К. : ППНВ, 2004. – 140 с.
- 6. Мардахаев Л. В.** Социальная педагогика : учеб. пособие для студентов вузов / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2008. – 269 с.
- 7. Овчарова Р. В.** Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ «Сфера», 2005. – 480 с.

Макаренко А. В. Соціальна адаптованість вихованця школи-інтернату як показник сформованості його соціального здоров'я

У статті обґрунтовано соціально-психологічну адаптованість як показник формування соціально здорової особистості дитини, яка утримується і виховується в школі-інтернаті. Автором доводиться, що соціальна адаптованість як здатність пристосовуватися до соціальних умов, як змінилися, дозволяє школяру не просто проявляти себе, своє ставлення до людей, діяльності, бути активним учасником соціальних процесів і явищ, але й завдяки цьому забезпечувати своє природне соціальне самовдосконалення.

Ключові слова: соціальна адаптованість, вихованець, школа-інтернат, соціальне здоров'я.

Макаренко А. В. Социальная адаптированность воспитанника школы-интерната как показатель сформированности его социального здоровья

В статье обосновывается социально-психологическая адаптированность как показатель формирования социально здоровой личности ребенка, который содержится и воспитывается в школе-интернате. Автором приходится, что социальная адаптированность как способность приспособливаться к социальным условиям, которые изменились, разрешает школьнику не просто проявлять себя, свое отношение к людям, деятельности, быть активным участником социальных процессов и явлений, но и благодаря этому обеспечивать свое естественное социальное самосовершенствование.

Ключевые слова: социальная адаптированность, воспитанник, школа-интернат, социальное здоровье.

Makarenko A. V. Social adaptedness of the pupil of boarding school as an indicator formation its social health

In article socially-psychological adaptedness as an indicator of formation of socially healthy person of the child which contains and brought up at boarding school is proved. The author it is necessary that social adaptedness as ability to adapt to social conditions which have changed, allows to prove not simply to the schoolboy, the relation to people, activity, to be the active participant of social processes and the phenomena, but also thanks to it to provide the natural social self-improvement.

Key words: social adaptedness, the pupil, boarding school, social health.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.015.31

А. А. Самолюк

**ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ
У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ**

Соціальна природа творчої активності людини є одним з основних компонентів діяльнісного аспекту методологічної основи розвитку самої творчості, як феномену людського буття. Оскільки, соціальна природа людської психіки взагалі, її творча функція зокрема, обумовлені первинністю матерії і вторинністю свідомості. Вищою формою відображення дійсності є свідомість, а вона пов'язана з цілепокладанням і діяльністю, спрямованої на досягнення мети та конкретних цілей і зміни

навколишньої дійсності. Таким чином, свідомість, як форма відображення дійсності, є необхідною умовою творчої діяльності. Саме свідомість людини пов'язана з творчою діяльністю, що визначає особливу сутність цих процесів, які проявляються в змінах і перетвореннях людиною оточуючого її об'єктивного світу під час взаємодії з природою і суспільством. Відтак, класичне філософське трактування того, що предметно-перетворююча діяльність є умовою розвитку вищою формою відображення дійсності є свідомість (свідомість, мислення), тобто ідеальне в такому контексті є результатом практичних дій [1, с. 3 – 6].

Продовжуючи цю думку В. М. Дружинін, в ході здійснених ним досліджень приходять до висновку, що процес творчості супроводжується оволодінням особистістю соціально-значущою діяльністю переважно шляхом наслідування [2, с. 239]. За такого розуміння проблеми, наслідування як би піднімає індивіда на вищий ступінь розвитку пізнання ним соціокультурного середовища. Тобто індивід повинен і може зробити крок у невідоме, зробивши наступні кроки до пізнання нового, але лише відштовхуючись від уже засвоєних ним знань.

Враховуючи зазначене вище, ми підходимо до важливого положення в розумінні природи творчості як психолого-педагогічної проблеми, а саме: творчість за своєю сутністю є соціальною формою життєдіяльності, тому що обумовлюється впливом соціально-культурного середовища (впливом сім'ї, школи, суспільства, культури в цілому) і відповідною соціально значущою діяльністю особистості в ньому. Саме розгляд цього складного психолого-педагогічного процесу, характеристика його з позицій сучасних наукових поглядів і підходів є метою нашої статті

У контексті останнього О. О. Леонтьєв погоджується з трактуванням творчості як діяльності, але уявляє її не як процес створення нового, а як здатність людини «...діяти в невизначених ситуаціях». Умовою такої здатності є самореалізація (самовизначення) особистості [3, с. 84].

Під цим розуміється самостійне «будівництво» системи відносин між окремою особистістю та предметним і соціальним світом, що має на меті перетворення світу через власну діяльність. Однією з головних умов розвитку творчості особистості автор вважає наявність свободи вибору видів творчості через діяльність і в зворотному напрямі. Саме останнє на думку М. Фатторі є запорукою розвитку творчої особистості. Тому, що на його думку, творчою може бути будь-яка людина, але за умови, якщо ця людина не живе в суспільстві репресивного типу, не виховується в сім'ї репресивного типу і не вчиться в школі репресивного типу [4, с. 179].

У свою чергу А. Матейко виділяє такі риси творчої особистості: проявляти фантазію; піддавати сумніву існуючі істини; активний інтерес

до проблеми, що вивчається; незалежна інтровертивна позиція, що дозволяє людині стояти на своєму; готовність йти на певний ризик, що гарантує творчий успіх; вміння відірватися від реальності і відійти на деяку відстань, щоб побачити перспективу; творчі особистості відрізняються значними розумовими здібностями, бажанням експериментувати, свободою від внутрішніх самообмежень, незалежністю мислення й дій, високою творчою енергією, прагненням до розв'язання все більш складних проблем.

Продовжуючи далі він відзначає, що дитина, яка виділяється із середовища своїх школярів, переважно викликає їхню недоброзичливість. Звідси з'являється своєрідний «клопіт» з творчими індивідами, які вимагають підвищеної уваги з боку вчителів, зазвичай їхня поведінка відрізняється від «середньої» норми поведінки класу, гуртка чи секції. Крім цього на думку як вчителів, так і однокласників такі учні мають «важкі» характери і з яким нелегко знайти спільну мову тим «добре пристосованим» учням до традиційного процесу навчання й виховання [5, с. 12 – 15].

Таким чином, проаналізувавши основні наукові теорії щодо розуміння творчості й творчої активності особистості, ролі діяльності у розвитку творчості та розгляд цих процесів як складових психолого-педагогічної проблеми формування творчої активності зростаючої особистості нами було виділено й дано характеристику провідним підходам щодо її розв'язання під час здійснення учнями основної школи туристсько-краєзнавчої роботи в сучасному освітньо-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Цими підходами є: інтелектуально-процесуальний підхід (його сутність полягає у тому, що основою будь-якої діяльності творчого характеру вважається когнітивна сфера та інтелектуальні творчі здібності індивіда); мотиваційно-особистісний підхід (основою творчості у межах цього підходу є формування певної мотивації та особистісних рис, що в свою чергу передбачає розгляд процесу творчості, як реалізацію людиною власної індивідуальності через її власну самоактуалізацію) та системний підхід (у межах цього підходу, за нашим припущенням, відбувається реальне визначення «зв'язків» (кореляцій) між творчістю та різноманітними за напрямками й різнорідними за сутністю психічними явищами (мислення, сприйняття, особистість та ін.), що передбачає подолання «однобічності» в характеристиці феномену творчості, яка властива першим двом підходам.

Відтак, *інтелектуально-процесуальний підхід* (за іншою трактовкою його можна охарактеризувати як інтелектуалізація процесу творчості індивіда в соціокультурному середовищі), на думку В. В. Давидова полягає саме в тому, що «... теоретичне мислення лежить в основі творчого ставлення людини до дійсності» [6, с. 300], саме через активізацію процесів мислення. За такого розуміння проблеми

можемо стверджувати, що творчість є, насамперед, багатогранність і багатоаспектність сформованого інтелекту на основі формування й розвитку творчого мислення.

Підтвердженням цієї думки є висновок І. О. Матіюка, який вважає, що основою будь-якої діяльності творчого характеру є її когнітивна сфера та інтелектуальні творчі здібності, тому що «...будь-який акт творення містить в собі розумне начало, інтелектуальну програму та контрольоване інтелектом здійснення самого творчого процесу. Тим самим, ці процеси контролюються і корегуються інтелектом особистості» [7, с. 7].

Підґрунтям такого тлумачення проблеми є думка Л. С. Виготського про те, що «Мозок людини є не лише органом, що зберігає і відтворює наш попередній досвід, а й органом, що комбінує, творчо переробляє і створює з елементів цього попереднього досвіду нові твердження і нову поведінку» [8, с. 5].

Наступний – *мотиваційно-особистісний підхід*, сутність якого за нашим висновком полягає в обґрунтуванні й розробці механізмів творчого мислення й творчої діяльності особистості, якій притаманні певні мотивації, потреби, інтереси та відповідні риси (наполегливість, відповідальність, спрямованість тощо). Останнє дає змогу зробити висновок, що процес творчості є екстраполяцією саме внутрішніх особистісних процесів (психологічних механізмів побудови алгоритму творчості) на зовнішню діяльність особистості у довкіллі. У такому контексті О. К. Тихомиров акцентує увагу саме на важливості емоційних переживань суб'єкта в процесі здійснення ним творчих дій та одночасно їх тісному зв'язку пізнавальними потребами [9, с. 20].

Саме внутрішня воляова активність на думку О. Л. Галіна і є тією рушійною силою, що детермінує позитивні характерологічні зміни у її поведінці, вчинках і діяльності, як «...шлях корінного покращення характеру - це шлях творчості» [10, с. 38].

У той же час, слід акцентувати увагу на тому, що внутрішні психологічні механізми (емоційний і мотиваційний) які здійснюють управління процесами творчості особистості можуть мати позитивну (оптимальну) й негативну (неоптимальну) характеристики. За умови коли процеси творчої активності особистості забезпечуються емоційно-мотиваційним підкріпленням (насамперед інтересом, внутрішньою потребою пізнання нового, сформованими ціннісними орієнтирами) вони набувають позитивної динаміки і навпаки, коли певний рівень активності підтримується перенапруженням всіх сил особистості це призводить до втоми, втрати інтересу, а значить зниженню ефективності творчої активності індивіда [11].

Третій – *системний підхід*, сутність якого розглядається нами як найбільш перспективний у вивченні феномену творчості особистості й шляхів її формування. Отже, внутрішня єдність і цілісність процесів формування творчої активності учнів основної школи у процесі

туристсько-краєзнавчої роботи, передбачає наявність як унормованих, так і не унормованих інтегративних зв'язків і взаємозалежностей внутрішніх психологічних механізмів, які керують вчинками і діями особистості у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Відтак, визначаючи потреби, як рушійну і спрямовуючу силу у пізнанні, вивченні особистістю об'єктів і явищ довкілля у процесі туристсько-краєзнавчої роботи, ми одночасно визначаємо, що потреби за своєю сутністю є її позитивними або негативними переживаннями різноманітних життєвих ситуацій. Саме характер таких переживань зумовлюється ставленням особистості до потреб і обставин, які сприяють або не сприяють їх задоволенню. Тоді внутрішніми рушійними силами до їх задоволення, за умови творчої діяльності особистості у довкіллі, стають мотиви, які є результатом усвідомлення особистістю змісту і спрямованості своїх потреб та інтересів. Таким чином, єдність цих двох категорій передбачає наявність певних психологічних установок, які виконують роль мотивів діяльності в навколишньому середовищі, за допомогою яких можуть бути задоволені потреби особистості.

Тоді провідними мотивами творчої діяльності й вчинків учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи у загальноосвітньому навчальному у закладі є, насамперед, інтереси й освітні запити. В аргументації цього висновку нами враховано, що інтерес це стійке, вибіркове, емоційно забарвлене прагнення особистості до життєво значущих для неї об'єктів і яке обов'язково пов'язане з особистою зацікавленістю до них [12, с. 49].

Отже, можемо зробити висновок, що потреби й інтереси особистості визначають необхідний напрям та обсяги інтелектуальної діяльності та відповідної практичної роботи з вивчення довкілля на кожному з етапів онтогенезу дитини. Однак не менш важлива роль належить емоційним реакціям, які визначаються як «діяльність оцінювання» інформації, яку учні опрацьовують під керівництвом вчителя, старших товаришів чи самостійно. Саме під час оцінювання об'єктивні наукові знання про об'єкти і явища довкілля набувають суб'єктивного емоційного спрямування, певного значення для особистості, тим самим, можемо констатувати, що емоції здійснюють регулятивну функцію, спонукають її до здобуття додаткових знань, здійснення вчинків або творчої діяльності, водночас вони можуть виконувати і стримуючу роль у цих процесах.

Тоді правомірним є висновок про те, що саме пережиті особистістю знання, втілені у морально вивірених поведінці і творчій діяльності мають силу переконань, а отже починають здійснювати регулюючу і спрямовуючу функцію у життєдіяльності особистості, у її творчому розвитку й саморозвитку. Саме ця ознака є однією з складових кінцевої мети формування творчої активності учнів основної школи у процесі

туристсько-краєзнавчої роботи у загальноосвітньому навчальному закладі на основі сформованих стійких знань, інтересів, потреб, цінностей, переконань, моральних норм та практичних умінь, які в свою чергу є основними складовими творчої особистості.

Однак поведінка, а тим більше творча діяльність особистості, як свідчать результати нашого дослідження, не визначається лише інтересами, емоціями і потребами, вона жорстко регулюється сформованими переконаннями й ідеалами особистості. Складовою переконань є набуті знання, інтелектуальні уміння та практичні навички і хоча вони відіграють провідну роль у формуванні творчої активності особистості, проте вони не визначають у повному обсязі ставлення і зміст та напрями творчої діяльності учнів основної школи у довіклі в межах їхньої туристсько-краєзнавчої роботи.

Вихідним моментом у формуванні такого роду переконань, за нашим висновком, є ставлення особистості до ідей та ідеалів за умови обов'язкової позитивної їх оцінки. Зауважимо, що це ставлення має бути активним, оскільки лише за таких умов зміст суспільних ідей та ідеалів буде сприйнятий особистістю і стає складовою її духовного світу [13].

Тобто, поступово відбувається процес формування мети творчої діяльності, а отже відповідального ставлення особистості до оточуючого її світу, яке включає усвідомлення особистістю власної причетності до вирішення проблем своєї місцевості, краю та держави; переконання в необхідності обґрунтування з позиції моралі суспільства будь-яких власних дій у довіклі.

Це підводить нас до висновку, що саме переконання, які базуються на здобутих знаннях і в той же час спонукають особистість до оцінювання дійсності та доцільних з моральної точки зору дій у довіклі, визначають спрямованість особистості. Спрямованість особистості ми розглядаємо як систему домінуючих цілей і мотивів поведінки та діяльності з вивчення довікля, які зрештою визначають суспільну значущість і самоцінність особистості та її соціальний статус у колективі чи громаді.

Отже, саме духовний потенціал особистості, включаючи набуті нею знання, інтелектуальні уміння, оцінні судження та переживання, а також навички їх творчого переосмислення є основою реальних вчинків, спрямованих на досягнення особистого чи суспільного ідеалу [14].

Відтак, правомірним є висновок, що спрямованість разом із сформованим світоглядом є вищим регулятором поведінки і творчих дій особистості у навколишньому середовищі. У свою чергу спрямованість, мету діяльності, психологічну установку і навіть ідеал особистість не може визначити без сформованої власної самосвідомості. Самосвідомість визначається нами як вихідна позиція, як результат і як чинник активного світосприйняття особистістю довікля у всьому розмаїтті його взаємозв'язків і взаємозалежностей, результатом якого є формування

емоційно-ціннісної сфери особистості на базі формування системи моральних установок.

У контексті останнього активне світосприйняття, на якому акцентує увагу І. Д. Бех, має набувати у самосвідомості вихованця особистісного смислу, інакше воно втрачає моральну цінність. Тому завдання вихователя, продовжує він далі, полягає в тому, щоб сформувати людину зі стійким прагненням до діяльності і діяльності свідомої, творчої, а не пасивного спостерігача [15, с. 191]. Схожу ідею висловлює Ю. К. Бабанський, який стверджував, що людина як продукт соціального середовища змінюється в залежності від змін соціальних умов життя. У цьому плані особистість людини відображає також історичні особливості соціальних умов її життя... За умови корінних змін соціальних умов змінюється і весь духовний світ людини [16, с. 42].

Отже, визначившись зі складовими, що характеризують процес формування творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи в загальноосвітньому навчальному закладі, як цілісної психолого-педагогічної і соціально-педагогічної системи у всьому розмаїтті їх проявів, можемо охарактеризувати сутнісні характеристики рушійних сил розвитку і становлення творчої особистості у процесі її онтогенезу, які виявляються у протиріччях між потребами особистості, що постійно змінюються (ускладнюються) у процесі її діяльності та реальними (такими, що не відповідають новим вимогам) можливостями їх задоволення у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу.

Таким чином, визначення основних психолого-педагогічних чинників формування творчої активності учнів основної школи, відбір, розвиток і культивування потреб, що мають суспільну і особистісну цінність є одним з центральних у процесах формування творчої активності учнів основної школи у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу. Цей процес, за нашим висновком, відрізняється своєю довготривалістю, наявністю певних особливостей на кожному з етапів онтогенезу особистості. Тим самим, можемо констатувати, що формування творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи у загальноосвітньому навчальному закладі є основою подальшого творчого вивчення ними довкілля, як сукупності явищ і об'єктів у їх єдності і взаємозалежності. Тоді творче ставлення особистості до довкілля у цьому контексті ми розглядаємо, як серцевину її суб'єктивного світу, де реальні й об'єктивні стосунки з цим світом обумовлюють сутність, кількісними і якісними показниками її потреб, інтересів, переконань, ідеалів і через процеси їх задоволення впливають на всю поведінку й творчу діяльність особистості та конкретну працю. Так, «...людина досягає гармонії і щастя лише тоді, коли бажає і прагне до пошуку «спорідненої праці», тієї творчої ролі, яка призначена людині від народження» [17, с. 18].

Тобто, здатність ставити мету, усвідомлювати засоби її досягнення, використовувати свої можливості, передбачати результати є показником творчого підходу до проблем вирішення життєвого самовизначення, спрямованості на майбутнє, визначенні свого життєвого шляху, майбутньої професії. Ця потреба конкретизується в новій соціальній позиції, яка розгортається у творчому ставленні до життя на наступному віковому етапі.

Отже, можемо констатувати, що інтелектуальний розвиток є психологічним підґрунтям творчого розвитку особистості, інакше кажучи, творчість виступає особистісним дериватом інтелекту. Важливим аспектом творчого розвитку особистості є саморозвиток, у якому і формується нове поле цілей і задач, які є проявом нових суспільних освітніх потреб. На відміну від процесів розвитку, саморозвиток особистості є більш цілеспрямований, керований і усвідомлюваний процес.

Відтак, за нашим висновком, творчі можливості залежать не тільки від властивостей розуму (наприклад, від легкості виникнення гіпотез, швидкості комбінування інформації та ви будови алгоритму власних творчих дій), але й від певних рис особистості її характеру, внутрішніх установок, мотивів, «стилю поведінки». Так, на думку Н. С. Лейтеса, необхідними для розгортання творчості особистості є такі сформовані якості: розумова самостійність, сміливість думки, готовність до вольового напруження, спрямованість особистості на творчість [18, с. 46].

Підтвердженням зазначеного вище, є обґрунтована Д. Б. Богоявленською думка про те, що творчість слід розглядати як «...похідну інтелекту, переломленого через мотиваційну структуру, яка або гальмує, або стимулює його прояв» [19, с. 23]. У той же час актуалізуючи увагу на важливості для творчості не інтелектуальних (особистісних мотиваційних) факторів розумової діяльності, перевагу у цих процесах все ж надає фактору інтелектуальному (розумовим здібностям). За такого підходу у розв'язанні психолого-педагогічної проблеми феномену творчості саме інтелектуальній активності ми надаємо особливої значущості, оскільки вона поєднує в собі інтелектуальні та не інтелектуальні фактори, але не зводиться до жодного з них.

Тоді розумові здібності є фундаментом інтелектуальної активності, але проявляються вони лише через задіяння мотиваційної структури особистості. У контексті останнього Л. С. Виготський підкреслював, що «...обидва фактори – інтелектуальний та емоційний – є однаково необхідними для акту творчості» [20, с. 16].

Таким чином, завершуючи аналіз феномену творчості як актуальної психолого-педагогічної проблеми необхідним є акцентування уваги на таких основних її положеннях: продуктивна діяльність особистості спрямовується її ціннісними орієнтаціями, які визначаються життєвими цінностями людини; ціннісні орієнтації властиві будь-якій людині, але

для самоактуалізованої особистості характерною є узгоджена і несуперечлива система ціннісних орієнтацій, яка лежить в основі формування змістовно і хронологічно узгоджених життєвих цілей, планів і творчих дій спрямованих на їх досягнення; особистість з неузгодженою системою цінностей не в змозі визначитись з конкретною метою, об'єктом взаємодії та шляхами досягнення поставленої мети; в основі повноцінного життя людини лежить особливе – творче (інтелектуально-емоційне) ставлення до нього, завдяки якому особистість долає невидиму психологічну межу, що відділяє її власне «Я» від не – «Я»; навколишній світ для особистості відкривається не стільки як світ зовнішніх об'єктів та процесів їх взаємодії, скільки як її особистісний світ – тобто світ, до якого вона найглибшим чином причетна; передумовою такого бачення світу є духовно практична діяльність щодо самоактуалізації власної творчої активності.

Оскільки вище було визначено, що самоактуалізація – це «ріст з середини», тобто розвиток, а розвиток – це завжди творення, можна зробити висновок, що універсальною характеристикою для будь-якої самоактуалізованої особистості є креативність (або творчість) – як прагнення та здатність до творчості. Творчість є фундаментальною характеристикою людської природи, потенціал, даний від народження кожному, але більшість людей втрачає цей потенціал у процесі прилучення до надбань минулих поколінь, лише деякі виявляються спроможними зберегти його.

Таким чином, основою продуктивного (творчого) та репродуктивного (стереотипного, не творчого) типів людської активності є процесуальна і особистісна форми актуалізації цієї активності. Особистісна форма актуалізації реалізується у вигляді особистісного стилю, а процесуальна форма – ступенем новизни продукту, який ця особистість створює у процесі своєї творчої діяльності і праці.

Подальших досліджень вимагають проблеми аналізу внутрішніх психолого-педагогічних механізмів формування творчості зростаючої особистості у її онтогенезі та єдності, як системи становлення й соціалізації, розробки й упровадження методичних засад розвитку творчості особистості в різних соціальних інститутах.

Список використаної літератури

- 1. Пустовіт Г. П.** Теорія пізнання як методологічна основа побудови змісту позашкільної освіти і виховання (початок статті) / Г. П. Пустовіт // Рід. шк. – 2006. – № 11 (922). – С. 3 – 6.
- 2. Дружинин В. Н.** Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – 2-е изд. – СПб : Питер, 1999. – 268 с.
- 3. Леонтьев А. А.** «Научите человека фантазии...» (творчество и развивающее обучение) / А. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 82 – 84.
- 4. Родари Дж.** Грамматика фантазии: введение в искусство

придумывания историй / Дж. Родари. – М. : Прогресс, 1990. – 191 с.

5. Матейко А. Условия творческого труда / А. Матейко ; под ред. и с послеслов. Я. А. Пономарева ; пер. с польск. Д. И. Иорданского. – М. : Мир, 1970. – 303 с.

6. Давыдов В. В. Принципы обучения в школе будущего // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946 – 1980 гг. / В. В. Давыдов ; под. ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – С. 296 – 301.

7. Матіюк І. О. Формування творчих здібностей інтелектуального характеру // Директор школи. – 1999. – № 19. – С. 7.

8. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : Психол. Очерк / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 92 с.

9. Психологические исследования творческой деятельности / Отв. ред. О. К. Тихомиров. – М. : Наука, 1975. – 253.

10. Галин А. Л. Личность и творчество. Психологические этюды / А. Л. Галин. – Новосибирск, 1989. – 127 с.

11. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. – К., Либідь, 2003. – 278 с.

12. Основи загальної психології / за ред. С. Д. Максименка– К. : НПЦ Перспектива, 1988. – 256 с.

13. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : наук. видання / І. Д. Бех // Виховання особистості : у 2 кн.– К. : Либідь, 2003. – Кн. 2. – 344 с.

14. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта та виховання: теоретико-дидактичний аспект : монографія / Г. П. Пустовіт. – Миколаїв : Вид-во МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2010. – Кн. 1. – 379 с.

15. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

16. Бабанский Ю. К. Педагогика / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1983. – 607 с.

17. Сковорода Г. С. Сад пісень: Вибрані твори / Г. С. Сковорода. – К. : Веселка, 1980. – 190.

18. Лейтес Н. С. Способности и одарённость в детские годы / Н. С. Лейтес. – М. : Прогресс, 1984. – 80 с.

19. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – М. : Знание, 1981. – 96 с.

20. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : Психол. очерк / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 92 с.

Самолюк А. А. Формування творчої активності особистості у психолого-педагогічному дискурсі

У статті охарактеризовано провідні теоретичні основи та ключові підходи до формування творчої активності зростаючої особистості, здійснено аналіз розуміння цієї проблеми й у вітчизняній, і зарубіжній педагогічній науці.

Ключові слова: Творчість, творча особистість, розвиток творчої активності, потреби, мотивації.

Самолук А. А. Формирование творческой активности личности в психолого-педагогическом дискурсе

В статье дана характеристика теоретическим основам и ключевым научным подходам к формированию творческой активности личности, проведен анализ сущности этой проблемы в творческом наследии отечественных и зарубежных ученых.

Ключевые слова: Творчество, творческая личность, развитие творческой активности, потребности, мотивации.

Samolyuk A. A. Formation of Creative Personality in the Context of Psycho-pedagogical Discourse

The major theoretical fundamentals and the main approaches to formation of creative personality are characterized. The analysis of study of the problem in Ukrainian and Foreign pedagogical science is provided.

Key words: creativity, creative personality, development of creative activity, needs, motivations.

Стаття надійшла до редакції 06.08.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.013.42:37.018.32

Л. Г. Цибулько

**ПРИЧИНИ ТА ПРОЯВИ ДЕПРИВАЦІЇ В ДІТЕЙ-СИРИТ І ДІТЕЙ,
ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ**

Зміна парадигми освіти в українському суспільстві визначає новий характер функціонування та розвитку вітчизняної системи освіти. В процесі реорганізації системи освіти особливо актуальними стають питання удосконалення соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Вивченню передумов виникнення біологічного та соціального сирітства, пошукам засобів його подолання і забезпечення соціальної адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, присвятили свої дослідження Л. Артюшкіна, В. Виноградова-Бондаренко, О. Карпенко, В. Оржеховська, І. Пеша, Н. Побірченко, Н. Сейко, С. Харченко, В. Яковлева, І. Янченко та ін. Проте специфіка прояву в зазначеній категорії дітей наслідків різних видів депривації, на наш погляд, недостатньо висвітлена в психолого-педагогічній науці і потребує подальшого вивчення.

Саме тому метою цієї статті є характеристика найбільш властивих дітям-сиротам, та дітям, позбавлених батьківського піклування, що виховуються в закритих інтернатних установах, видів депривації.

У психолого-педагогічній літературі багато науковців зазначають, що життя дитини поза сім'єю приводить до виникнення особливого психофізичного стану – депривації, під якою розуміють відсутність можливості чи її недостатність для задоволення людиною якої-небудь життєво важливої психічної потреби [1, с. 62]. Цей стан виникає в особливих життєвих ситуаціях, коли індивід не має можливості задовольнити деякі основні психічні потреби протягом тривалого періоду. Механізм депривації пов'язаний із відчуженням дитини від конкретних стосунків зі світом людей і предметним світом, що викликає зміни в структурі особистості.

Розглянемо найбільш властиві дітям-сиротам, які виховуються в закритих інтернатних установах, види депривації.

Значущою для нашого дослідження в аспекті висвітлення причин і наслідків депривації є праця зарубіжних психологів Й. Лангмейєра і З. Матейчека, в якій, спираючись на результати власного багаторічного вивчення психічного розвитку дітей-сиріт, дослідники стверджують, що основою відхилень у розвитку і поведінці цих вихованців є психічна депривація, яку дослідники визначають як психічний стан, що виникає в результаті таких життєвих ситуацій, де суб'єкту не надається можливості для задоволення деяких основних життєвих потреб в достатній мірі і протягом тривалого часу [2].

Й. Лангмейєр і З. Матейчек на підставі глибокого вивчення явища психічної депривації виділили типи деприваційної особистості дитини в інтернатному закладі: соціально гіперактивний, тип соціальної провокації, пригнічений тип, добре пристосований, а також тип, який характеризується заміщенням задоволенням афективних і соціальних потреб [2, с. 11 – 14]. Розглянемо їх більш детально.

Соціально гіперактивний тип – діти комунікативні, відрізняються діями напоказ. Швидко зацікавлюються всім, що відбувається, але участі намагаються не брати. Зацікавленість до людей значно переважає над інтересом до гри, задач, речей. Вони лагідні, неагресивні і тому користуються симпатією оточення. В школі навчаються погано, навчання вважають розвагою.

Тип соціальної провокації – намагаються будь-якою ціною звернути на себе увагу дорослих. Вихованці дуже ревниві, агресивні, злі, постійно конфліктують з іншими дітьми, ображають, кривдять їх. У більш дорослому віці намагаються діяти на зло іншим, розбивають колектив. Інші діти намагаються з ними не вступати в контакти, не спілкуватися, бояться їх.

Пригнічений тип – вихованці пасивні в стосунках з дорослими і ровесниками, інтерес до речей переважає над інтересом до людей, до

спілкування. Оскільки ці діти майже не реагують на наближення і віддалення до них людей, про них часто постійно забувають вихователі, діти. Відповідно, з дітьми цього типу спеціалістам особливо необхідно проводити соціально-педагогічну роботу.

«Добре пристосовані» діти спокійно і стримано контактують з дорослими і дітьми, що їх оточують, можуть викликати емоційно-теплу прихильність вихователя, але якщо вони попадають в середовище, більш багате стимулами і складніше за структурою (сім'я і т. д.), то вони зазнають труднощів.

Формування особливості типу, який характеризується *заміщенням задоволенням афективних і соціальних потреб*, відбувається, коли дітям не була надана можливість отримати задоволення від безпосереднього соціального включення в групу і коли вони самі не здатні забезпечити для себе подібне місце в групі. Пізніше такі діти починають надмірно милуватися собою, в ставленні до інших агресивні, проявляють садизм, їхня поведінка «ненормальна», «чудацька», в результаті чого вихованці часто потрапляють до психіатричної лікарні.

Продовжуючи аналіз різних видів депривації, зазначимо, що Л. Просандаєва переконана в тому, що депривації вихованців інтернатного закладів сприяє також різке зниження необхідних дітям вражень (сенсорна депривація), зменшення емоційності при взаємних стосунках з персоналом закладу (емоційна депривація, тобто недостатня можливість встановлення інтимних емоційних стосунків з якою-небудь особою або розрив подібних емоційних стосунків, якщо такі були створені) [3].

Для нашого дослідження представляє також інтерес точка зору канадського психолога Д. Хебба, згідно з якою ототожнюється психічна і біологічна нестача особистості дитини-сироти. Подібно виникненню серйозних порушень в результаті загальної нестачі їжі, вітамінів, серйозні порушення можуть виникати і з причини психосоціальної нестачі: уваги, любові, піклування і т.д. У всіх цих випадках, на думку вченого, відбувається пригнічення основних функцій організму на душевному і фізичному рівнях, що проявляється в послабленні організму, депресії, неадекватній поведінці, аутизмі і т.п. [4, с. 58].

Л. Ядвіршис у своєму дослідженні додає до вищеназваних такі види деприваційних відхилень:

– культурна депривація – недостатній розвиток культурних потреб, наявність яких передбачається в сучасній цивілізації;

– когнітивна депривація – відсутність можливості розуміти і регулювати те, що відбувається навколо;

– соціальна депривація – обмежена можливість для засвоєння автономної соціальної ролі. Причиною цього перш за все є нестача контактів із зовнішнім середовищем [5, с. 110].

У межах нашого дослідження особливий інтерес представляє саме соціальна депривація вихованців-сиріт, на подолання наслідків якої й буде

спрямовуватися експериментальна соціально-педагогічна робота. Через це вважаємо доцільним навести висновки А. Прихожан і Н. Толстих, згідно з якими соціальна депривація має два наслідки. Перший характеризується невтомною потребою в любові при спілкуванні з оточенням, відсутністю вищих почуттів, пов'язаних з моральними (аморальними) вчинками, гострою емоційною реакцією на незначне зауваження, другий наслідок – почуття групової залежності, феномен «Ми». Інтернатівське «Ми» відрізняється від родинного почуття «Ми», яке відбиває належність до своєї сім'ї. Дітям-сиротам властиво ділити всіх на «свої» і «чужі», на «Ми» і «Вони». В ставленні до «чужих» вони виявляють агресію, займають відособлену позицію. Проте і в межах свого колективу вихованці інтернату нерідко обособлюються, можуть образити слабшого ровесника або дитину молодшого віку, що пояснюється нерозвиненою потребою у визнанні і любові, нестачею контактів вихованців із зовнішнім середовищем [4, с. 76].

Значну роль у формуванні негативних рис характеру особистості дитини-сироти відіграє материнська депривація, коли дитина з певної причини позбавлена матері (батьків), позбавлена любові й опіки з її боку. Ми повністю погоджуємося з вітчизняними дослідниками, які переконані, що дитині з перших днів життя необхідний емоційний зв'язок з матір'ю або іншою «постійною» дорослою людиною [1].

Проведені нами в процесі дослідження спостереження за вихованцями дитячих будинків і шкіл-інтернатів Донецької області дають змогу зробити висновок, що особливості психічного розвитку дитини-сироти в значній мірі залежать від віку, в якому вона залишилася без матері. Для дітей, які залишилися без батьків відразу після народження характерні невпевненість у своїх можливостях, здібностях, в'ялість прояву емоційних реакцій, невміння встановлювати нормальні стосунки з іншими людьми, замкнутість. Розвиток дітей, які були залишені матір'ю пізніше й усвідомили розлуку з нею, характеризується важкими емоційними переживаннями – почуттям непотрібності, покинутості. В результаті, діти втрачають довіру як до самих близьких людей, так і до всіх інших дорослих.

Г. Хаментаскас виділяє два шляхи подолання дитиною цієї проблеми. Перший – дитина пояснює покинутість батьками покаранням за її негативні риси, за те що вона «погана», внаслідок чого основою її характеру стає занижена самооцінка, почуття провини, відсутність поваги до своєї особистості. Другий шлях – дитина перекладає всю вину на сім'ю, звинувачує в обставинах, які склалися, своїх батьків. Такі діти відрізняються злобністю, ображеністю, агресивністю, характеризуються яскраво вираженою асоціальною поведінкою, нерідко стають правопорушниками [4].

Дуже вдало, на наш погляд, розкрито сутність і види депривації в посібнику «Соціальна педагогіка: мала енциклопедія» (за ред. І. Звереві),

де виділяються три види психічної депривації: сенсорна, емоційна, соціальна. *Сенсорна депривація* – часткове чи повне позбавлення дитини сенсорних (чуттєвих) потреб, неможливість виконувати сенсорні дії щодо сприйняття об'єктів. Причина виникнення деприваційної ситуації – не сформованість повідних (зорових, слухових, тактильних) аналізаторів, органів чуття чи відсутність відповідного досвіду сприйняття відповідних об'єктів, що призводить до виникнення деформованих уявлень про об'єкт. *Емоційна (афективна) депривація* – обмеження можливостей дитини виявляти своє ставлення до предметів чи явищ оточуючої дійсності, відсутність умов для розкриття розвитку емоційного досвіду. В екстремальних (критичних) ситуаціях, коли дитина не здатна знайти адекватний вихід, вона вдається до відповідних афективних реакцій: страху, уникання, агресії тощо. Емоційна депривація виникає тоді, коли дорослі не дозволяють дитині виявляти свої емоції, не дають можливості дитині вибирати емоційний малюнок у поведінці. Тому в дитини накручується негативна енергія, яка є підґрунтям до формування невротичного типу особистості. *Соціальна депривація* виникає, як і попередні. Вона виявляється в обмеженому колі спілкування дитини, стихійному характері зв'язків і ставлень, уникненні об'єктивних соціальних ролей, які дитина повинна виконувати відповідно віку в різних видах діяльності. Формування даного виду депривації частіше за все спостерігають у дітей, які позбавлені батьківського піклування, знаходяться в закритих виховних закладах. Появі такої депривації досить часто сприяють дорослі: батьки відмовляю від дитини чи проявляють до неї байдужість, вихователі не виправдано дистанціюються від неї, демонструють жорстку виховну модель. Депривація нерідко супроводжується ізоляцією дитини від батьків, від середовища ровесників, від сприятливих умов соціального розвитку [5, с. 62 – 63].

Отже, основним фактором, який у найбільшій мірі травмує особистість вихованця-сироти є депривація – відсутність можливості чи її недостатність для задоволення людиною якої-небудь життєво важливої психічної потреби. Цей стан виникає в особливих життєвих ситуаціях, коли індивід не має можливості задовольнити деякі основні психічні потреби протягом тривалого періоду. Саме внаслідок депривації діти, які виховуються в інтернатних закладах, мають певну специфіку психофізіологічного і соціального розвитку, яка не може бути визначена за певними чіткими критеріями норми і патології.

Депривація виступає як причиною, так і наслідком дезадаптації вихованців-сиріт, сприяє суттєвій зміні психофізіологічного і соціального розвитку в бік, несприятливий для дітей-сиріт. Тому в соціально-педагогічній роботі з вихованцями-сиротами необхідно створювати умови щодо попередження розвитку депривації в цієї категорії дітей.

Перспективами подальшого розгляду питання можуть бути теоретичне обґрунтування та впровадження програми соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами щодо подолання наслідків депривації в цієї категорії вихованців.

Список використаної літератури

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Безпалько. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 134 с. **2. Лангмейер Й.** Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек ; пер. Г. А. Овсянникова. – Прага : Авиценум, 1984. – 334 с. **3. Просандаєва Л. Є.** Подолання депривацій підлітків у процесі культурно-дозвільової діяльності : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 / Просандаєва Людмила Євгенівна. – К., 2001. – 190 с. **4. Лишенные** родительского попечительства : [хрестоматия] / сост. В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 2006. – 238 с. **5. Ядвиршис Л. А.** Преодоление депривации у детей в деятельности педагога / Л. А. Ядвиршис. – Брянск : БИПКРО, 1997. – 54 с. **5. Соціальна педагогіка :** мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.

Цибулько Л. Г. Причини та прояви депривації в дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування

У статті подано визначення поняття «депривація» та розглянуто найбільш властиві дітям-сиротам, яких виховують у закритих інтернатних установах, види депривації. Автором доводиться, що депривація постає і причиною, і наслідком дезадаптації вихованців-сиріт, сприяє суттєвій зміні психофізіологічного і соціального розвитку в бік, несприятливий для дітей-сиріт.

Ключові слова: депривація, причини, прояви, діти-сироти, дезадаптація, школа-інтернат.

Цибулько Л. Г. Причины и проявления депривации у детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки

В статье дается определение понятия «депривация» и рассматриваются наиболее присущие детям-сиротам, которые воспитываются в закрытых интернатных учреждениях, виды депривации. Автором обосновывается, что депривация выступает как причиной, так и следствием дезадаптации воспитанников-сирот, оказывает содействие существенному изменению психофизиологического и социального развития в сторону, неблагоприятную для детей-сирот.

Ключевые слова: депривация, причины, проявления, дети-сироты, дезадаптация, школа-интернат.

Tsybulko L. G. The Reason and displays deprivation at children-orphan and children deprived of parental guardianship

In article definition of concept «derivation» is made and the most inherent are considered to children-orphan who are brought up in closed интернатных establishments, kinds deprivations. By the author it is proved that deprivation acts both the reason, and a consequence desadaptations pupils-orphan, assists essential change of psychophysiological and social development aside, adverse for children-orphan.

Key words: deprivation, the reasons, displays, children-orphan, desadaptation, boarding school.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 373.018.32:316.624-057.874

Н. М. Чернуха

**СУЧАСНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ
ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ**

Однією з соціально-педагогічних умов формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів є *доцільність відбору методів соціально-педагогічної роботи з учнями старших класів за даним напрямом*. Серед науковців цій проблемі приділяють увагу такі вчені, як О. Безпалько, М. Ромм, Т. Ромм.

У сучасній теорії соціальної педагогіки метод розглядають як сукупність підходів, прийомів, операцій практичного чи теоретичного засвоєння дійсності [2]. Також під методом розуміють найкоротший шлях досягнення оптимальних результатів, що відповідають поставленим цілям. Нерідко методи соціально-педагогічної роботи визначають як складові методів соціальної роботи.

Метод у загальній практиці соціальної роботи виконує подвійну роль, оскільки він виступає як спосіб, шлях пізнання і застосування знань, що окреслені в науках про життєдіяльність людини і в соціальній практиці, і, водночас, – як конкретна дія, що сприяє якісній зміні реального об'єкту (суб'єкту) [8].

О. В. Безпалько визначає методи соціально-педагогічної роботи як сукупність прийомів і способів, які використовуються для стимулювання і розвитку потенційних можливостей особистості, конструктивної діяльності щодо зміни несприятливої життєвої ситуації чи розв'язання

проблем клієнтів та виконання різноманітних професійних завдань соціального педагога [6, с. 129].

Ми будемо спиратися на узагальнене визначення методу соціально-педагогічної роботи як способу організації узгодженої діяльності соціальних педагогів та клієнтів з метою вирішення завдань соціально-педагогічної роботи.

Отже, ми розглядатимемо *методи формування життєвої компетентності* учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів як сукупність способів, прийомів, технік сумісної діяльності педагогів та учнів з метою розв'язання завдання успішного формування їхньої життєвої компетентності.

Оскільки на сьогодні не існує одностайної думки щодо класифікації методів соціально-педагогічної роботи, ми, з метою реалізації соціально-педагогічної умови доцільності відбору методів, вважали за можливе використати кілька класифікаційних ознак.

Було застосовано класифікацію загальнонаукових методів (тих, що використовують у багатьох галузях суспільної діяльності), що притаманні практиці соціально-педагогічної роботи. Дані методи визначають базові наукові аспекти процесу пізнання і перетворення світу. Ми вважатимемо, що для реалізації завдань формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів найбільш придатними є: психологічні, соціологічні та педагогічні методи. Дамо їх характеристику з огляду на використання можливостей даних методів під час реалізації нашої експериментальної роботи.

Психологічні методи в соціально-педагогічній діяльності застосовуються з метою діагностування особливостей індивіда та надання на підставі отриманих результатів різних видів психотерапевтичної та психокорекційної допомоги. Традиційно до методів психології належать: методи психодіагностики (проективні методики, тестування); психокорекції (психодрама, соціодрама); психотерапії (сімейна, ігрова, арттерапія); соціально-психологічний тренінг; консультування тощо.

Оскільки вихованці інтернатних закладів здебільшого потребують психологічної підтримки та корекції, ми вважали, що використання даних методів є виправданим. Це:

- терапевтичні методи (арттерапія, казкотерапія, епістолярна терапія);
- методи ігрової терапії (рольова гра);
- соціально-психологічний тренінг;
- консультування.

Як відомо, у практичній соціально-педагогічній роботі соціологічні методи найчастіше використовують з метою збору інформації щодо окремих суспільних проблем та визначення ставлення людей до них. До цієї групи методів належать: спостереження, опитування, інтерв'ювання;

анкетування, фокус-група, кейс-метод, метод аналізу документів, біографічний метод, метод аналізу соціуму, метод соціальної паспортизації тощо.

Відповідно до розв'язання завдань нашого дослідження з даної групи для реалізації експериментальної роботи нами було обрано:

- включене спостереження;
- метод кейсів.

Зрозуміло, що педагогічні методи є пріоритетними для практики соціально-педагогічної роботи, оскільки вони є різновидами методів виховання. Серед них у традиційній методиці виховної роботи виділяють: методи формування свідомості, методи організації діяльності, методи стимулювання та методи самовиховання. Наведемо їх визначення на підставі базових характеристик методів даної групи в сучасній соціально-педагогічній теорії [3; 7].

Методи формування свідомості спрямовані на формування певних понять, оцінок, суджень, світогляду особистості. Методи організації діяльності розглядають як способи закріплення, формування позитивного досвіду поведінки, стосунків, дій та вчинків. Як найбільш типові методи організації діяльності називають метод доручення, соціального навчання та закріплення позитивного досвіду. До методів організації діяльності автори, переважно, зараховують і гру, як спосіб соціально-педагогічної взаємодії і розвитку особистості клієнта. Методи стимулювання діяльності клієнтів спрямовані на покращення чи зміни поведінки особистості, розвиток мотивації щодо соціально схвалених способів та видів діяльності. Серед методів стимулювання визначають: методи позитивного підкріплення, методи негативного підкріплення, метод змагання тощо. Методи самовиховання, зокрема, сприяють свідомій зміні людиною власної особистості відповідно до суспільних вимог та особистісного плану самовдосконалення. До цієї групи належать методи самодіагностики, самооцінки, самоконтролю та самокорекції, самоорганізації тощо.

Відповідно до розв'язання завдань нашого дослідження з групи педагогічних методів нами було обрано:

- метод гри;
- метод змагання;
- методи позитивного підкріплення діяльності;
- методи самоорганізації діяльності.

Планування експериментальної роботи передбачало використання інших класифікаційних підходів до характеристики методів соціально-педагогічної роботи. Зокрема, в основу аналізу було покладено класифікацію, відповідно до кількості клієнтів (методи індивідуальної та групової роботи). З даної класифікації ми вважали за доцільне скористатися всіма групами методів і визначити їх переваги під час

розв'язання завдань формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Метод індивідуальної роботи (кейсуорк), було запроваджено М. Річмонд. Його сутність полягає у вирішенні проблеми з метою надання підтримки і створення ситуації, що спрямовує клієнта до її розгляду й викликає бажання подолати життєві перешкоди. Підвалиною методу є механізм адаптації клієнта до життєвої ситуації. До основних складових метода належать: встановлення первинної комунікації, вивчення та аналіз проблемної ситуації, визначення мети і завдань сумісної роботи; оцінка прогресу та результату сумісної роботи .

В основу здійснення індивідуальної соціальної роботи закладено завдання корекції взаємостосунків індивіда із соціальним оточенням і з собою. Нами визначено три групи корекційних завдань, які ми прагнули вирішити в експериментальній роботі з формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

1. Завдання першої групи передбачали здійснення корекції ставлення учня до себе, до власного «Я»; усвідомлення причин пригніченості та їх подолання; реставрацію адаптивності; розвиток навичок самостійності; створення ситуації антинавіювання; формування почуття гідності; поваги до себе; зміну ієрархії у системі цінностей, домагань клієнта.

2. Завдання другої групи, на наш погляд, мали сприяти корекції ставлень учнів до інших людей, переважно осіб з найближчого оточення. Дані завдання розраховані на формування здатності до емпатії, розуміння почуттів інших, чуйності; здатності до доброзичливого сприйняття стану та інтересів, переваг і недоліків інших осіб; набуття навичок повноцінного спілкування, вміння запобігати створенню конфліктних ситуацій і своєчасного їх подолання.

3. Завдання третьої групи передбачали можливість здійснення корекції ставлення учня до життя в цілому, до усвідомлення життєвих перспектив. Дана корекція можлива за умови отримання навичок вибору і прийняття рішення; мобілізації й самоорганізації; досягнення стійкості до неприємностей, загроз; оптимістичного ставлення до реальності; готовності до подолання перешкод, труднощів.

Ми усвідомлювали, що використання методів індивідуальної роботи найбільш виправдано при визначенні перспектив клієнта, адаптації його до умов реальності, подоланні стресів, у самопізнанні та самоприйнятті. До суттєвих переваг цього методу належить те, що будь-якому учаснику приділяється уваги більше, ніж в умовах роботи групи.

У програмі нашої експериментальної роботи було використано такі методи індивідуальної соціально-педагогічної роботи, як:

- зустріч;
- консультація;
- співбесіда.

Над методом *групової соціальної роботи* активно працювали в 70-і роки ХХ століття. Особливе значення для розробки теорії методу відіграли результати досліджень теорії малих груп (Я. Коломенський, Роджерс, К. Рудестам).

У сучасній соціальній науці виділяють малі групи за різними ознаками, а саме: за спрямованістю змісту (групи, які орієнтуються на обмін інформацією; особистісний розвиток; зміни ціннісних орієнтацій; розвиток розуміння життєвих проблем, умінь долати життєві зміни; досягнення соціальних змін; проведення культурно-дозвільної анімації тощо); за віком; за статтю; за характером проблеми (групи людей з відхиленнями в поведінці; групи жертв насильства тощо); за часом діяльності (короткочасні, довготривалі, постійні); за офіційним статусом (формальні – неформальні); за способом утворення (природні – спеціально сформовані); за ступенем відкритості (відкриті – закриті) [5]. Вихованці загальноосвітніх шкіл-інтернатів є тією категорією клієнтів, що відчують потребу в емоційному теплі, розумінні й контакті з іншою людиною. Відчуття небезпеки, недовіри і безсилля нерідко охоплює їх, і з часом, без оперативної корекції може сприяти виникненню стійких особистісних проблем. Отже, досвід, що набувається в спеціально організованих групах, сприяє протидії відчуженню, допомагаючи вирішенню проблем, що з'являються в процесі життєдіяльності учня. У сучасній соціально-педагогічній літературі визначено переваги групових методів соціально-педагогічної роботи, а саме [1]. Група створює умови «суспільства в мініатюрі», що відображає зовнішній світ і дозволяє створювати реалістичні ситуації в штучно побудованій взаємодії.

- Приховані фактори соціального тиску стають явними в умовах групи і впливають на індивідуальні життєві позиції вихованців.

- Група надає можливість отримати зворотній зв'язок і підтримку від учасників, що мають спільні проблеми чи переживання.

- У процесі групової взаємодії відбувається розуміння цінностей і потреб інших.

- В умовах групи людина відчуває себе прийнятим іншими, користується довірою, оточена турботою і має можливість отримати допомогу. Крім того, член групи сам приймає, довіряє, турбується про інших і допомагає іншим.

- Ситуація групи може значно полегшити проблеми, що виникають у міжособистісних стосунках; вона дає можливість відчути реакцію на себе і свої вчинки, проекспериментувати з різними стилями спілкування з партнерами у групі.

- У групі кожен відчуває себе рівноцінним партнером під час спілкування чи в будь-якій творчій взаємодії (на відміну від спілкування учня з педагогом, у якому існує певний соціально-психологічний бар'єр).

- Група заохочує спробу саморозкриття та самовдосконалення кожного її члена і внаслідок цього зростає впевненість учня у своїх силах.

- Гнучкість форм групової роботи робить цей метод більш демократичним, придатним для більш значної кількості людей, що потребують допомоги.

Окреслюючи визначення методу групової роботи, ми спираємося на твердження Н. В. Заверико, що метод групової соціальної роботи спрямований на надання психосоціальної допомоги групі осіб з подібними життєвими потребами та об'єднаних близькими інтересами, шляхом залучення членів групи в процес вирішення їхніх проблем, задоволення спільних інтересів; 2) це практичний метод соціально-педагогічної роботи, який допомагає особистості розширювати своє соціальне функціонування та через цілеспрямований досвід групи більш ефективно вирішувати свої індивідуальні, групові чи проблеми в мікросоціумі [5].

У практиці соціально-педагогічної роботи існують такі види груп: групи відновлення, освітні групи, групи самопомоги, терапевтичні групи тощо. Залежно від мети роботи групи змінюється позиція соціального педагога. Під час нашої експериментальної роботи педагоги виконували такі ролі, як: організатор, координатор зовнішніх і внутрішніх зв'язків групи, посередник у міжгруповій взаємодії, інструктор, тренер тощо. З метою визначення видів групової роботи, що є доцільними для розв'язання завдань формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів ми з переліку моделей групової соціальної роботи[9] обрали ті види груп, форми діяльності яких будуть впроваджені в зміст нашої експериментальної роботи.

1. Групи наділення повноваженнями. Це групи, членами яких стають люди, що пережили (відчули на собі) соціальну дискримінацію та утиски. Найважливіше завдання таких груп – це створення групового клімату, у якому члени зможуть знову відчувати свою особисту цінність, відновити самоповагу, використати можливості для більш активних позитивних змін у своєму житті, планувати та проводити колективні дії, спрямовані на соціальні зміни.

2. Групи зміни поведінки. Групи можуть особливо ефективно впливати на індивідуальну поведінку, яка шкодить іншим. Наприклад, групи підлітків з девіантною поведінкою; групи потенційних чи реальних правопорушників тощо.

3. Групи життєвих змін. Це зміни, що викликають серйозну необхідність соціальної адаптації / реадаптації. Наприклад, внаслідок реальних змін у житті – закінчення інтернату, початок трудової кар'єри, зміна місця проживання.

4. Освітні групи. Учасники таких груп – молоді люди, які проходять, наприклад, курс превентивного соціального навчання

(підготовка до сімейного життя; формування та розвиток комунікативних умінь, навчання побутовому самообслуговуванню тощо).

5. Групи проживання щоденного життя. Цей термін використовують на позначення роботи в групах, які існують у щоденному житті клієнтів інтернатів, шкіл. Учасниками таких груп можуть бути, наприклад, діти-сироти. Завданням такої групи стає перегляд проблем, ускладнень, які щодня виникають у членів групи.

6. Групи поновлення соціальних навичок. До складу таких груп можуть увійти люди, які втратили чи не змогли набути основних компетентностей, необхідних для життя. До даної категорії належать підлітки, що довго знаходяться під наглядом у закладах інтернатного типу, особливо коли йдеться про спеціалізовані інтернати.

7. Групи спільної діяльності. Члени таких груп – учні, які беруть участь, наприклад, у туристичних походах, спортивних або художньо-естетичних заходах. Виконувати разом одну справу – завжди було надійним методом створення хороших контактів, розвитку здатності до спілкування, співробітництва, вирішення конфліктів та прийняття рішень.

Отже, реалізація такої соціально-педагогічної умови як *доцільність відбору методів соціально-педагогічної роботи* за напрямом формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів забезпечується в нашому дослідженні науковим обґрунтуванням методів соціально-педагогічної роботи, їх визначенням, доведенням необхідності їх застосування в роботі з учнями шкіл-інтернатів. Комплексний характер факторів, що впливають на поведінку учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів, потребує відповідного комплексного використання різних груп методів соціально-педагогічної роботи, з огляду на те, що здебільшого вони у практичній діяльності перетинаються, їх застосування взаємообумовлено і взаємозалежно.

Список використаної літератури

1. Актуальні проблеми становлення і розвитку національної школи / за ред. Г. С. Дегтярьова, Є. І. Сявавко, М. С. Якубовська. – К. : Хрещатик, 1992. – 109 с. **2. Капська А. Й.** Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю : навч. посіб. / А. Й. Капська – К. : УДЦССМ, 2001. – 219 с. **3. Овчарова Р. В.** Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 480 с. **4. Ромм М. В.** Теория социальной работы : учеб. пособ. / М. В. Ромм, Т. А. Ромм. – Новосибирск : ИДУ, 1999. – 64 с. **5. Соціальна педагогіка: теорія і технології :** підручник для студ. вищ. навч. закладів / Т. Ф. Алексеєнко, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько та ін. ; за ред. І. Д. Звереві. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с. **6. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія /** Т. Ф. Алексеєнко, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько та ін. ; за ред. І. Д. Звереві ; М-во освіти і науки України, Ін-т проблем виховання АПН України. – К. :

Центр учбової літератури, 2008. – 336 с. **7. Соціальна робота в Україні :** навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.; за заг. ред. І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. – К. : Центр навч. л-ри, 2004. – 254 с. **8. Технологія соціальної роботи :** учеб. пособ. для студ. высш. учебн. заведений / под ред. И. Г. Зайнишева. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 240 с. **9. Уилсон Д.** Группы самопомощи (организация и работа групп самопомощи) / Уилсон Д. – Запорожье : ЗГУ, 1999. – 110 с.

Чернуха Н. М. Сучасні методи формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів

У статті визначено, що реалізація такої соціально-педагогічної умови, як доцільність відбору методів соціально-педагогічної роботи за напрямом формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів забезпечується науковим обґрунтуванням методів соціально-педагогічної роботи, їх визначенням, доведенням необхідності їх застосування в роботі з учнями шкіл-інтернатів.

Ключові слова: життєва компетентність, школа-інтернат, особистість, самостійне життя, ціннісні орієнтири.

Чернуха Н. Н. Современные методы формирования жизненной компетентности учеников общеобразовательных школ-интернатов

У статті говориться, що реалізація такого соціально-педагогічного умови, як целесообразность отбора методов социально-педагогической работы по формированию жизненной компетентности учеников старших классов общеобразовательных школ-интернатов обеспечивается научным обоснованием методов социально-педагогической работы, их определением, доказательством необходимости их применения в работе с учениками школ-интернатов.

Ключевые слова: жизненная компетентность, школа-интернат, личность, самостоятельная жизнь, ценностные ориентиры.

Chernukha N. M. Modern methods of formation of life competence of boarding school students

The article deals with the problem of realization of such social and pedagogical condition as expediency of selection of methods social and pedagogical the robot on formation of vital competence of pupils of the senior classes of general educational boarding schools is provided with scientific justification of methods social and pedagogical the robot, their definition, the proof of need of their application in the robot with pupils of boarding schools.

Key words: vital competence, boarding school, personality, independent life, valuable reference points.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.378.14

Р. Г. Валєєв

АКТУАЛЬНІСТЬ, ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ КУРСАНТІВ ВНЗ МВС

Сучасна педагогічна теорія та освітня практика активно осмислює та впроваджує парадигму неперервної освіти, зумовлену чинниками інформаційного суспільства. Одним з центральних об'єктів таких досліджень та одним з центральних конструктів відповідних освітніх підходів є «готовність людини протягом усього життя до пізнання та навчання».

Готовність до самостійного пізнання є важливим чинником ефективного здійснення професійної діяльності для представників багатьох професій. Але чи не найгостріше ця готовність актуалізована професійним середовищем правоохоронців. Не випадково у правових актах Уряду та МВС України особливе значення надається формуванню готовності до самостійного вирішення службових завдань, причому у професійній ситуації ускладнення пізнавальної діяльності, інформаційної невизначеності та дефіциту часу.

Це зумовлює необхідність дослідження теоретичних засад та педагогічних умов формування готовності курсантів ВНЗ МВС до самостійної пізнавальної діяльності. Але вивчення наукової літератури свідчить, що проблема формування пізнавальної самостійності курсантів ВНЗ МВС ще не була об'єктом спеціального дослідження, хоча лише останнім часом значна кількість фахівців (Г. Адамів, В. Бенера, В. Логвіненко, Т. Темерівська та ін.) змістовно визначили сутність комплексних пізнавальних якостей студентів ВНЗ та особливості їх формування. Інші науковці плідно дослідили організацію освітнього процесу у ВНЗ МВС. Зокрема, В. Дьяченко, М. Ісаєнко, М. Козяр, С. Кубіцький, Н. Могілевська, А. Морозов, В. Пліско, І. Радомський, В. Серебряк, Г. Штефанич, Г. Яворська сформулювали сутність особистісних та професійних якостей курсантів та фахівців ОВС. Науковці відзначили недостатню спрямованість навчально-виховного процесу у ВНЗ МВС на формування особистісних професійно-орієнтованих якостей. Фахівцями розроблено організаційні та педагогічні умови адаптації курсантів до навчально-виховного процесу у ВНЗ закритого типу (Г. Васильєв, О. Іванова, І. Марчук, М. Мирза, О. Назаров, А. Сіцінський, І. Сташкевич та інші).

Отже, дослідження проблеми формування пізнавальної самостійності курсантів ВНЗ МВС зумовлено: протиріччям між затребуваністю на практиці спроможності працівників міліції до ефективної самостійної пізнавальної професійної діяльності та недостатнім рівнем розвитку в них пізнавальної самостійності; протиріччям між необхідністю цілеспрямованого розвитку пізнавальної самостійності майбутніх працівників міліції та незадовільним станом її формування у курсантів ВНЗ системи МВС. Враховуючи висновки названих дослідників при написанні статті нами визначено наступні **завдання**:

1. Проаналізувати зміст поняття «пізнавальна самостійність» як найбільш точного терміну для визначення готовності людини до пізнання.

2. Запропонувати дефініцію пізнавальної самостійності курсантів ВНЗ МВС та визначити теоретичні засади її формування.

3. Обґрунтувати педагогічні умови формування пізнавальної самостійності курсантів ВНЗ МВС України.

1. Неперервна освіта та взагалі освіта в умовах інформаційного вибуху, постіндустріальної цивілізації неможлива без готовності людини до пізнавальної діяльності. Широке та беззаперечне визнання цього факту пояснює, на нашу думку, обсяг та різноманітність варіантів визначення цієї готовності. Різні автори розуміють під «спроможністю до пізнання»: «пізнавальну активність», «пізнавальні інтереси», «пізнавальну ініціативу», «пізнавальну самостійність», «уміння вчитися», «інформаційну культуру» тощо.

Під час декомпозиції пізнавальної самостійності, як правило, визначають: 1) когнітивну (інтелектуальну, змістовну) структурну складову – знання, уміння, здібності, компетенції; 2) емоційно-мотиваційну складову – потреби, мотиви, бажання пізнавати та позитивне ставлення до нього; 3) вольову складову – прагнення та здатність подолати пізнавальні труднощі. Не вдаючись до аналізу дефініцій пізнавальних активності, ініціативи, інтересів тощо, на рис. 1 схематично порівнюємо структуру споріднених пізнавальних рис особистості:

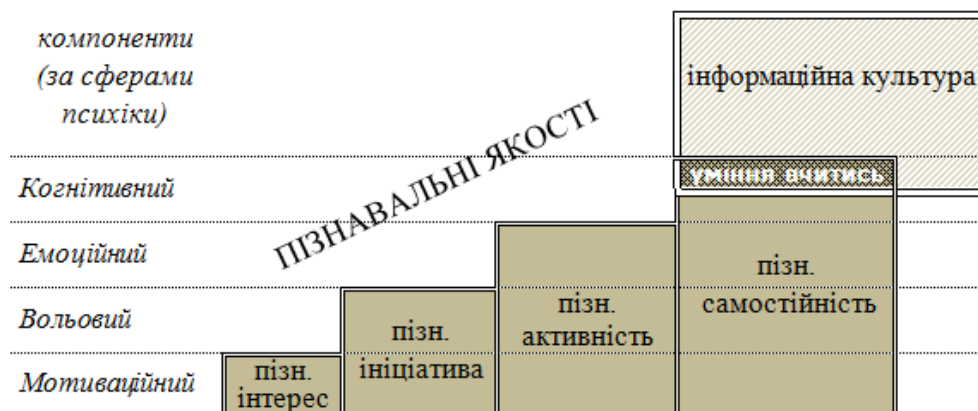


Рисунок 1. Співвідношення обсягів споріднених пізнавальних якостей

На нашу думку, пізнавальна самостійність є комплексною пізнавальною якістю та в процесі свого розвитку інтегрує: пізнавальний інтерес (який складається лише з рис мотиваційної сфери психіки), пізнавальну ініціативу (яка включає риси мотиваційної та вольової сфер психіки), пізнавальну активність (також включає емоційне ставлення суб'єкта до пізнавальної діяльності). Що стосується поняття «уміння вчитися», то його зміст є чи найважливішою складовою пізнавальної самостійності, але обсяг повністю поглинається її когнітивним компонентом. Інформаційна культура особистості є більш складним феноменом, поряд з такими когнітивними складовими, як знання, уміння, навички, здібності, вона включає комп'ютерну грамотність, медіаграмотність, комунікативну компетентність, систему спеціальних компетенцій (компетентність роботи з текстами тощо). Водночас, при аналізі інформаційної культури фахівці не досліджують емоційні, мотиваційні, вольові чинники. Тому саме пізнавальна самостійність постає найбільш вдалим конструктом для визначення сутності спроможності людини до самостійного пізнання, як в ході навчальної, так і професійної діяльності.

2. Формування спроможності до самостійної пізнавальної діяльності є актуальним саме для майбутніх працівників міліції, професійне становлення яких обумовлено наступними чинниками:

- їх професійна діяльність (оперативно-розшукова, слідча, аналітична, адміністративна тощо) є за своїм характером пізнавальною діяльністю;

- їх професійна пізнавальна діяльність, на відміну від більшості професій, протистоїть іншій пізнавальній діяльності – високомотивованій, все частіше високоорганізованій та інтелектуальній протиправній діяльності;

- їх професійна пізнавальна діяльність, на відміну від більшості професій, досить часто ускладнюється умовами дефіциту часу та інформації, психічного та фізичного навантаження;

- ефективне налагодження власної пізнавальної діяльності ускладнюється обставинами: значного трудового навантаження; професійного ризику; зіткнення з асоціальною поведінкою та кримінальною субкультурою; постійного оновлення законодавства; переходу від репресивних функцій міліції до функцій соціального партнерства;

- ефективне формування пізнавальної самостійності ускладнюється особливим режимом навчання та побуту.

Відповідно, авторське визначення поняття пізнавальної самостійності курсантів ВНЗ МВС полягає у розумінні її як спроможності до самостійної пізнавальної діяльності навіть у професійній ситуації інформаційної невизначеності, дефіциту часу та в умовах фізичного та психічного навантаження, тобто комплексної

властивості курсанта, що інтегрує пізнавальну мотивацію, вольове прагнення до пізнання, тезаурус знань, комплекс умінь, навичок, забезпечує прояв пізнавальних інтересів, ініціативи, активності.

Теоретичні засади формування пізнавальної самостійності обумовлені особливостями її розвитку: від пізнавального інтересу до пізнавальної ініціативи, пізнавальної активності та самостійної пізнавальної діяльності, у якій формується новий рівень пізнавальної самостійності, щоб на наступному циклі нові пізнавальні інтереси призвели до нової пізнавальної ініціативи і т.д. Але провідні педагоги (зокрема, В. Гузеєв [1, с. 35 – 37]) обґрунтували, що така стратегія розвитку пізнавальної самостійності не зможе спрацювати при слабкості інтересу до самостійної пізнавальної діяльності та відсутності факту її ініціювання. Розуміння цього притаманне західній освіті, яка активно використовує стратегію надання навчальної автономності [2]. Статус навчальної автономності зобов'язує здійснити вибір освітніх альтернатив, надає право та реальну можливість цього вибору та накладає відповідальність за свій вибір.

3. Педагогічні умови формування пізнавальної самостійності курсантів ВНЗ МВС обґрунтовуються загальними теоретичними засадами її розвитку, особливостями майбутнього професійного середовища, специфікою організації навчально-виховного процесу у ВНЗ МВС та наявним рівнем пізнавальної самостійності курсантів.

За загальним висновком педагогіки [3], єдино можливою середою формування пізнавальної самостійності є власна самостійна навчально-пізнавальна діяльність. Вона може ініціюватись як самою особистістю – за умов достатнього розвитку в неї пізнавальної мотивації, вольового прагнення до подолання пізнавальних труднощів та пізнавальної активності, так і внаслідок надання їй статусу навчальної автономності. Саме поступове збільшення статусу навчальної автономності курсантів ВНЗ МВС ми обґрунтовуємо як *першу педагогічну умову* формування їх пізнавальної самостійності. Для курсантів ВНЗ МВС роль навчальної автономності додатково актуалізується специфічним режимом закритого навчального закладу, поєднанням навчання з несенням служби, поєднанням дотримання військової дисципліни з підготовкою до самостійного відповідального вирішення службових завдань.

До обсягу навчальної автономності курсантів нами віднесено право та реальна можливість вибору: темпу, часу та місця здійснення самостійної навчально-пізнавальної діяльності, послідовності структурних елементів змісту дисципліни, рівнів його складності, форм пред'явлення матеріалу, варіантів комунікації та співробітництва з іншими здобувачами освіти (у тому числі студентами, які навчаються за контрактною формою).

Реалізована ця педагогічна умова з використанням інформаційних технологій освіти, зокрема, навчально-методичних програмних засобів з

навчальних дисциплін, створених за допомогою оболонки віртуального освітнього середовища MOODLE.

Проте збільшуючи обсяг навчальної автономності (прав, можливостей та відповідальності) необхідно полегшити процес адаптації курсантів під ці високі вимоги, актуалізувати можливості психіки щодо інтенсивної навчально-пізнавальної діяльності. Тому *другою педагогічною умовою* є стимулювання за допомогою інформаційних технологій освіти емоційно-мотиваційних станів та вольових якостей курсантів, а також полегшення протікання когнітивних процесів під час навчання.

Зауважимо, що сформульована нами перша педагогічна умова та загальноприйнятий характер педагогічного впливу на навчально-пізнавальну діяльність полягає у її поступовому ускладненні – і це відповідає концепції поетапного формування розумових дій П. Гальперіна та Н. Талізінної [4]. А друга педагогічна умова стимулювання психічних процесів навпаки спрямована на полегшення, фасілітацію їх протікання, що підвищує потенціал учня, збільшує зону найближчого розвитку. Це відповідає концепції зон актуального, найближчого та перспективного розвитку Л. Виготського [5, с. 467 – 489] та його послідовників.

Третя педагогічна умова обґрунтована практичним визначенням рівнів розвитку пізнавальної самостійності курсантів ВНЗ МВС. Крім того, під час констатуючого експерименту встановлено, що найбільш поширеними навчальними мотивами є мотиви здобуття професії, найважливішими джерелами інформації та найбільш значимим простором для пізнавальної діяльності курсантами визнано ресурси Інтернет.

Водночас, під час анкетування курсантів ми констатували серйозні труднощі щодо самостійного використання ресурсів Інтернет. Зокрема, лише 12% курсантів оцінили свої здібності пошуку необхідної інформації в Інтернет як самостійну компетентність. При цьому, всі кімнати гуртожитків обладнані доступом до Інтернет, і, відповідаючи на запитання анкети «Проаналізуйте, з яких джерел Ви отримуєте більшу частину інформації (складіть їх ієрархію)», 22,6% респондентів поставили ресурси всесвітньої мережі на 1-2 місце. Слід вказати, що при відповіді на запитання «Проаналізуйте, з яких джерел Ви отримуєте найбільш надійну, перевірену інформацію», ресурси Інтернет на 1-2 місце поставили лише 6,5% курсантів і в цілому віддали їм лише 7 місце. Ураховуючи це, *третьою педагогічною умовою* передбачає впровадження в освітній процес навчально-пізнавальних завдань, що мають міждисциплінарний характер, спрямовані на вирішення проблем професійного середовища та потребують для розв'язання ресурсів Інтернет.

Ця педагогічна умова реалізована шляхом впровадження до навчального процесу завдань ТОГІС (технології освіти у глобальному інформаційному середовищі [1, с. 74]), притаманних e-Learning завдань типу Treasure Hunt та Web-Quest [6].

Висновки.

1. Зміст поняття «пізнавальна самостійність» на відміну від інших конструктів для відображення «готовності людини до пізнання» включає весь достатній та необхідний набір рис та якостей: когнітивних, емоційних, мотиваційних та вольових.

2. Пізнавальна самостійність курсантів ВНЗ МВС визначена як спроможність до самостійної пізнавальної діяльності навіть у професійній ситуації інформаційної невизначеності, дефіциту часу та в умовах фізичного та психічного навантаження, тобто комплексна властивість курсанта, що інтегрує пізнавальну мотивацію, вольове прагнення до пізнання, комплекс знань і вмій.

3. Теоретичні засади формування пізнавальної самостійності обумовлені особливостями її розвитку: від пізнавального інтересу та пізнавальної ініціативи до пізнавальної активності та самостійної пізнавальної діяльності, яка є єдиною можливою середою розвитку пізнавальної самостійності.

4. Обґрунтовані автором педагогічні умови формування пізнавальної самостійності курсантів ВНЗ МВС України передбачають: поступове ускладнення їх самостійної навчально-пізнавальної діяльності завдяки збільшенню обсягу навчальної автономності; стимулювання під час навчання психічних процесів за допомогою освітніх інформаційних технологій; впровадження міждисциплінарних професійно-орієнтованих завдань.

Список використаної літератури

1. **Гузев В. В.** Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии / В. В. Гузев. – М. : НИИ школьных технологий, 2004. – 128 с. 2. **Hiemstra R.** (1994). Self-directed learning. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (second edition). – Oxford : Pergamon Press [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://home.twny.rr.com/hiemstra/sdlhdbk.html> 3. **Беспалько В. П.** Отображение дидактического процесса в учебнике / В. П. Беспалько // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 60 – 70 4. **Талызина Н. Ф.** Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд. МГУ, 1975. – 344 с. 5. **Выготский Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : АСТ Астрель-Люкс, 2005. – 671 с. 6. **FOCUS : Five Rules for Writing a Great WebQuest by Bernie Dodge** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://babylon.k12.ny.us/usconstitution/focus-5%2520rules.pdf>

Валєєв Р. Г. Актуальність, теоретичні засади та педагогічні умови формування пізнавальної самостійності курсантів ВНЗ МВС

Пізнавальна самостійність постає однією з пріоритетних цілей професійної освіти в умовах інформаційного суспільства, особливо для майбутніх правоохоронців, професійне середовище яких потребує налагодити ефективну пізнавальну діяльність. У статті розглядають загальні теоретичні засади формування пізнавальної самостійності студентів та обґрунтовуються педагогічні умови формування пізнавальної самостійності курсантів ВНЗ МВС.

Ключові слова: пізнавальна самостійність, курсанти ВНЗ МВС, навчальна автономність, стимулювання психічних процесів, міждисциплінарні завдання.

Валєєв Р. Г. Актуальность, теоретические основы и педагогические условия формирования познавательной самостоятельности курсантов вузов МВД

Познавательная самостоятельность предстает одной из приоритетных целей профессионального образования в условиях информационного общества, особенно для будущих правоохранителей, профессиональная среда которых востребует способность организовать эффективную познавательную деятельность. В статье рассматриваются общие теоретические основы формирования познавательной самостоятельности студентов и обосновываются педагогические условия формирования познавательной самостоятельности курсантов вузов МВД Украины.

Ключевые слова: познавательная самостоятельность, курсанты вузов МВД, учебная автономность, стимулирование психических процессов, междисциплинарные задания.

Valeev R. G. Relevance, theoretical basics and pedagogical conditions of cognitive autonomy of cadets of MIA universities

Cognitive autonomy is a priority object of vocational education in the information society, especially for future law enforcement officers. Professional environment requires from militiaman the capacity to organize effective cognitive activity. An article considers the general theoretical basics of cognitive autonomy of students and justified pedagogical conditions of cognitive autonomy of cadets of MIA universities of Ukraine.

Key words: cognitive autonomy, cadets of MIA universities, learner autonomy, promotion of positive mental states, interdisciplinary professional-oriented tasks.

Стаття надійшла до редакції 06.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 796.011.03

Г. П. Грибан

**МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ДУХОВНОСТІ В
ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ**

Падіння духовності в нашій країні є загальноновизнаним фактом. В той же час панорама бачення духовності в Україні за останні роки значно збагатилася. Вільне звернення до зарубіжних філософських течій сприяло поглибленню вивчення якісної своєрідності кожної з постатей історії, залученню творчої спадщини української діаспори. Духовність стає предметом вивчення не тільки філософії, а також багатьох наукових і навчальних дисциплін в тому числі і в сфері фізичного виховання студентів. Фізична культура у студентському середовищі виступає як частина загальної культури, основа здорового способу життя, сукупність духовних і матеріальних цінностей, способів їх використання з метою оздоровлення, розвитку фізичних якостей, проведення дозвілля тощо. Дотримання студентською молоддю здорового способу життя тісно пов'язано з духовним розвитком.

Розвиток духовних якостей людини, які змінюються і вдосконалюються, не здійснюється механічно. Таку лінію еволюції людини доречно назвати еволюцією через духовний розвиток особистості. Духовність особистості передбачає зміни не її натури, тілесності, а інтелектуальної сфери, моральних якостей, світоглядних позицій та орієнтацій.

Духовність людини – складне і багатогранне явище. Одну з його граней складають бажання, прагнення, зусилля особистості до самовдосконалення протягом усього життя. Пізнання дійсності та рефлексія виступають підґрунтям цього процесу. Набуття знань, розуміння подій, зрушення емоційно-чуттєвих станів не лише сприяють наснаженню змістом її існування, але націлюють на виявлення власних потенцій, з'ясування меж своїх можливостей [3, с. 44].

Духовність особистості ґрунтується на єдності раціональних та ірраціональних складових вроджених і набутих якостей. Головним елементом особистості є високий рівень сенсорної відкритості людини, здатність розширено сприймати реальність, підвищена емоційність (як вроджені якості – задатки), специфічні мотиваційні установки (прагнення до самоствердження та самовдосконалення), високий рівень допитливості, ерудованості (як набуті якості) [3, с. 47].

У взаємодії з іншими сторонами соціального буття духовність виступає як керуюча система щодо всіх проявів людської активності. При цьому реальний вплив на активність відповідає рівню розвитку особистої духовності. Значний рівень розвитку охоплює багато видів

діяльності, і прояв такого впливу інтенсивний; незначний рівень розвитку – впливає на активність менше через охоплення лише деяких практичних дій при зниженій інтенсивності впливу [1, с. 11].

Духовність творить майбутнє людське буття, виходячи з можливостей буття наявного через активність людини – суб'єкта духовності.

Метою дослідження є вивчення і аналіз методологічних аспектів духовності студентської молоді, яка стосується її соціальної активності в процесі фізичного виховання та спорту.

Динаміка інтересів, мотивів та зацікавленості студентів засобами фізичної культури та спорту за час навчання у вузі показує, що не відбувається суттєвих змін в розумінні їх значення для ведення здорового способу життя, трудової та професійної діяльності. Тому студенти після отримання заліку або закінчення вузу припиняють заняття фізичними вправами.

Важливою умовою реалізації виховного потенціалу фізичного виховання і спортивно-масових заходів є правильна постановка мети. З постановки мети починається цілеспрямована і доцільна діяльність студентів. Наші спостереження показують, що в більшості метою педагогічної діяльності викладачів і тренерів є зміцнення здоров'я, підвищення фізичної і технічної підготовленості студентів, успішне виконання нормативів і тестів з фізичної підготовки тощо. Ці факти свідчать, що інтелектуальне, духовне і моральне в особистості студента залишаються поза увагою викладачів, а соціальна корисність мети є обмеженою.

Тимчасові цілі, їх безпосередній зв'язок з потребами сьогодення, викликані складанням залікових вимог і тестів з фізичної підготовки, мають тенденцію закривати собою і підмінювати цілі перспективні і фундаментальні. Коли увага викладачів зосереджується на таких кінцевих результатах фізичного виховання як кількість студентів, які виконали програмні нормативи, тести з фізичної підготовки, спортивні розряди, то пропускається головне – процес досягнення цих результатів, індивідуальний розвиток особистості студента. При такому підході не відбувається заохочування студентів до фізкультурно-спортивної діяльності, а часто навіть спостерігаються негативні результати, відбувається процес відчуження від фізичної культури і спорту [4, с. 10 – 11; 5, с. 2 – 3]. Наші спостереження показують, що в даному випадку порушуються демократичні і гуманні взаємовідносини між викладачем і студентом.

Досліджуючи духовність в сфері фізичної культури та спорту можна умовно виділити ознаки, які будуть притаманні її сутності.

1. Духовність у своїй основі не просте відзеркалювання матеріального буття системи фізичної культури та спорту, а складна інтеграція великих інформаційних масивів, що сформувалися у процесі

історичного розвитку людини. До них входять знання про історичний розвиток фізичної культури, формування свідомості людини в цій сфері протягом її історичного розвитку, зв'язок і специфіка їх взаємодії з іншими соціокультурними і економічними системами. В цілому духовність відображає історичний розвиток і є своєрідним ідеальним підсумком розгортання способу життя особистості в сфері певної фізкультурно-спортивної системи.

2. З усього масиву інформації про історичний розвиток фізичної культури та спорту, духовність відображає загальнолюдські риси соціальних стосунків між людьми, основні принципи моралі. Конкретні прояви духовності (людська гідність, взаєморозуміння, взаємоповага тощо) знайшли своє відображення ще в стародавніх Олімпійських іграх, в період протистояння економічних систем. Спорт протягом багатьох століть виступав послом миру між народами.

3. При аналізі феномена духовності необхідно розрізняти поняття «духовність» і «духовна культура» [2, с. 8]. Духовність можна розглянути як обсяг реальних духовних надбань особистості спортсмена, тренера, судді та ін. Духовна культура включає в свій обсяг рівень розвитку духовних надбань та все багатство виявлення їх форм.

4. В сфері ідеальної духовності має свою протилежність. Коріння цього явища закладено в історичному досвіді розвитку спорту, де є багато негативного, яке руйнувало людяність (бойкот олімпійських ігор, погане судівство змагань), руйнувало особистість спортсмена (приймання допінгу, навмисне травмування суперника). Вся сума історичного негативу не могла пройти повз формування духовності особистості в сфері фізичної культури та спорту.

Для позитивних проявів і формування духовної сфери особистості студента, його свідомості, активності та самостійності, в галузі фізичної культури і спорту необхідно: а) чітко визначити цінності фізичної культури і спорту в житті людини, місце і роль фізичних вправ в здоровому способі життя; б) систематизувати старі та розробити нові методи розвитку інтересів і мотивів та свідомого ставлення до занять фізичними вправами та обраними видами спорту; в) впровадити нові вітчизняні та зарубіжні форми навчальної та фізкультурно-оздоровчої роботи серед студентської молоді; г) сформувати нові взаємовідносини між студентами та викладачами на демократичних засадах і методичному співробітництві; д) переорієнтувати процес фізичного виховання у вузах з навчально-тренувального на навчально-методичний з акцентом вирішення освітніх і виховних завдань фізичної культури та спорту; е) розвивати та впроваджувати нові форми самостійних занять фізичними вправами та додаткові самостійні заняття студентів, розширити мережу клубів за спортивними уподобаннями, активізувати студентське самоврядування в галузі фізичної культури та спорту.

Крім того, не слід нав'язувати жорстку регламентовану програму фізичних вправ, а враховувати інтереси та мотиви студентів, розширяти можливості вузів для впровадження нових найбільш популярних видів спорту та засобів фізичної культури, а також ліквідовувати причини, які негативно впливають на залучення студентів до занять фізичною культурою та спортом (табл. 1).

Таблиця 1

Причини, що заважають студентам самостійно займатися фізичними вправами та спортом (в %, n = 647)

Причини	Стать	Рік навчання				Загальний %
		I	II	III	IV	
Відсутність вільного часу	чол.	67,6	43,7	65,7	76,5	62,2
	жін.	52,4	61,7	66,7	64,7	61,1
Лінощі	чол.	29,5	23,4	51,4	20,6	31,5
	жін.	35,4	35,1	37,2	49,4	38,4
Відсутність належних умов для проведення занять	чол.	23,8	18,7	45,7	26,5	26,1
	жін.	15,9	24,6	19,6	27,1	22,7
Захворювання і травми	чол.	10,5	10,9	22,8	14,8	13,0
	жін.	28,0	17,2	9,8	20,0	19,1
Відсутність коштів для придбання інвентаря і форми	чол.	12,4	18,7	11,4	11,7	13,9
	жін.	7,3	15,2	15,7	14,1	13,4
Відсутність бажання	чол.	11,4	3,1	20,0	20,6	11,8
	жін.	18,3	10,5	17,6	8,2	12,5
Низький рівень комфортності спортивних споруд	чол.	8,6	12,5	17,1	11,7	11,3
	жін.	7,3	9,4	5,9	5,9	7,8
Відсутність культу здорового способу життя	чол.	5,7	9,3	22,8	14,7	10,5
	жін.	7,3	7,8	7,8	9,4	8,1
Низький рівень фізичного розвитку і підготовленості	чол.	4,8	6,2	5,7	11,7	5,5
	жін.	12,2	8,9	17,6	5,9	10,0
Низький рівень пропаганди засобів фізичної культури	чол.	7,6	15,6	14,3	8,8	10,9
	жін.	6,1	3,7	7,8	8,2	5,6
Негативний приклад політиків і державних діячів	чол.	10,5	10,9	22,8	8,8	12,2
	жін.	2,4	6,8	5,9	1,2	4,6
Недбале ставлення до власного здоров'я	чол.	11,4	1,5	11,4	11,7	8,8
	жін.	11,0	5,2	5,9	4,7	6,4
Відсутність стимулів бути здоровим	чол.	5,7	7,8	22,8	11,7	9,7
	жін.	9,6	3,7	13,7	1,2	5,6

Одним із основних завдань виховання духовності у студентської молоді в сфері фізичного виховання є розробка методологічних питань, які виходять далеко за межі індивідуального існування кожної особистості студента та викладача. Студент не долучається до духовності із зовнішньої сторони, а вона міститься в ньому, він перебуває в ній. Велике розмаїття підходів до розуміння духовності вказує на те, що вона має загальнолюдський зміст, який досить часто існує у конкретних персональних виявах. Духовність слід розглядати як «спільнотну» та індивідуальну.

Список використаної літератури

1. Білодід Ю. М. Духовність людини: історико-філософський аналіз феномена / Ю. М. Білодід // Духовність молодшої людини : Матер. міжрегіонал. наук.-практич. конф. – Житомир, 1997. – С. 10 – 23.
2. Білодід Ю. М. Духовність українства / Ю. М. Білодід // Духовність українства : Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – Житомир, 1998. – С. 7 – 10.
3. Княжук О. П. Інтуїція у вимірах духовності людини / О. П. Княжук // Духовність молодшої людини: Матер. між регіонал. наук.-практ. конф. – Житомир, 1997. – С. 44 – 50.
4. Чернобаб И. Ф. Пути повышения эффективности физического воспитания в вузах / И. Ф. Чернобаб, Г. П. Грибан, М. М. Чубаров // Физическая культура и спорт в повышении социальной активности студентов : сб. науч. трудов. – Умань, 1990. – С. 9 – 20.
5. Чубаров М. М., Условия совершенствования физического воспитания в вузах / М. М. Чубаров, Г. П. Грибан, И. Ф. Чернобаб // Информационно-методический вестник по физическому воспитанию студентов сельскохозяйственных вузов. – М., 1990. – С. 1 – 7.

Грибан Г. П. Методологічні аспекти духовності в фізичному вихованні студентів

В статті розкриваються методологічні аспекти історичного розвитку духовності в галузі фізичної культури і спорту. Приведені шляхи формування позитивних виявів духовної сфери особистості студента, його свідомості, активності і самостійності. Висвітлені результати дослідної роботи з проблеми пошуку нових підходів до формування духовності студентів.

Ключові слова: духовність, фізичне виховання, студент.

Грибан Г. П. Методологические аспекты духовности в физическом воспитании студентов

В статье раскрываются методологические аспекты исторического развития духовности в области физической культуры и спорта. Приведены пути формирования положительных проявлений духовной сферы личности студента, его сознательности, активности и самостоятельности. Освещены результаты исследовательской работы по проблеме поиска новых подходов к формированию духовности студентов.

Ключевые слова: духовность, физическое воспитание, студент.

Gryban G. P. Methodological aspect the spiritual in physical education students

The paper deals with methodological aspect historic development spiritual in field physical culture and sport. The article deals shot analysis the

development positive manifest itself spiritual sphere students, his active, independence, consciousness. In this article are shown the results of investigation work with problems of searching the new approaches to forming spiritual students.

Key words: spiritual, physical education, student.

Стаття надійшла до редакції 06.06.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 378.147.016:51:62-057.4

О. С. Грицюк

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМИ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Метою інженерної освіти на сучасному етапі є забезпечення високого рівня підготовки інженерів, який відповідав би вимогам економіки і світовим стандартам. На думку Ю. Зінковського, ознакою інноваційності суспільства є саме збереження інженерної кваліфікації [1]. Натомість зараз спостерігається поступове скорочення вивчення фундаментальних дисциплін, відсутність чіткого вектора розвитку на професійну орієнтацію навчання, недостатній розвиток наукової і творчої складових навчання – усе це вимагає пошуку нових підходів, ідей, форм і методів навчання, які б сприяли оптимізації змісту освіти і рівня підготовки. Саме це зумовлює актуальність даного наукового дослідження.

Мета статті полягає у визначенні шляхів реалізації професійної спрямованості у процесі вивчення вищої математики студентами інженерних спеціальностей. Проблема дослідження передбачає виокремлення і розробку методичних засобів професійної спрямованого навчання математики майбутніх інженерів.

У якості вихідної тези варто зауважити, що курс математики має широкі можливості для розвитку у студентів технічного і логічного мислення, вміння розв'язувати складні інженерні питання, як у процесі навчання, так і у подальшій професійній діяльності. Професійна спрямованість навчання вищої математики є предметом дослідження багатьох науковців, зокрема Н. Грушевої [2], Л. Гусак [3], Н. Падалко [4].

Викладання математики у вищій школі переживає зараз важкий і складний період корінної перебудови, переоцінки цінностей, перегляду цілей і завдань. Н. Полякова, окреслюючи перспективи підвищення ефективності викладання математики шляхом поєднання інноваційних і

традиційних технологій навчання, зосереджується на практично-професійному аспекті. Без конкретних математичних знань уповільнюється розуміння принципів устрою і використання сучасної техніки, сприйняття різного роду інформації [5, с. 73]. На даному етапі, на жаль, є підстави говорити про певне зниження рівня знань майбутніх інженерів з математики. Це можна пояснити тим, що методика викладання математики не встигає за швидким розвитком самої математики як наукової дисципліни. Домінуюча у наших умовах система навчання вказує на необхідність нових рішень у навчанні різних предметів, і математики зокрема. Саме тому реалізація задач дидактичного процесу в аспекті ефективності повинна спиратись на інноваційність, індивідуальний характер, професійну орієнтованість навчання математики [5, с. 74].

С. Колесник, міркуючи над шляхами оновлення вищої освіти в Україні, зазначає, що вивчення математичних дисциплін відкриває широкий простір для самостійного пізнання, поглиблення теоретичних знань, виконання завдань і робіт дослідницького характеру, в тому числі – пов'язаних із прикладними аспектами цієї науки [6, с. 21]. Професійно значущі вміння мають складний, інтегративний характер, оскільки вони пов'язані як зі способами виконання і з шляхами регулювання діяльності, так і з поняттям професійної компетентності.

Аналіз розвитку математичних знань у філогенезі та онтогенезі свідчить про те, що його вектор спрямований у напрямку від конкретного (практична потреба) до абстрактного (теоретичне узагальнення). Будь-яке математичне відкриття має коріння у сфері інженерії (техніки і технології). Однак традиційне навчання математики, керуючись усталеною традицією, намагається рухатися у зворотному напрямку – спочатку студентам надаються теоретичні знання, а потім очікується, що вони зможуть використовувати їх у професійній діяльності.

У якості ілюстративного матеріалу можна взяти типові методичні вказівки з курсу вищої математики. До речі, як правило, методичні вказівки пропонуються для студентів усіх спеціальностей, навіть без диференціації за освітніми напрямками, тобто за умовчанням вважається, що усі студенти мають навчатися математики однаково. Навчальний матеріал для роботи на практичних заняттях для студентів-першокурсників побудований наступним чином:

1 Диференціювання функції кількох змінних.

1.1 Частинні похідні

Означення 1.1

Частинною похідною функції $u = f(x, y)$ по змінній x називається границя, якщо вона існує, що знаходиться за формулою:

$$\frac{\partial u}{\partial x} = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{f(x + \Delta x, y, z) - f(x, y, z)}{\Delta x} \quad (1.1)$$

Аналогічно обчислюється частинна похідна по змінній y . Обчислення частинних похідних проводиться за тими ж самими правилами, що і обчислення похідної від однієї незалежної змінної. При цьому при обчисленні частинної похідної друга змінна розглядається як стала.

Приклад 1.1 Знайти частинні похідні функції $z = \arcsin x\sqrt{y}$.

$$\text{Розв'язок. } \frac{\partial z}{\partial x} = \frac{\sqrt{y}}{\sqrt{1-ux^2}}, \quad \frac{\partial z}{\partial y} = \frac{x}{2\sqrt{y}\sqrt{1-ux^2}} = \frac{x}{\sqrt{y-y^2x^2}}.$$

Як бачимо, схема подання навчального матеріалу (тема – визначення – приклад з розв'язком) у найліпшому випадку дозволяє студенту лише набути вмінь розв'язувати певний тип математичних завдань, але не сприяє розумінню стосовно того, яким чином можна використати ці знання на практиці, у якій галузі вони застосовуються, а також у зв'язку з якою потребою виник цей розділ математики.

На нашу думку, формування математичних знань майбутніх інженерів повинне базуватися на міцному фундаменті прикладної спрямованості змісту навчання. Послідовність, етапність процесу формування наведена на рис. 1.

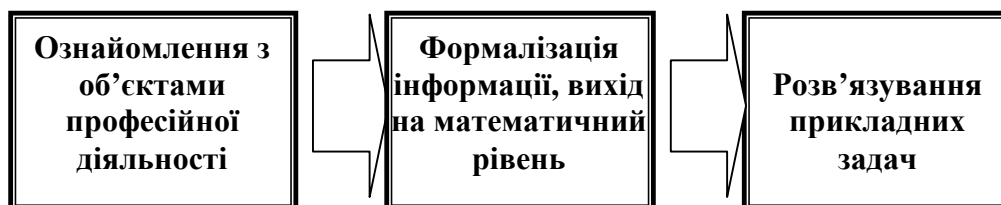


Рис. 1. Етапи формування професійно-орієнтованих математичних знань

На першому етапі передбачається ознайомлення студентів з конкретними технічними об'єктами їх майбутньої професійної діяльності. Це можуть бути технічні прилади, апарати, устаткування, агрегати, інженерні споруди, явища і процеси навколишнього середовища тощо, які потребують осмислення і, можливо, вдосконалення. Вирішення технічної задачі неможливе без математичного обґрунтування. Саме це зумовлює логіку переходу до наступного етапу.

На другому етапі відбувається систематизація математичної інформації, переведення інженерної задачі на математичний рівень, її формалізація. Передбачається виконання певного комплексу дій, зокрема, складання узагальненої задачі, визначення параметрів тощо.

Третій етап передбачає закріплення набутих знань і вмінь шляхом розв'язування задач прикладного характеру. Студентам пропонуються

аналогічні задачі, що створює передумови для формування стійких навичок і стане у нагоді у майбутній професійній діяльності інженера.

Така послідовність стає запорукою свідомого ставлення студентів до навчального процесу, доводить необхідність математичних знань, створює передумови для посилення мотивації вивчення предмету, дозволяє оптимізувати входження майбутніх інженерів до фахової діяльності. Реалізація професійної спрямованості математичної підготовки дозволяє значно підвищити якість навчання, сприяє налагодженню зв'язків математики і фахових дисциплін.

Професійна спрямованість навчання математики передбачає використання комплексу педагогічних засобів, що забезпечує засвоєння передбачених освітньо-професійної програмою знань, умінь і навичок і водночас успішно формує професійну компетентність, цілісне ставлення до обраного фаху. Педагогічними засобами, які служать реалізації професійної спрямованості є елементи змісту навчання, зокрема характер ілюстративного матеріалу для розкриття тем програми, шляхи його структурування, форми навчання. Професійна спрямованість підготовки майбутніх інженерів повинна систематично і комплексно відображатися в усіх організаційних формах навчання математики. Задачі прикладного характеру в курсі математики розкривають витoki математичних понять і методів, унаочнюють зв'язки математики з іншими науками, показують глибину загальності математичних методів, сприяють розвитку та підтримці інтересу студентів до цієї науки.

Таким чином, запропонована послідовність формування професійно-орієнтованих математичних знань може бути використана як теоретична основа для подальшого вироблення методики вивчення математики студентами інженерних спеціальностей. Перспективи дослідження за даною темою пов'язані зі створенням відповідних методичних комплексів. Планується визначити типи професійно-орієнтованих математичних задач, які б забезпечували максимальну ефективність процесу формування фахової компетентності. Передбачається також розробка системи дидактичних засобів формування знань і навичок математичного вирішення фахових завдань.

Список використаної літератури

1. Зіньковський Ю. Збереження інженерної кваліфікації – ознака інноваційного суспільства / Ю. Зіньковський, Г. Мірських // Вища освіта України. – 2008. – № 2. – С. 74 – 84. **2. Грушева Н. Н.** Профессиональная направленность математической подготовки курсантов судоводительского отделения речных училищ : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (математика, уровень профессионального образования)» / Н. Н. Грушева. – Астрахань, 2008. – 20 с. **3. Гусак Л. П.** Професійна спрямованість навчання вищої

математики студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. П. Гусак. – Вінниця, 2007. – 20 с.

4. Падалко Н. Й. Формування професійних знань в майбутніх програмістів у процесі вивчення математичних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Й. Падалко. – Житомир, 2008. – 20 с.

5. Полякова Н. М. Підвищення ефективності викладання математики і інформатики як результат поєднання інноваційних і традиційних технологій навчання / Н. М. Полякова // Дидактика математики : проблеми і дослідження : Міжн. зб. наук. робіт. – Донецьк : Фірма ТЕАН, 2008. – Вип. 29. – С. 70 – 75. **6. Колесник С. Г.** Сучасні підходи до модернізації вищої педагогічної освіти в Україні як проблема дослідження / С. Г. Колесник // Дидактика математики : проблеми і дослідження : Міжн. зб. наук. робіт. – Донецьк : Вид-во ДонНУ, 2008. – Вип. 30. – С. 18–24.

Грицюк О. С. Шляхи реалізації професійної спрямованості у процесі вивчення вищої математики студентами інженерних спеціальностей

У статті розглянуто засоби підвищення професійної спрямованості математичної підготовки студентів інженерних спеціальностей; запропоновано послідовність набуття знань з математики; виокремлено та охарактеризовано етапи формування професійно-орієнтованих математичних знань у студентів інженерного фаху; розглянуто шляхи підвищення мотивації студентів, можливості поглиблення і розширення знань про майбутню професійну діяльність.

Ключові слова: математична підготовка, професійна спрямованість, інженерні спеціальності.

Грицюк Е. С. Пути реализации профессиональной направленности в процессе изучения высшей математики студентами инженерных специальностей

В статье рассмотрены способы повышения профессиональной направленности математической подготовки студентов инженерных специальностей; предложена последовательность получения знаний по математике; выделены и охарактеризованы этапы формирования профессионально-ориентированных математических знаний у студентов инженерных специальностей; рассмотрены пути повышения мотивации студентов, возможности углубления и расширения знаний о будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: математическая подготовка, профессиональная направленность, инженерные специальности.

Grytzuk E. S. The way of realization of professional trend in the process of mathematical training of students of engineer specialties

The article deals with the research of the ways of improvement of professional trend of mathematical training of engineer specialties' students; the consistency of mathematical training is proposed; the stages of forming of professionally orienting mathematical skills of engineer specialties' students are chosen and described; the author observes the ways, which can improve students motivation, make deeper and wider knowledge about future professional activity.

Key words: mathematical training, professional trend, engineer specialties.

Стаття надійшла до редакції 18.05.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 796.071.4

Ю. М. Дубревський

**ПРОФЕСІЙНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО ФОРМУВАННЯ
УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ
ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ**

Розширення кола компетенції майбутніх фахівців вимагає різноманітну та якісну роботу із різновіковими групами населення з різним рівнем фізичної підготовленості, рівнем здоров'я та здатністю фахівця застосовувати ті чи інші засоби управлінсько-педагогічного впливу на процеси навчання, виховання й тренування. Така різноплановість передбачена державним стандартом підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту у напрямках фізкультурно-оздоровчої, організаційно-виховної та спортивної діяльності, які пов'язуються із професійними обов'язками фахівця у здійсненні функцій управління в майбутній професійній діяльності, у закладах освіти, фізкультурних та спортивних організаціях. Водночас існують ствердження науковців, щодо здійснення наукового системного пошуку в напрямку вирішення проблем управління у фізичному вихованні і спорті, які слід розглядати вкрай важливими на сучасному етапі, оскільки у ході навчання студентів виявляється: відсутність необхідної цілісності управлінських знань, якими вони оволодівають вивчаючи різні курси дисциплін (педагогіку, психологію, соціологію та ін); спостерігається неготовність майбутніх фахівців виконувати

завдання з питань управління, а також впроваджувати управлінські знання у практичну та навчальну діяльність [2; 3].

Роботу виконано за планом НДР Донецького державного інституту здоров'я, фізичного виховання і спорту.

Метою даної публікації є визначення професійно-функціональної характеристики майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до формування управлінської компетентності в умовах особистісно-орієнтованого навчання. Наше завдання полягає у розгляді структурних компонентів управлінської компетентності та готовності майбутніх фахівців фізичного виховання спорту до формування управлінської компетентності в процесі професійної підготовки.

Саме тому, формування управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту, ми пов'язуємо із реалізацією двох підходів, по-перше, *компетентнісного*, що визначає підлеглість відповідних знань умінням, пов'язує теорію із практикою, забезпечує перехід знань в ціннісні орієнтації, додає особливого значення освітньому процесу у зростанні професійних якостей для здійснення діяльності; по-друге *особистісно-орієнтованого*, який передбачає оволодіння знаннями відповідно придбання особистісного сенсу, орієнтації в світі та оволодіння засобами засвоєння діяльності [6; 7].

Реалізацію означених підходів в освіті ретельно вивчають І. Д. Бех; С. П. Бондар, Е. В. Бондаревська, В. Г. Кремень, О. В. Овчарук, С. И. Подмазін, С. О. Сисоєва та ін. [8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16]

Аналіз вищезазначених концептуальних підходів, поглядів, наукових стверджень та їх узагальнення, дає нам підстави розглянути управлінську компетентність як дієвий механізм ефективного виконання професійних функцій і обов'язків, пов'язаних насамперед з питаннями управління підготовкою спортсмена, фізкультурно-рекреаційними процесами, організацією спортивного активу, управлінням кафедрою, колективами суддів на змаганнях різного рівня, федераціями з видів спорту та ін. Управлінська компетентність проявляється в напрямках організаційно-виховної, фізкультурно-рекреаційної та спортивною діяльності й потребує урахування не тільки характерних параметрів: об'єму, навантаження навчального або навчально-тренувального заняття але ж й вплив кожного із видів праці на зміни психо-фізіологічних показників, тих хто навчається; здібності виконувати роботу будь якої спрямованості; оволодіння простими і складними вправами; характеру труднощів присутніх в ході навчання; кількості нових вправ, що пропонуються для вивчення; співвідношення між новим матеріалом і раніш вивченим; інтервалів відпочинку та інше.

Така диференціація професійних завдань потребує їх обліку та контролю, вмілого використання засобів управління, спрямованих на досягнення запланованого результату в навчанні, вихованні і тренуванні, що на нашу думку, сприяє осмисленню управлінської компетентності.

Результати досліджень науковців І. Д. Бега, В. Г. Кремня, О. В. Овчарук, А. В. Хуторського, С. О. Сисоевої та ін. дозволили нам викреслити модель професійно-функціональної характеристики підготовки майбутнього фахівця до формування управлінської компетентності у вигляді моделі:

– «знати», «вміти», «володіти».

У першій функціональній характеристиці ми виходили з визначення знань як системи понять засвоєних спеціалістом. Звідси управлінські знання це система понять із галузі теорії і практики управління, в тому числі із сфери фізичного виховання і спорту, які відображають людський чинник в управлінні груповою діяльністю в майбутньому професійному середовищі та розкривають сутність компетентнісного підходу до навчання (більше мається на увазі «як діяти», ніж «що робити»); у відповідності до мети і завдання професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту.

У другій, ми відобразили ступінь оволодіння засобами ситуаційного підходу на практиці (вміти професійно діяти в обумовлених ситуаціях), тобто вміння аналізувати, поліпшувати й оцінювати процеси, які відбуваються у професійному оточенні, приймати рішення щодо адекватних дій і варіантів виходу із складних ситуацій використовуючи засоби педагогічно управлінського впливу.

Третя характеристика характеризує самосвідомість майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту, міру сформованості системи їх емоційно-оцінних ставлень щодо організації управління в майбутній педагогічній діяльності («володіти» – ступінь розвитку здібностей і якостей); прагнення до самореалізації і самовдосконалення, формування світогляду, який визнає пріоритет управлінських позицій фахівця на всіх етапах професійного становлення. [17, с. 88].

Структура знань майбутнього фахівця фізичного виховання і спорту, у формуванні управлінської компетентності, окрім психолого-педагогічних, медико-біологічних та спеціальних, передбачає наявність знань із суміжних спеціальностей галузі, оволодіння різноманітною інформацією, що ближче до загальної та спеціальної ерудиції. Основна форма, використання та засвоювання знань реалізується у вирішенні практичних завдань. Підвищення рівня мотивації та усвідомленого відношення майбутнього фахівця до формування управлінської компетентності є важливою умовою успішного формування системи професійних знань.

Наш аналіз підтверджує, що продуктом управлінської компетентності фахівця є особистість високого рівня професійної готовності до ефективної взаємодії з оточуючими її людьми, орієнтована на добровільне виконання педагогічних функцій і функцій управління в умовах конкретної професійних діяльності. Оскільки структура і зміст управлінської компетентності передбачає внутрішню цілісність, у якій

професійні й особистісні характеристики тісно пов'язані, ми будемо здійснювати аналіз спираючись на теоретичні положення К. Платонова про структуру особистості; методологічних положень, які належать до здібностей особистості С. Рубінштейна; компонентів педагогічної діяльності, розроблених Н. Кузьміною. [18; 19; 20]

Досліджуючи проблему здібностей особистості Л. С. Рубінштейн вказував на еволюцію їх розвитку залежно від характеру діяльності людини. К. Платонов розглядав здібності у поєднанні духовних та фізичних якостей людини. Виходячи з цього, ми привернули нашу увагу до особистісного компоненту який є стрижневим у навчанні і націлює нас на розгляд мотиваційно-ціннісної та емоційно-вольової сфери майбутнього фахівця, де значне місце відводиться потребам, мотивам, емоціям людини які певним чином впливають на успішність їх діяльності. Професійно значущими мотивами діяльності фахівця фізичного виховання і спорту є інтерес до спорту і фізичної культури, схильність до педагогічної праці на своєму терені, спонукання до постійного удосконалення в ній, любов до дітей, обов'язковість і відповідальність за якість своєї роботи.

Процес становлення особистості фахівця передбачає формування інтересу молодшої людини до професії, рис світогляду, життєвих настанов, ціннісних орієнтацій, які сприятимуть здійсненню успішної діяльності [21].

Суттєвими у формуванні управлінської компетентності є організаторські якості, які передбачають: вміння оцінювати, вміння будувати відносини, удосконалювати форми і методи роботи. Ці якості характеризують професійного фахівця, який має постійний інтерес до роботи з людьми, спілкування з ними, вміння гармонізує особистісні взаємини. Розвиваючи наші знання щодо виокремлення професійно-функціональних характеристик управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту ми також використовували п'ятикомпонентну структуру педагогічної діяльності Н. Кузьміної (педагогічні уміння) і класифікацію здібностей притаманних професійним менеджерам [19; 22]. Базуючись на концептуальному положенні, що система операцій і дій є основою умінь, які надають можливість ефективно виконувати виокремлені дії, а уміння завжди потребують використання знань, придбаних у зазначених діях [20], ми розглядаємо систему знань, умінь і навичок з урахуванням, по-перше, специфіки дій викладача, тренера, спортивного організатора уміння, по-друге, труднощів, які виникатимуть у майбутньому професійному середовищі, по третє, ми виокремили педагогічні уміння, що пов'язані із виконанням загальних функцій управління (планування, організація, мотивація, координація і контроль і прийняття рішення).

Досліджуючи проблему здібностей особистості Л. С. Рубінштейн вказував на еволюцію їх розвитку залежно від характеру діяльності людини, К. Платонов розглядав здібності у поєднанні духовних та фізичних якостей людини, що збільшує нашу увагу до особистісного

компоненту який є стрижневим у навчанні і націлює нас на розгляд мотиваційно-ціннісної та емоційно-вольової сфери майбутнього фахівця, де значне місце відводиться потребам, мотивам, емоціям людини які певним чином впливають на успішність їх діяльності. Професійно значущими мотивами діяльності фахівця фізичного виховання і спорту є інтерес до спорту і фізичної культури, схильність до педагогічної праці на своєму терені, спонукання до постійного удосконалення в ній, любов до дітей, обов'язковість і відповідальність за якість своєї роботи.

Суттєвими у формуванні управлінської компетентності є організаторські якості, які передбачають: вміння оцінювати, вміння будувати відносини, удосконалювати форми і методи роботи. Ці якості характеризують професійного фахівця, який має постійний інтерес до роботи з людьми, спілкування з ними, вміло гармонізує особистісні взаємини. Розвиваючи наші знання щодо виокремлення професійно-функціональних характеристик управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту ми також використовували п'ятикомпонентну структуру педагогічної діяльності Н. Кузьміної (педагогічні уміння) і класифікацію здібностей притаманних професійним менеджерам [19; 22].

Базуючись на концептуальному положенні, що система операцій і дій є основою умінь, які надають можливість ефективно виконувати виокремленні дії, а уміння завжди потребують використання знань, придбаних у зазначених діях [20], ми розглядаємо систему знань, умінь і навичок з урахуванням, по перше, специфіки дій викладача, тренера, спортивного організатора уміння, по друге, труднощів, які виникатимуть у майбутньому професійному середовищі, по третє, ми виокремили педагогічні уміння, що пов'язані із виконанням загальних функцій управління (планування, організація, мотивація, координація і контроль і прийняття рішення).

Сучасний тренер, викладач, організатор спорту повинен керувати людьми, приймати обґрунтовані і компетентні рішення, здійснювати систему заохочень і покарань, передбачати тенденції розвитку особистості вихованця, студента, спортсмена в процесі фізичного виховання і спортивного тренування. Виходячи з цього ми усвідомлюємо наступне: готовність студентів до формування управлінської компетентності в процесі професійної підготовки повинно відображати науково й методично обґрунтовані заходи вищого навчального закладу, що спрямовані на формування в ході навчання сукупності необхідних знань, умінь, навичок, професійно-необхідних якостей, достатніх для вмілого управління й організації фізичного виховання серед різних верств населення й ефективної праці в усіх напрямках фізкультурно-спортивної діяльності з урахуванням потреб суспільства й вимог ринку праці.

Наукова інформація, що використана нами з метою визначення професійно-функціональних характеристик майбутніх фахівців

фізичного виховання і спорту у формуванні управлінської компетентності, викликає необхідність навести визначення цього поняття, яке наводилось нами у попередніх публікаціях. Отже, *управлінська компетентність майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту* розглядається нами як система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей, яка характеризує здатність фахівця до цілеспрямованої дії і здійснення ефективного впливу на об'єкт управління в напрямках організаційної, навчально-виховної, фізкультурно-оздоровчої і спортивної діяльності.

Висновки. В основу професійно-функціональної характеристики майбутнього фахівця фізичного виховання і спорту у формуванні управлінської компетентності має бути покладено: ідея розвитку професійних якостей педагога-керівника, які у своїй сукупності відповідають цілям і змісту педагогічної підготовки студентів; системним оволодінням знань про феномен управління, що підпорядковуються педагогічним умінням і спрямовуються на здійснення практичної діяльності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту у здійсненні загальних функцій управління.

У навчальному процесі студентів перевага надається особистісно-орієнтованому навчанню.

Результатом процесу навчання до формування управлінської компетентності є майбутній фахівець фізичного виховання і спорту з рівнем готовності, який повинен відповідати вимогам державного замовлення і запитам ринку праці.

Перспективою нашого подальшого дослідження є теоретична розробка педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту.

Список використаної літератури

- 1. Белова Г. Б.** Теория и практика обучения специалистов по физической культуре и спорту принятию управленческого решения / Г. Б. Белова // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 11. – С. 57 – 59.
- 2. Приходько В. В.** Про дійсні та похідні проблеми управління розвитком спорту в Україні / В. В. Приходько // Теорія і практика фізичного виховання. – 2002. – № 12. – С. 63 – 69.
- 3. Дубревський Ю. М.** Управлінський аспект професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту / Ю. М. Дубревський // Фізичне виховання в школі. – 2011. – № 2. – С. 43 – 46.
- 4. Дьяченко М. И.** Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – Мн : Харвест, 2006. – 416 с.
- 5. Зеер Э.** Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 5. – С. 23 – 30.
- 6. Зеер Э. Ф.** Личностно-ориентированное профессиональное образование. – М.,

2002. – 44 с. **7. Бех І. Д.** Особисто-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: монографія / І. Д. Бех // Виховання особистості : у 2 кн. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1. – 280 с. **8. Бондар С.** Термінологічний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» у педагогіці: сутність та структура / С. Бондар // Освіта і управління. – 2007. – № 2. – С. 93 – 99. **9. Бондаревская Е. В.** Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11 – 17. **10. Бондаревская Е. В.** Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11 – 17. **11. Кремень В. Г.** Наука продуктує нові знання, освіта їх олюднює / В. Г. Кремень // Урядовий кур'єр. – 25 грудня 2007р. – № 242. **12. Компетентнісний** підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с. **13. Подмазин С. И.** Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с. **14. Сисоєва С. О.** Основи педагогічної творчості: підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с. **15. Сисоєва С. О.** Психологія та педагогіка : підручн. для студ. ВНЗ / С. О. Сисоєва, Т. Б. Поясок. – Вид. 2-ге, доп. та випр. – Кременчуг, 2008. – 532с. **16. Дубревський Ю. М.** Проблеми формування управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту / Ю. М. Дубревський // Теорія і практика фізичного виховання. ДонНУ. – 2008. – № 1. – С. 85 – 93. **17. Платонов К. К.** Структура и развитие личности / отв. ред. А. Д. Глоточкин. – М. : Наука, 1986. – 254 с. **18. Кузьмина Н. В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. - М., 1990. – 103 с. **19. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии : монография / Л. С. Рубинштейн. – СПб : Питер, 2007. – 713 с. **20. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»).** Постанова Кабінету Міністрів України від 03.11.93 р. **21. Вудкок М.** Раскрепощённый менеджер. / М. Вудкок, Д. Френсис ; пер. с англ. – М. : Дело, 1991. – 288 с. **22. Хуторской А.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.

Дубревський Ю. М. Професійно-функціональна характеристика готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до формування управлінської компетентності в умовах особистісно-орієнтованого навчання

У цій статті розглянуто професійно-функціональні характеристики, проаналізовано структурні компоненти управлінської компетентності, визначено готовність майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до формування управлінської компетентності.

Ключові слова: управлінська компетентність, знання, здібності, педагогічні уміння, готовність.

Дубревский Ю. М. Профессионально-функциональная характеристика готовности будущих специалистов физического воспитания и спорта к формированию управленческой компетентности в условиях лично-ориентированного обучения

В данной статье рассматриваются профессионально-функциональные характеристики, анализируются структурные компоненты управленческой компетентности, определяется готовность будущих специалистов физического воспитания и спорта к формированию управленческой компетентности.

Ключевые слова: управленческая компетентность, знания, способности, педагогические умения, готовность.

Dubrevskiy Yu. M. Professional and functional characterization of the readiness of future physical education and sports specialists to the formation of managerial competency in a student-centered learning

This article observes the professional and functional characteristics, analyzes the structural components of managerial competency, has been defined the readiness of future specialists of physical education and sports to the formation of managerial competency. Keywords: managerial competency, knowledge, aptitude, pedagogical skills, readiness.

Key words: managerial competence, knowledge, skills, teaching skills, readiness.

Стаття надійшла до редакції 18.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 378.147+371.3

О. А. Ємченко

МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

Постановка проблеми. Головним напрямком у викладанні математики є викладання дисципліни як засобу мислення. За умов змін в українському суспільстві особливого значення набувають питання формування нових життєвих стратегій, компетентності, конкурентоспроможності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки молодого людини. Критичне мислення формується та розвивається під час опрацювання інформації, розв'язування задач, вирішення проблем, оцінювання ситуації, вибору раціональних способів діяльності. На заняттях з математики важливим є опанування математичним матеріалом, що неможливо без спеціальних прийомів

навчання під якими найчастіше розуміють складову частину або окремий бік методу навчання. Методика викладання впливає з того, що є метою навчання, спирається на методи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів на заняттях з математики, застосування дослідницьких методів за всіх часів навчання розроблюються багатьма вченими та науковцями, серед яких Г. П. Бевз, М. Д. Касьяненко [1], М. В. Кларін, В. Г. Коваленко [2], Н. М. Кушнарєнко, О. М. Микитюк, О. М. Подд'яков, Б. Є. Райков, С. А. Раков, О. І. Скафа, О. І. Савєнков, С. Т. Шацький, В. М. Шейко, Б. Хєндєрсон, А. В. Хуторський, Л. М. Фрідман [3], та багато інших. Але в практиці вищої школи використання таких методів не стало поширеним. Студенти перевантажені новими програмами, які побудовані на знаннєвій парадигмі і не враховують компетентнісного підходу до навчання, якого нині вимагає інформаційне суспільство.

Формулювання цілей статті. Важлива мета процесу навчання математики – домогтися глибокого і міцного засвоєння студентами теоретичних знань: математичних понять, тверджень про їхні властивості (аксіоми, теореми), правил, законів; сформувати навички й уміння застосування теоретичних знань на практиці і оволодіння засобами творчої діяльності, досягти глибокого усвідомлення студентами світоглядних і морально-етичних ідей. Цього можна досягти за допомогою активізації навчально-пізнавальної діяльності. Загальний зміст вимоги активної навчально-пізнавальної діяльності студентів полягає в тому, що ця вимога має два аспекти: внутрішній (психолого-педагогічний) і зовнішній (організаційний).

Внутрішній аспект активної навчальної діяльності полягає в тому, що вона визначається такими компонентами, як інтерес до навчання, ініціативність у навчальній роботі, пізнавальна самостійність, напруження розумових і інтелектуальних здібностей для розв'язання поставленої пізнавальної задачі. Розвиток цих компонентів і складає необхідну умову організації активної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Зовнішній аспект активної навчальної діяльності студентів полягає в тому, що до цієї діяльності необхідно залучити кожного студента і всієї аудиторії взагалі.

Отже, навчання математиці забезпечує подальшу освіту лише за умови його формувального впливу на особистість, що в свою чергу неможливо без організації і активізації навчально-пізнавальної діяльності за допомогою сучасних методів та прийомів навчання.

Виклад основного матеріалу досліджень. У педагогіці існує різна класифікація методів навчання залежно від вибору основи класифікації, а саме: за джерелом здобування знань (словесні, наочні, практичні), за способами організації навчальної діяльності (методи здобування нових

знань, методи формування умінь та навичок і застосування знань на практиці, методи перевірки й оцінювання знань, умінь та навичок) за характером навчально-пізнавальної діяльності:

а) пояснювально-ілюстративний (розповіді, лекція, пояснення; робота з підручником та ін.);

б) репродуктивний (відтворення знань і способів дій, діяльність за алгоритмом, програмою);

в) проблемний виклад;

г) частково-пошуковий метод або евристична бесіда;

д) дослідницький метод.

Останні три методи використовують під час проблемного навчання як дидактичної системи.

Проілюструємо застосування методів навчання математиці за характером навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Пояснювально-ілюстративний метод

Цим методом користуються, вводячи математичні поняття, вивчаючи аксіоми, теореми і способи розв'язування різних класів задач.

Наприклад, під час вивчення поняття функції однієї змінної викладач наводить приклади залежності між змінними величинами і об'єктами іншої природи, що задані за допомогою формули, графіка, таблиці, і формулює означення функції як залежності між змінними, за якої кожному значенню незалежної змінної відповідає єдине значення залежної змінної. Вводяться поняття аргументу, області визначення, області значень функції; розв'язуються вправи на відшукування значень функції за даним значенням аргументу. Тим самим згадується навчальний матеріал, який було вивчено у загальноосвітній школі, що є фундаментом для вивчення розділу «Диференціальне числення функцій однієї змінної».

Репродуктивний метод

Використовується для закріплення на заняттях нового матеріалу, перевірки домашнього завдання (студенти відтворюють розв'язання задач, формулювання і доведення теорем, означення математичних понять, правил тощо). На заняттях, де формуються уміння і навички розв'язування прикладів, задач, застосування репродуктивного методу виявляється в діяльності студентів під час розв'язування вправ і задач за зразком, який дано викладачем або наведено в підручнику, в діяльності за певним алгоритмом. При цьому діяльність за зразком має проводитись не за вказівкою «робіть те, що роблю я», а за порадою «робіть так, як роблю я».

Недоліком двох названих методів є те, що вони мало сприяють розвитку продуктивного мислення, пізнавальної активності й самостійності студентів. Разом з тим недооцінка репродуктивної діяльності призводить до того, що у студентів не забезпечується фонд дійових знань, який є необхідною умовою для можливостей організації

самостійної пізнавальної діяльності; розвитку творчого мислення і продуктивної діяльності.

Наступні три методи проблемного навчання, спрямовані на усунення зазначених вище недоліків.

Проблемний виклад

Проблемний виклад як метод навчання математиці полягає в тому, що, пояснюючи навчальний матеріал, викладач сам висуває проблеми і, звичайно, як правило, сам їх розв'язує. Однак постановка проблеми посилює увагу студентів, активізує процес сприймання і усвідомлення того, що пояснює викладач. Наприклад, доводячи теореми диференціального числення функції однієї змінної (теореми Ролля, Лагранжа, Коші), викладач висуває проблему на кожному етапі доведення теореми і сам проводить потрібні обґрунтування, оскільки структура доведення теореми не дає можливості організувати колективне доведення теореми самими студентами.

Частково-пошуковий метод або евристична бесіда

Частково-пошуковий метод (його інколи називають евристичною бесідою) полягає в тому, що викладач заздалегідь готує систему запитань, відповідаючи на які студенти самостійно формулюють означення, поняття, «відкривають» доведення теореми, знаходять спосіб розв'язування задачі.

Дослідницький метод

Дослідницький метод передбачає самостійний пошук розв'язання пізнавальної задачі. Причому може виявитись потреба, щоб проблему сформулював сам студент або її формулює викладач, але розв'язують студенти самостійно. Наведемо приклад.

Після вивчення теми «Означений інтеграл» перед студентами ставиться проблема – знайти формулу для обчислення площі плоскої фігури, криволінійної трапеції, спираючись на досвід, який студенти вже мають та на вже вивчені формули. Колективне обговорення наприкінці заняття знайдених способів відшукування формули площі плоскої фігури, площі криволінійної трапеції максимально активізує увагу і тих студентів, які самі не змогли знайти потрібну формулу.

Існують специфічні методи навчання. Розглянемо деякі з них.

Метод доцільних задач запропонував наприкінці XIX ст. С. І. Шохор-Троцький. Належить він фактично до методів проблемного навчання. Навчання математиці згідно з цим методом здійснюється за допомогою задач. Із задач починається вивчення будь-якої теми, що, природно, забезпечує мотивацію вивчення теоретичного матеріалу. Вивчаючи теоретичний матеріал теми, студенти переважно розв'язують задачі. Теореми доводять лише ті, які для студентів не є очевидними, але і не потребують надто тонких міркувань.

Практика засвідчила, що значення методу доцільних задач не можна перебільшувати і додержуватися його формально. По-перше, вивчення не

кожної теми доцільно починати з розв'язування задач, по-друге, не можна недооцінювати роль теоретичних знань.

Абстрактно-дедуктивний і конкретно – індуктивний методи навчання.

У навчанні математиці неабиякого поширення набули абстрактно-дедуктивний і конкретно – індуктивний методи навчання. Вперше докладно проаналізував ці методи в методиці навчання математиці К. Ф. Лебединцев.

Суть абстрактно-дедуктивного методу навчання полягає в тому, що під час вивчення нового матеріалу викладач відразу сам повідомляє означення понять, що вводяться, а потім наводить конкретні приклади об'єктів, що належать до понять. Формулюється й доводиться теорема, і лише після цього розглядаються конкретні приклади застосування нового теоретичного матеріалу.

Конкретно-індуктивний метод, навчання протилежний абстрактно-дедуктивному методу. Під час навчання цим методом пояснення нового матеріалу починається з розгляду прикладів. Використовуючи приклади, студенти мають можливість виділити суттєві ознаки поняття, яке вводиться. Це допомагає самостійно чи за допомогою викладача сформулювати означення поняття. Креслення до теореми дасть змогу студентам виявити властивості зображеної фігури і самостійно чи за допомогою викладача сформулювати теорему.

Метод мозкового штурму.

Основне завдання при використанні методу – збирання якомога більшої кількості ідей в результаті звільнення учасників обговорення від інерції мислення і стереотипів. Основні правила мозкового штурму полягають у наступному.

1 Починається «штурм» з розминки – швидкого пошуку відповідей на запитання тренувального характеру. Потім ще раз уточнюється поставлена задача, нагадуються правила обговорення, а потім починається «основний штурм».

2 Задачу послідовно розв'язують дві групи, в кожній з яких від 4 до 15 осіб. Перша група висуває різні ідеї — це група «генераторів ідей». Бажано, щоб до неї входили люди з багатою фантазією. Задача штурмується від 10 до 15 хвилин. Друга група – «експерти», – після закінчення штурму оцінює висунуті ідеї. В її складі краще працюють люди з аналітичним складом розуму. Умова задачі перед її штурмом формулюється лише в загальних рисах, проте формулювання задачі повинно бути чітким. Для «штурму» пропонуються питання, які потребують нетрадиційного розв'язку.

3 Основне завдання групи «генераторів» – видати за відведений час якомога більше ідей (зокрема можливо фантастичних, явно помилкових, жартівливих).

4 При генеруванні ідей забороняється будь-яка критика, причому не лише явна, а й прихована – у вигляді посмішок, засобами міміки, жестів та ін. Повинна бути створена доброзичлива атмосфера.

5 Експертизу і відбір ідей після закінчення процесу генерації необхідно проводити дуже ретельно. Слід розглянути уважно всі ідеї, навіть ті, що здаються несерйозними, абсурдними. Одержані ідеї систематизуються за загальними принципами і підходами. Далі розглядаються різні перешкоди щодо реалізації відібраних ідей. Оцінюються зроблені критичні зауваження. Остаточо відбираються лише ті ідеї, які не були відкинуті критичними зауваженнями і контр ідеями.

6 Процесом розв'язування задачі управляє керівник, який повинен намагатися забезпечити дотримання всіх умов і правил. Якщо генерація ідей проходить лише в раціональному напрямі, керівнику слід самому запропонувати якусь фантастичну ідею або оголосити п'ятихвилинку для висування лише непрактичних ідей

7 У випадку, коли задача не розв'язана в ході «штурму», можна повторити процедуру (але краще це зробити з іншим колективом). Якщо знову «штурм» виконується тим самим колективом, задачу потрібно поставити по-іншому або ширше. Тоді учасники сприйматимуть проблему як нову, що сприяє появі інших підходів до її розв'язання. Для більш інтенсивної генерації ідей у ході «штурму» застосовуються певні прийоми, які давно відомі винахідникам. Це, наприклад, «інверсія» (зроби навпаки), «аналогія» (зроби так, як було зроблено для іншого рішення), «фантазія» (зроби дещо фантастичне).

Серед численних різновидів мозкового штурму найбільш простим з точки зору його організації є індивідуальний «штурм» (коли одна людина спочатку генерує ідеї, а потім оцінює їх).

Питання про авторство при «мозковому штурмі» вирішується двома шляхами: слід або визнавати всіх учасників авторами на однакових правах, або вважати авторами осіб, які зробили «остаточний крок» у формуванні нової ідеї і розв'язку.

Висновки. Під час розгляду питання активізації навчально-пізнавальної діяльності на заняттях математики, вибору методів навчання математиці слід мати на увазі, що наявність відмінностей в окремих методах, які мають важливе значення для розуміння, організації та активізації різних видів пізнавальної діяльності, не означає, що в реальному процесі навчання ці методи відділені один від одного. Насправді ж методи навчання реалізуються в поєднанні та паралельному використанні. Крім того, сам поділ методів на продуктивні і репродуктивні достатньо відносний, оскільки будь-який прояв творчої діяльності неможливий без репродуктивної діяльності.

Список використаної літератури

1. Касьяненко М. Д. Підвищення ефективності навчання математики / М. Д. Касьяненко. – К. : Рад. шк., 1980. **2. Коваленко В. Г.,** Проблемний підхід до навчання математики / В. Г. Коваленко, І. Ф. Тесленко. – К. : Рад. шк., 1985. **3. Фридман Л. М.** Психолого-педагогические основы обучения математике в школе / Л. М. Фридман. – М. : «Просвещение», 1983. **4. Дидактика** сучасної школи / за ред. В. А. Онищенко. – К. : Рад. шк., 1987. **5. Методика** викладання математики : Наук.-метод. зб. – К. : Рад. шк., 1974.

Ємченко О. А. Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності при вивченні вищої математики

У статті наведено методи та прийоми активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів на заняттях з вищої математики. Висвітлено відмінності окремих методів, які мають важливе значення для розуміння, організації та активізації різних видів пізнавальної діяльності.

Ключові слова: пояснювально-ілюстративний метод, репродуктивний метод, проблемний виклад матеріалу, евристична бесіда, дослідницький метод, метод мозкового штурму.

Ємченко Е. А. Методы активизации учебно-познавательной деятельности при изучении высшей математики

В статье приведены методы и приёмы активизации учебно-познавательной деятельности студентов на занятиях по высшей математике. Освящены отличия отдельных методов, которые имеют важное значение для понимания, организации и активизации разных видов познавательной деятельности.

Ключевые слова: пояснительно-иллюстративный метод, репродуктивный метод, проблемное изложение материала, эвристическая беседа, исследовательский метод, метод мозгового штурма.

Yemchenko E. A. Methods of activation of educational-cognitive activity at the study of higher mathematics

In this article methods and receptions of activation of educational-cognitive activity of students are driven on employments on higher mathematics. The differences of separate methods, that have an important value for understanding, organization and activation of different types of cognitive activity, are sanctified.

Key words: explain-pictures method, reproductive method, problem exposition of material, heuristic conversation, research method, method of cerebral assault.

Стаття надійшла до редакції 22.03.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 378.147

О. Л. Капінус

**МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ФОРУМУ-ТЕАТРУ
НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ**

В умовах розвитку міжнародного співробітництва України з зарубіжними країнами особливого значення набуває організація процесу навчання іноземної (англійської) мови у вищому навчальному закладі. У зв'язку з цим актуальною є проблема реалізації інтерактивного підходу в навчанні не тільки з метою формування в студентів визначених програмою компетенцій (мовної, мовленнєвої та соціокультурної), а передусім розвитку студента як мобільної, конкурентоспроможної особистості, здатної ініціювати та брати активну участь у міжособистісному та міжкультурному спілкуванні, швидко орієнтуватися в складних умовах і знаходити вихід з нестандартних ситуацій.

Теоретико-методологічні засади інтерактивного підходу, а також питання впровадження його в педагогічний процес ВНЗ, зокрема навчання англійської мови, є об'єктом дослідження сучасних вітчизняних та іноземних науковців [2; 4; 5; 9]. Так, О. Моцок [3] визначає інтерактивний підхід як складову сучасних інноваційних технологій, яка сприяє вдосконаленню навчального процесу на заняттях з іноземної мови. О. Канюк зазначає, що цей підхід передбачає не тільки вираження власних думок, а й сприйняття і розуміння думок інших [2, с. 99]. Визначення, яке пропонує О. Тарнопольський, на наш погляд, глибше розкриває сутність інтерактивного підходу. Останній, на думку вченого, ґрунтується на активній взаємодії учасників навчального процесу і між собою, і з навколишнім позанавчальним середовищем і поза навчальними джерелами інформації [5, с. 127].

Водночас аналіз наукових праць та власного практичного досвіду дозволив виявити суперечність між теоретично обґрунтованими засадами інтерактивного підходу та недостатнім упровадженням його в практику вищої школи. Необхідно постійно оновлювати способи його реалізації в педагогічному процесі ВНЗ, і одним з таких способів вважаємо форум-театр.

Засновником форуму-театру, або «Театру пригноблених» є Аугусто Боаль. Головною темою його вистав були ситуації пригноблення і насильства. Глядачі разом з акторами повинні були вирішити проблему, знайти вихід зі складної життєвої ситуації. Сучасними вітчизняними дослідниками [1] форум-театр визначається як інтерактивна техніка, що використовується практичними психологами і соціальними педагогами як ефективний засіб вирішення суспільно значущих проблем. Зарубіжні вчені, зокрема дослідники американського Центру рефлексивного лідерства, Інституту публічних справ Хамфрі та Дорадчої Служби Університету

Міннесоти [6, с. 37], розглядають форум-театр як суспільну форму для ефективного вдосконалення лідерських якостей або метод залучення громадськості до прийняття рішень [8]. Проте, на нашу думку, педагогічний аспект використання форуму-театру є вивчений недостатньо.

Метою статті є розробити методику проведення форуму-театру на заняттях з англійської мови у ВНЗ як способу реалізації інтерактивного підходу, а завданнями – розглянути його цілі, функції, принципи, етапи та вимоги до проведення.

Вважаємо, що форум-театр є одночасно і методом навчання. Визначаємо наступні цілі його проведення:

1) збагачення мотиваційно-ціннісної сфери студентів колективістськими мотивами (співпрацювати з іншими, дійти згоди, допомагати іншим в рішенні їх проблем), особистісними (розкрити себе як лідера, посісти місце лідера в колективі), діяльними (бути залученим до нової, цікавої діяльності), мотивами трансформації (вирішити проблему, внести позитивні зміни в колектив);

2) формування інтерактивних умінь: організаторських (згуртувати колектив), комунікативних (ініціювати взаємодію в процесі спілкування), перцептивних (сприймати, розуміти й оцінювати себе та інших), прогностичних (передбачати поведінку іншої людини в процесі взаємодії та визначати способи впливу на неї), креативних (знаходити оригінальні способи вирішення проблеми), саморегуляції (уміння зберігати рівновагу в процесі взаємодії).

На заняттях з англійської мови форум-театр виконує такі функції:

- 1) навчальну (формування відповідних навчальних компетенцій);
- 2) освітню (розширення світогляду, набуття знань про культуру спілкування);
- 3) розвивальну (розвиток інтерактивних умінь);
- 4) мотиваційно-спонукальну (спрямування до взаємодії);
- 5) комунікативно-компенсаторну (формування ціннісного ставлення до спілкування, оцінювання себе як суб'єкта взаємодії);
- 6) релаксаційну (створення доброзичливої атмосфери на занятті, зняття емоційного перенапруження, «організація успіху»).

При проведенні форуму-театру необхідно дотримуватися наступних принципів, котрі забезпечуватимуть його ефективність:

- активної позиції студентів, які повинні усвідомлювати, що результативність та успішність форуму-театру залежить від особистісного внеску кожного з них;
- новизни та проблемності, який полягає в постійній зміні проблем обговорення, оновленні прийомів та форм роботи, використанні візуалізації;
- двоплановості, тобто створення таких умов, коли студенти усвідомлюють себе і як виконавці певних ролей, і як фахівці в певній області;

- образності, який передбачає образне відображення явищ, процесів, які треба вивчити, дослідити, застосовуючи малюнки, схеми, емблеми, символи та тропи, підтекст, полісемію, парадокси, алегорії тощо. Це сприяє активізації творчого (образно-художнього) мислення, розвитку креативних умінь. Крім того, образність дозволяє встановити комунікацію, створити співтовариство «втаємничених», кожен з яких пропонує свій рівень розуміння того чи іншого образу або символу, вчиться аргументувати свою точку зору і досягти згоди з іншими;

- сугестивності (від. лат. *suggestio* – навіяння, натяк) і моделювання означає перехід від свідомого до несвідомого та навпаки. Здійснюється вплив на уяву, емоції, півсвідомість студентів за допомогою ритмічних та звукових асоціацій, сюжетних ігор, музики тощо. Учасники форуму-театру програють життєві сценарії та різноманітні ситуації, використовують вербальні та невербальні засоби комунікації. Перевтілення сприяють «розсмоктуванню панциру», досягненню внутрішнього осяяння (інсайту), позбавленню від комплексів та психологічних бар'єрів;

- щирості, який спрямований на зниження бар'єрів психологічного захисту та усунення недовіри, прийняття себе та інших, разом із перевагами та недоліками. Студентам пропонується вільно висловлювати свої думки, ідеї, пропозиції та враження, обмінюватися ними з колективом;

- рівності – студенти мають рівні права на обмін думками, ідеями, пропозиціями;

- синергії, який передбачає спільне вирішення проблеми, співробітництво та співтворчість. Студенти вчаться вірно поводити себе в ситуації конфлікту, навіть у найскладніших ситуаціях, вдосконалювати комунікативні уміння для більш ефективної взаємодії з іншими, легкості дій у присутності інших людей.

Проведення форум-театру відбувається за такими етапами:

1. Вибір проблеми, актуальність і складність якої відповідає змісту навчання, а також інтересам, потребам та віковим особливостям студентів. Коли для останніх проведення форуму-театру є цілком новим досвідом, викладачеві доцільно спочатку запропонувати готові проблемні ситуації, в основі яких лежить конфлікт, і які студенти мають розіграти як спектакль. Наведемо приклади таких ситуацій:

- 1) *You are at your friends' place. Suddenly one of your friends starts to make some comments about you which he finds humorous and you – very offensive. Would you try to object and express your displeasure (indignation)?*

- 2) *You are reading up for an examination. You need silence but your neighbours are having a party. Loud music, laugh, cheers, etc. disturb you but would you ask them to be less noisy?*

- 3) *Both of you (Benson and Lee) work at the same office. One of you (Benson) has a harmful habit of taking "just for a second" his colleagues' things, such as pencils, disks, paper, etc. and not returning them without reminding. One day Lee gets really furious and accuses Benson of taking a piece of paper from*

his desk for "writing out a pen". The paper contained very important information. A serious quarrel starts. At this moment a new colleague appears on the threshold. He must prevent the conflict.

В подальшому студенти самі формулюють проблемну ситуацію. Доцільно взяти за основу сценарію той чи інший літературний твір, котрий вивчають на заняттях з домашнього читання англійською мовою. Наведемо формулювання проблем при обговоренні теми «Лідерство» з опорою на оповідання британських та американських письменників.

The real leader should:

- *be physically attractive ("the Brief Debut of Tildy" by O. Henry);*
- *help others even if his help is not wanted ("Witches' Loaves" by O. Henry)*
 - *overcome his inner barriers and complexes ("After Caravaggio's Sacrifice of Isaac" by Rachel Cusk)*
 - *efficient though it demands to be totally absorbed in work ("the Romance of a Busy Broker" by O. Henry);*
 - *rely on himself and not shift the responsibility for himself onto other people ("the Cop and the Anthem" by O. Henry);*
 - *be responsible for other people and be aware of the influence he produces on them ("a Painful Case" by James Joyce).*

2. Розподіл студентів у творчі групи. Студенти об'єднуються в мікрогрупи, у кожній призначається режисер, розподіляються ролі.

3. Розробка та підготовка сценарію спектаклю творчою групою під керівництвом «режисера». Зміст сценарію складають: мета і завдання, уточнення проблеми, план, опис ситуації, яка буде розіграна, кількість учасників, їх ролі та репліки. На цьому етапі студенти використовують наступні форми роботи: аналіз додаткової літератури з проблеми, мозковий штурм, групову дискусію, консультацію експертів. Також творчою групою обирається відповідний жанр: драма, комедія, трагедія, містерія, мораліте, пародія, фарс тощо.

Цінною для нашого дослідження є ідея Н. Мараховської, яка пропонує використовувати параболи під час підготовки студентами навчально-дослідницького проекту [3, 173]. Вважаємо за доцільне використовувати цей жанр при підготовці та проведенні форуму-театру. Спектакль-парабола має символічний, інтелектуальний чи аналітичний характер. Він ґрунтується на притчі, присвяченій певній проблемі, але донесення основної ідеї до глядачів відбувається в алегоричній формі. Дія в параболі розгортається по кривій, віддаляючись від конкретної ситуації і обов'язково повертаючись до неї, створюючи особливий внутрішній підтекст. Такий спектакль, крім діалогів, містить велику кількість роздумів та коментарів.

3. Репетиції спектаклю з метою підготовки групи до виступу, вдосконалення акторської майстерності.

4. Демонстрація спектаклю та вирішення проблеми. Відмінність форуму-театру від власне театру полягає в об'єднанні учасників спектаклю

та аудиторії для сумісного розв'язання проблеми, знаходження оптимальних рішень. З-поміж студентів обирається лідер, або головний диспутант, завданням якого є визначити основні питання, конфліктні моменти, організувати ефективний обмін думок у вигляді дискусій, дебатів тощо. Серед глядачів розподіляються також ролі опонентів, які висловлюють власну точку зору щодо проблеми і намагаються схилити до неї учасників спектаклю та решту аудиторії, роблять критичні зауваження. Опоненти використовують такі способи переконання:

- фундаментальний (ознайомлення співрозмовників без коментарів з переконливими фактами, які спростовують їх позицію);
- порівняння (використання контраргументації);
- двосторонньої аргументації (зосередження уваги на сильних та слабких сторонах в позиції співрозмовників, що змушує їх переосмислити її);
- обґрунтування висновків (спонукання співрозмовників через певну послідовність питань до розуміння помилковості власних аргументів);
- «Так, але...» (демонстрування попередньої згоди з позицією співрозмовника з подальшою її критикою);
- бумерангу (спростування позиції співрозмовників за допомогою наданих ними доказів).

Вважаємо за потрібне також призначити спостерігачів, які не будуть втручатися в дискусію, але уважно спостерігатимуть за її емоційним фоном та поведінкою учасників, а також експертів, які аналізують результати дискусії, допомагають прийняти остаточне рішення.

5. Рефлексія. На цьому етапі студенти аналізують знання, вміння та досвід, який вони отримали під час проведення форуму-театру. Наступні питання можуть слугувати пунктами для аналізу:

1. *What have you learnt? Have you acquired new knowledge, skills, experience? How will you use them in future?*
2. *How has your co-operation with other members of the group developed?*
3. *How would you evaluate your contribution to the work of the team?*
4. *What role did you perform? Tell about your impressions.*
5. *Have you encountered any problems/difficulties? If yes, how have you addressed them?*
6. *What do you feel were the most satisfying aspects of participating in forum theatre?*

Цікавою є вправа «Yes, I was special», запропонована М. Рінволукрі [7, с. 11], яку, на наш погляд, доцільно використовувати на етапі рефлексії. Кожному студентові потрібно розповісти про свої відчуття від роботи у форумі-театрі, згадати ситуації, які йому найбільше запам'яталися і в яких він відчував себе успішним.

Зазначимо, що необхідно дотримуватися наступних вимог до проведення форуму-театру:

1. Обмежений кількісний склад його учасників (не більше 15: 5 – творча група, з них 1 – режисер; 10 – глядачі, з них 5 опонентів, 2 експерти та 2 спостерігачі та 1 – лідер, або головний дискусант).

2. Змінна рольова позиція викладача, який алгоритмізує діяльність студентів на початковому етапі, проте в подальшому переходить до надання повноважень студентам у виборі тем, підготовці та проведенні форуму-театру.

Розглянемо, як поступово змінюється рольова позиція викладача:

1) Організатор надає чіткі інструкції щодо формулювання проблеми, розробки сценарію, проведення спектаклю, організації та ведення дискусії, прийняття рішення.

2) Консультант дає поради студентам, підказує їм, як виконати завдання, пропонує нові ідеї щодо вирішення проблеми, коли раптом в аудиторії панує тиша і студенти не знають, що робити далі.

3) Викладач-учасник сам грає в спектаклі чи виступає в дискусії, спілкується зі студентами «на рівних», створює невимушену, природну атмосферу в аудиторії.

4) Запасний, або мовчазний спостерігач, дає студентам повну свободу для прийняття самостійних рішень без його допомоги.

5) Суддя, який в кінці робить висновок щодо ефективності проведення форуму-театру, корегує та аналізує помилки студентів.

Таким чином, форум-театр як спосіб реалізації інтерактивного підходу дає студенту можливість брати більш активну участь, ніж при традиційних формах навчання англійської мови, в сумісній діяльності, засвоїти нові моделі поведінки, доповнити теоретичні знання практичними з власного досвіду та досвіду інших студентів, колективно обговорювати та вирішувати складні ситуації.

Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є вивчення результатів практичного впровадження форуму-театру на заняттях з англійської мови у ВНЗ, а також дослідження інших способів реалізації інтерактивного підходу.

Список використаної літератури

1. Еделева Е. Форум-театр: Інтерактивна техніка групової роботи [Електронний ресурс] / Е. Еделева // Школьный психолог: електр. журн. – 2004. – № 15 (303). – Режим доступу до журн.: <http://psy.1september.ru/?year=2004&num=15>. – Назва з екрану.

2. Канюк О. Л. Інтерактивне навчання іншомовного спілкування майбутніх фахівців як складова професійної підготовки / О. Л. Канюк // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2011. – № 2. – С. 98 – 101. **3. Мараховська Н. В.** Організація колективного навчально-дослідницького проекту в процесі навчання іноземної мови у ВНЗ / Н. В. Мараховська // *Studia Germanica et Romanica* : Іноземні мови. Зарубіжна література. Методика викладання :

наук. журн. – Донецьк : ДонНУ, 2011. – Т. 8. – № 1 (22). – С. 168 – 177.

4. Моцок О. Г. Використання інтерактивних підходів при викладанні англійської мови [Електронний ресурс] / О. Г. Моцок // Матеріали першої науково-практичної Інтернет-конференції [«Язык и межкультурная коммуникация»], (10 – 11 декабря 2009 г.). – Режим доступу : http://www.confcontact.com/2009fil/3_mocok.php. – Назва з екрану.

5. Тарнопольський О. Б. Експериментально-інтерактивне навчання іноземної мови для спеціальних цілей у немовному ВНЗ : сутність підходу / О. Б. Тарнопольський // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : Вісн. ХНУ ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2010. – № 17. – С. 125 – 133.

6. Шаров О. Як розробляти та викладати курс «Лідерство» / О. Шаров, З. Бошняк. – К. : Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2003. – 128 с.

7. Davis P. Ways of Doing: Students Explore Their Everyday and Classroom Processes / P. Davis, B. Garside, M. Rinvoluceri. – UK : Cambridge University Press, 1998. – 171 p.

8. Forum Theatre: Public Participation Methods [Електронний ресурс] // People and Participation. net. Режим доступу: <http://www.peopleandparticipation.net/display/Methods/Forum+Theatre>. – Назва з екрану.

9. Jiang Study of application of interactive approach in college English teaching / Jiang, Ling & Lin, Menglan // ELEA Journal (Bimonthly). – Oxford, 2006. – № 29 (6). – P. 82 – 90.

Капінус О. Л. Методика проведення форуму-театру на заняттях з англійської мови у ВНЗ

У статті визначено сутність форуму-театру як способу реалізації інтерактивного підходу в процесі навчання англійської мови у ВНЗ. Розглянуто цілі, функції, принципи, етапи та вимоги до проведення форуму-театру на заняттях з англійської мови.

Ключові слова: форум-театр, інтерактивний підхід, навчання англійської мови.

Капінус Е. Л. Методика проведення форуму-театра на заняттях по англійському языку в ВУЗе

В статье определена сущность форума-театра как способа реализации интерактивного подхода в процессе обучения английскому языку в ВУЗе. Рассмотрены цели, функции, принципы, этапы и требования к проведению форума-театра на занятиях по английскому языку.

Ключевые слова: форум-театр, интерактивный подход, обучение английскому языку.

Kapinus O. L. Methodology for conducting forum theatre at English lessons in H.E.E.

In the present article the essence of forum theatre as a method of implementing interactive approach in the process of English language learning in H.E.E. has been defined. Objectives, functions, principles, stages and requirements for conducting forum theatre at English lessons have been considered.

Key words: forum theatre, interactive approach, English language learning.

Стаття надійшла до редакції 05.08.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 378.147:811.111

Г. С. Котлярова

КОМЕНТУВАННЯ ЯК ЛІНГВОМЕТОДИЧНЕ ЯВИЩЕ

Коментування культурно-маркованих лексичних одиниць (КМЛО) є необхідною умовою для успішного спілкування, яке відбувається засобами мовних і культурних знаків. Коментування підвищує ступінь розуміння одним одного представників різних мовно-культурних спільнот. Воно сприяє розвитку широти поглядів, спроможності адаптуватися до нових умов спілкування, а також подоланню неосвіченості та упередженості в оцінках.

Обмін мовними й культурними знаками в процесі комунікації та у мовленні людини відбувається засобами мовно-культурних одиниць, які потребують коментування, про що свідчать роботи філологів В. В. Віноградова, Л. В. Щерби, філологів та методистів Н. М. Шанского, М. А. Шеерсон, Л. О. Новікова та ін. Результати досліджень в таких галузях як семіотика та герменевтика, міжкультурна комунікація, лінгвокраїнознавство, лексикографія та ін. свідчать про те, що семантизацію лексичного фону одиниць із культурним компонентом та їх опис можна здійснювати різними способами [1; 2; 3], проте коментування вважаємо найбільш ефективним, бо він здійснює «реставрацію» смислу первинного тексту та його елементів. Коментування – діяльність зі створення тексту коментаря як засобу спрощення та / або уточнення того чи іншого явища культури – сприятиме усунуванню проблем комунікації, більш того – адекватній інтерпретації реципієнтами тих або інших лексичних одиниць, правильному розумінню інформаційного та інтенційного смислу повідомлення.

Посилення уваги до процедури укладання коментарів в сфері методики викладання іноземних мов як засобу семантизації КМЛО відбувається в роботах Ю. А. Пономарьової, Л. П. Рудакової, В. В. Сафонової та ін. Це пояснюється тим, що коментування є одним із завдань навчання студентів старших курсів мовних спеціальностей ВНЗ писемного мовлення. Проте поняття коментування залишається невизначеним по причині його комплексної структури та великої кількості змістових компонентів, а його технологія є нерозробленою.

Метою статті вбачаємо визначення поняття коментування у методиці викладання іноземних мов на базі історичного огляду цього поняття у різних галузях. Власним завданням бачимо визначення коментування в методичному аспекті, а також окреслення його цілей в кожній галузі науки, що також становить її актуальність. Матеріалом статті є роботи вчених різних наукових напрямків, а саме філософії, журналістики, риторики, РМІ, перекладознавства, текстології, лінгвістики та ін. Об'єктом статті є діяльність коментування, а її предметом – саме поняття коментування та його визначення.

Коментування є комплексним поняттям, зміст якого формувався під впливом багатьох наук. У контексті філософії до коментування звертався М Фуко в працях «Слово и вещи», «Рождение клиники» та ін., визначаючи його природньою діяльністю людини стосовно організації ведення спілкування, основною характеристикою якого є посередництво. Так людина має можливість висловити власну думку щодо об'єкту філософського тексту у вигляді тексту коментаря.

На наш погляд, коментування є ефективним засобом викриття екстралінгвістичної інформації у філософському тексті. Метою коментування є усунення його лінгвістичних та екстралінгвістичних труднощів, які постають внаслідок неправильного розуміння реципієнтом тексту та його скритих компонентів.

У журналістиці коментування розглядалося Г. Я. Солганіком як суб'єктивний вид діяльності із інформаційним потоком [4]. Його метою вважаємо чітке визначення, детальний розгляд, актуалізацію об'єктів у цьому потоці.

У контексті педагогічної риторики коментування, за Є. Г. Оршанською та Н. А. Іпполітовою, є діяльністю суб'єкта із аналізу текстів різних жанрів та його елементів [5]. Метою коментування визначаємо лаконічне тлумачення одиниць тексту для покращення його реценції.

Теорія перекладознавства оперує іншими термінами, близькими за змістовним критерієм до поняття коментування. Вони включають дескриптивні перифрази [6], описуючий переклад як засіб заповнення культурологічних лакун [7], семантико-стилістичні та контекстуальні розтлумачення реалій [8], їх ілюстративний наочний матеріал [2]. За аналізом літератури головними характеристиками діяльності

коментування як різновиду перекладацької діяльності є суб'єктивність і творчість.

Метою коментування в перекладознавстві є заповнення різних видів культурологічних лакун в автентичному тексті, а також відтворення значень лінгвокультурологічних елементів мови оригіналу шляхом вибору необхідних для цього прийомів для усунення мовних і культурних бар'єрів реципієнта.

У текстології коментування розглядається з позицій діяльнісного підходу, тобто як наукова і методична діяльність редакторів та коментаторів з надання загальної інформації про вихідний текст у вигляді анотацій або специфічної інформації у вигляді коментарів [9, с. 142 – 176]. Коментування має за мету роз'яснення окремих реалій, термінів, лексичних одиниць із національно-культурною семантикою в межах та поза контекстом. Вважаємо, що це надає можливості читачу опанувати та правильно сприйняти оригінальний текст, зрозуміти його головну ідею, розкрити зміст у сучасному ракурсі.

Видавнича діяльність та книгознавство як наукові напрямки не виключають можливості редакторів та коментаторів звернення до діяльності коментування. Навпаки, її розглядають як необхідну умову підготовки спеціальних видань та укладання до текстів цих видань науково-довідкового апарату [10, с. 4 – 5, 14]. Метою діяльності коментування в контексті видавничої практики і книгознавства вважаємо формування у сучасного читача психологічного механізму сприйняття текстів, які належать до різних епох, а також утворення умов їх поняттєвого та образного сприйняття.

Науковці у сферах лінгвістики та літературознавства мають власний погляд на коментування. По-перше, коментування розглядається як прояв лінгвокультурної діалогізації наукової комунікації, поштовхом до якої є фізіологічна реакція людини на рецепцію оригінального тексту [11]. По-друге, це прийом доповнення цього тексту необхідною довідковою або енциклопедичною інформацією [12]. По-третє, коментування є засобом пояснення лексичних одиниць та заповнення лакун, утворених культурно значущими явищами [7]. Тож вважатимемо провідними завданнями коментування в контексті лінгвістики та літературознавства створення і використання коментаря-довідки для скорочення культурологічної дистанції між власною та іншою культурами.

У лінгвокраїнознавстві коментування теж розглядається з позицій діяльнісного підходу [3] і визначається як рецептивно-продуктивна діяльність коментатора із семантизації, тобто актуалізації культурних смислів мовних одиниць автентичного тексту, та їх інтерпретації під кутом енциклопедичності. Метою коментування вважаємо збереження інформаційної сутності вихідного тексту та його більш глибоке

розуміння. Цього можна досягти, використовуючи коментар як прийом адаптації тексту.

В методиці викладання російської мови як іноземної визначається п'ять підходів щодо проблеми коментування, а саме: історико-культурологічний, лінгвостилістичний, лінгвокраїнознавчий, лексикографічний та методичний. Так, за історико-культурологічним підходом коментування є способом роз'яснення [1], лінгвістичного тлумачення [13]. Його метою вважаємо викриття змісту лексичної одиниці із урахуванням її культурно-історичного контексту та динаміки розвитку її національного компоненту.

За лінгвостилістичним підходом це є комунікативно та інформативно спрямованою діяльністю адресанта оригінального тексту [14, с. 259 – 262], яка полягає у використанні супроводжуючих реплік. Метою діяльності коментування вважаємо роз'яснення екстралінгвістичних елементів та семантико-стилістичних особливостей автентичного тексту. Це призводить до подолання адресатом лінгвокультурологічних труднощів вихідного тексту та його коректної інтерпретації.

За лінгвокраїнознавчим підходом коментування розглядається як продуктивна діяльність тих, хто вивчає мови, з семантизації різних видів лексичних одиниць та опису або визначення їх культурних фонів і характеру під кутом енциклопедичності [15, с.13 – 15]. Метою діяльності коментування вважаємо досягнення адекватного сприйняття та розуміння цих одиниць поза та у контексті читачем, а також збереження змісту вихідного тексту.

За лексикографічним підходом [16, с. 151 – 155] коментування є видом лексикографічної діяльності та її головним, актуальним завданням. Досліджуємо, що його реалізація полягає у лінгвосоціокультурному описі національно-маркованих лексичних одиниць у вихідному тексті.

За методичним підходом [17, с.1 – 3] коментування є головною діяльністю викладача мови та, особливо, літератури. Воно також визначається як ефективний навчальний та виховний прийом, який сприяє формуванню навичок та умінь аналізу та, власне, коментування у тих, хто вивчає мови. За цим підходом метою коментування вважаємо формування і розвиток комунікативної компетенції студентів в умовах роботи із текстами різних жанрів.

Робимо висновок, що в контексті методики викладання російської мови як іноземної коментування є видом лексикографічної діяльності людини з оригінальним текстом, насиченим країнознавчим матеріалом. Ця діяльність спрямована на пояснення національного компоненту у значенні лексичних одиниць у цьому тексті. Необхідною умовою лексикографічної діяльності є наявність низки сформованих і розвинених

рецептивних і продуктивних навичок і умінь, які лежать в основі комунікативної діяльності.

У методиці викладання іноземних мов в Росії та в Україні проблема коментування є досліджуваною як на теоретичному, так і на практичному рівнях. Коментування розглядалось як: 1) діяльність того, хто вивчає мову, та того, хто навчає мові, у вигляді логічних послідовних дій коментатора з ілюстрації, семантизації національно-маркованих лексичних одиниць та їх фонів [18]; 2) шлях оптимізації та методичний прийом семантизації національно-маркованих одиниць, заповнення і компенсування лакун, які утворюються у разі неспівпадання асоціацій або картин світу, та зняття труднощів у роботі з ними або цілими автентичними текстами [19]. Його особливостями є навчальний, виховний та мотиваційний характер, а метою – формування рецептивних, продуктивних і лексикографічних навичок і умінь роботи із мовним та країнознавчим матеріалом.

Для нашого дослідження в контексті методики викладання іноземних мов на основі обробки джерел вважаємо необхідним максимально чітко визначити сам термін коментування. Коментування є рецептивно-продуктивною лінгвокультурною діалогізованою діяльністю. Її учасниками є студенти – представники однієї культури, які декодують екстралінгвістичну інформацію в автентичному тексті. Цю інформацію представлено культурно-маркованими лексичними одиницями. Діяльність коментування характеризується переробкою та енциклопедичною інтерпретацією екстралінгвістичної інформації у свідомості студента, в результаті якої створюється кінцевий мовленнєвотворчий продукт – текст коментаря. Він є допоміжним довідковим апаратом і одним із прийнятних способів адаптації текстів будь-яких жанрів. Надана в ньому інформація розширюватиме інформаційну структуру тексту та співвідноситиметься із власне національним тезаурусом.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Визначення коментування як лінгвометодичного явища дає змогу ще чіткіше сформулювати поняття коментаря в цілому та соціокультурного коментаря особливо, а також окреслити вимоги щодо тексту коментарів та розробки вправ щодо формування навичок і умінь їх укладання. В цьому ми бачимо *перспективу* нашого подальшого дослідження.

Список використаної літератури

1. Бельчиков Ю. А. О страноведческом аспекте лингвостилистического комментария литературных текстов XIX века / Ю. А. Бельчиков // Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка иностранцам / Е. М. Верещагин. – М. : Русский язык, 1974. – С. 56 – 64. **2. Брагина А. А.** Толкование текста и учебный комментарий (беседа о лексико-семантических особенностях слова) / А. А. Брагина // Лингвострановедческий аспект

преподавания русского языка иностранцам / Е. М. Верещагин. – М. : Русский язык, 1974. – С.65 – 78. **3. Верещагин Е. М.** Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Методическое руководство / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Изд-во «Русский язык», 1990. – 246 с. **4. Солганик Г. Я.** Системный анализ газетной лексики и источники ее формирования: автореф. дис. на соискание научной степени доктора филол. наук : спец. 10.01.10 «Журналистика» / Г. Я. Солганик. – Москва, 1976. – 58 с.; **5. Оршанская Е. Г., Ипполитова Н. А.** Культура речи учителя иностранного языка (Педагогическая риторика) : учебное пособие / Е. Г. Оршанская, Н. А. Ипполитова. – М. : Флинта: Наука, 2004. – 224 с.; **6. Миронова Н. Н.** Структура оценочного дискурса: дис. ... доктора филол. наук: 10.02.19 / Миронова Надежда Николаевна. – М., 1998. – 355с.; **7. Текст как явление культуры** / [Г. А. Антипов, О. А. Донских, И. Ю. Марковин, Ю. А. Сорокин]; под ред. Ю. П. Бубенкова. – Новосибирск: Наука, 1989. – 197 с.; **8. Поворознюк Р. В.** Лінгвокультурологічні особливості протокольних промов у оригіналі та перекладі (на матеріалі українських та американських текстів): автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.16 «Перекладознавство» / Р. В. Поворознюк. – Київ, 2004. – 20 с.; **9. Рейсер С. А.** Основы текстологии : учебное пособие для институтов / Рейсер Соломон Абрамович. – М. : Просвещение, 1978. – 176 с. **10. Зимина Л. В.** Комментирование художественных текстов. Методологические аспекты : автореф. дис. на соискание научной степени канд. филол. наук: спец. 05.25.04 «Книговедение» / Л. В. Зимина. – Москва, 1992. – 25 с.; **11. Подоляк Ж. И.** Когнитивные, социокультурные и лингвистические аспекты комментария : На материале комментариев к пьесам У. Шекспира : дис. ... кандидата филол. наук : 10.02.04 / Подоляк Жанна Иосифовна. – Санкт-Петербург, 2003. – 184 с.; **12. Карасик В. И.** Языковой круг : личность, концепты, дискурс / Владимир Ильич Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.; **13. Лисина Л. А.** Художественный текст как объект лингвоисторического комментирования : на материале произведений И. С. Тургенева : дис. ... кандидата филол. наук : 10.02.01 / Лисина Лина Александровна. – Хабаровск, 2006. – 338 с.; **14. Арнольд И. В.** Оценочность комментария в устной речи и тексте / И. В. Арнольд // Семантика. Стилистика. Интертекстуальность : Сборник статей / П. Е. Бухаркина. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1999. – 444 с.; **15. Шматенко А. Ю.** Газетный текст как источник национально-культурной информации: автореф. дис. на соискание научной степени канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык как иностранный» / А. Ю. Шматенко. – М., 1989. – 15 с.; **16. Успенская И. Д.** Комментирование как вид лексикографической деятельности / И. Д. Успенская // Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному / И. Д. Успенская. – М. : Просвещение, 1986. – с.151 – 155; **17. Волковская М. А.** Комплексное комментирование произведений советской литературы в

национальной (молдавской школе) : автореф. дис. на соискание научной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания русской литературы» / М. А. Волковская. – Москва, 1989. – 15 с. **18. Соловьева Н. Г.** Обучение устной речи в старших классах школ гуманитарного типа с использованием аутентичных культурно-страноведческих материалов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Соловьева Наталия Георгиевна. – Томск, 1997. – 251 с.; **19. Рудакова Л. П.** Навчання студентів розуміння соціокультурної інформації при читанні англomовної художньої літератури у вищих мовних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / Л. П. Рудакова. – Київ, 2004. – 24 с.

Котлярова Г. С. Коментування як лінгвометодичне явище

У статті надається історичний огляд коментування як текстової діяльності, визначається його мета в різних галузях науки. Окремо розглядається коментування в методичному аспекті, робиться спроба укладання чіткої дефініції коментаря у методиці викладання іноземних мов.

Ключові слова: коментар, коментування, культурно-маркована лексична одиниця (КМЛЮ), національно-маркована лексична одиниця, тлумачення.

Котлярова А. С. Комментирование как лингвометодическое явление

В статье дается исторический обзор комментирования как текстовой деятельности, определяется его цель в разных научных направлениях. Отдельно рассматривается комментирование в методическом аспекте, предпринимается попытка написания четкой дефиниции коментария в методике преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: комментарий, комментирование, культурно-маркированная лексическая единица (КМЛЕ), национально-маркированная единица, пояснение.

Kolyarova G. S. Commenting as a Linguomethodological Phenomenon

The article deals with a historical outlook of commenting as a textual activity. Its aims in different branches of science are also given. Commenting is separately studied in frames of a methodological approach and an attempt to define a comment for the field of teaching languages is also made.

Key words: comment, commenting, culturally marked lexical unit (CMLU), nationally marked lexical unit, explanation.

Стаття надійшла до редакції 02.08.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 378.00

А. Г. Михайлова

**ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ МІЖ ВИКЛАДАЧЕМ
ТА СТУДЕНТОМ ЯК ОДНА ІЗ КАТЕГОРІЙ
АКМЕОЛОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ**

Постановка проблеми. На зміну енергетичної цивілізації ХХ ст. прийшла інтелектуально-інформаційна, для якої характерне зростання соціогенетичних функцій суспільного інтелекту як носія ефективного управління майбутнім зі сторони суспільства. Керівництво майбутнім можливе в умовах упередженого розвитку якостей особистості, суспільного інтелекту та освітніх систем в суспільстві [1, с. 15].

Так, звичайно, побудова нового типу цивілізації у ХХІ ст. потребує значного підвищення рівня суспільного інтелекту, свідомості, духовних і моральних цінностей. Вагома місія у вирішенні цих назрілих завдань належить системі освіти, яка покликана стати провідним чинником формування національної самосвідомості народу, створення здорового соціуму і виступати в ролі національного ресурсу оновлення суспільного життя.

В Національній доктрині розвитку освіти зазначається: «Освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і народжує інтелектуальний, духовний потенціал суспільства» [2, с. 3].

Методологія освіти в нових моделях освіти ХХІ ст. проходить на стику процесів інтеграції знань: про навчання як об'єкт пізнання і про людину як суб'єкт життєдіяльності. Серед причин послаблення інтелектуального потенціалу на Україні вчені називають традиційну дидактичну парадигму навчання, орієнтованого на засвоєння об'єму знань. Відповідна парадигма відвертає на другий план завдання розвитку творчого мислення, що супроводжується знищенням рівня духовності і послабленням соціальної мотивації. Проблема може бути вирішена тільки тоді, коли освіта почне охоплювати глибинні процеси розвитку людини, її менталітет, інтелект і мислення. Тому, якість освіти як універсальна категорія комплексної оцінки діяльності освітньої установи може розглядатись у контексті акмеології.

Акмеологічний підхід до змісту освіти дозволяє перевести школу з режиму функціонування до режиму розвитку, при цьому значно підвищується і якість освіти, тому що у всіх суб'єктів освіти систематизуючими стають пізнавальні мотиви, навчання стає внутрішньою потребою, а творче переосмислення дійсності стає

провідним. Необхідність акмеологічного підходу очевидна, скільки суспільство очікує від вищого навчального закладу, щоб його випускники були комунікабельними, креативними, самостійно мислячими особистостями, які прагнуть до успіху й уміють самостійно будувати індивідуальну траєкторію розвитку. Акмеологічні прийоми пропонують практичне рішення питання особистісного та професійного успіху, та питання бути конкурентоспроможним на ринку праці.

Пошук оптимальних, найбільш ефективних способів, що впливають на якість освіти, в останні роки тільки розширюється. Створюються нові педагогічні технології, оскільки все більш явною стає неспроможність традиційної освітньої системи відповідати новим соціокультурним та економічним умовам.

Слово «акмеологія» походить від грецьких «акме» – вершина, гостре; і «логос» – слово, поняття, вчення; «...логія» в закінченні складних слів означає вчення, наука.

Акмеологія – наука про вершини, про вищі досягнення в життєдіяльності і розвитку людини [3, с. 232].

Сучасна педагогіка ще не сформувалась як цілісна система знань про розвиток підростаючої й дорослої людини в освітньому процесі. Необхідний не стільки вчитель–предметник, скільки спеціаліст з розвитку особистості.

Аналіз останніх досліджень. В нашому дослідженні ми спираємось на теоретичні роботи таких вчених-акмеологів, як А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, В. Максимова, Б. Ананьєв, А. Субетто та ін.. Проблеми розгляду акмеології як нової парадигми освіти присвячені дослідження А. Бодалева, Н. Петровського. Так, Н. В. Кузьміна визначає акмеологію як галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом вивчення якої є людина в динаміці само актуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах, і в освіті також, у самостійній професійній діяльності [4, с. 2]. Джерела акмеології можна знайти ще в працях Платона, Аристотеля, та інших філософів Древньої Греції.

У 60-ті рр. Б. Г. Ананьєв обґрунтував потребу в новій науці, яка об'єднала б природні суспільні, гуманітарні напрями наукового пізнання та зосереджувала б увагу на вивченні індивідуальних, особистісних, суб'єктодіяльнісних характеристиках фізично й психічно зрілої людини та одночасно розкривала б об'єктивні й суб'єктивні умови, щоб допомогти людині найбільш плідно проявити себе в житті [5, с. 338].

Проблема «педагогічної взаємодії» відображена у наукових дослідженнях в таких вчених, як Н. Волкової, І. Бех, Е. Рапацевича, Д. Браун. Так, на думку Н. Волкової, педагогічна взаємодія відбувається між викладачем та студентами, вона спрямована на встановлення сприятливого психологічного клімату, на психологічну оптимізацію

діяльності на обмін думками, почуттями, переживаннями, тощо [6, с. 30].

Встановлення сприятливого психологічного клімату залежить від таланту викладача. По-Вигородському, «талант викладача – то великий дар, покликання, яке має використовуватись за призначенням, передаючи силу знань з покоління в покоління, вносячи актуальні корективи, але обов'язково, ґрунтуючись на досвіді попередників, які власною працею закладали основи майбутньої системи освіти, вносили свої ідеї, шукали прогресивні форми для вдосконалення праці педагога, з метою досягнення кращих результатів викладання».

Бути справжнім педагогом – це не просто вміти викладати свій предмет. Потрібно відчувати глибину людської душі, знаходити спільну мову з кожним студентом, не втрачаючи власного «я», вміти зацікавити, продуктивно змінювати консервативні методики викладання, оновлювати процес навчання, мати силу здолати байдужість, неухважність, вміти визнавати свої помилки, передавати в найдоступніший спосіб все, що знаєш.

І. Д. Бех у своїх працях «взаємини виховання і вихователя» називає як «суб'єкт-суб'єктну взаємодію, у якій вихованець стає морально-духовним відображенням вихователя як свого ідеалу...» [7, с. 48].

О. Браун дає визначення взаємодії як взаємному обміну думками, почуттями, ідеями, між двома або більше людьми, результатом якого є взаємний вплив [8, с. 228].

Проте мала кількість наукових досліджень присвячена вивченню умов функціонування педагогічної взаємодії між викладачем та студентом.

Мета нашого дослідження – показати вплив акмеології в створенні оптимальних умов для самореалізації, самовиховання й самоосвіти всіх суб'єктів освітньо-виховного процесу та роль викладача в створенні даних умов.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи різні визначення, можливо дати визначення педагогічної взаємодії, як, взаємодії, коли викладач спроможний організувати взаємодій ний процес з групою студентів, у якому студенти мають рівні можливості брати участь у різних видах діяльності та розуміють умови створення взаємодії на занятті.

В нашому дослідженні ми відокремлюємо наступні умови функціонування педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі, а саме:

а) спрямування навчально-виховного процесу на формування життєвої стратегії стійкого розвитку особистості та індивідуальності в складних умовах суспільства, на вирішення життєвих проблем студента у ході їх взаємодії з педагогом;

б) створення акмеологічного освітнього середовища (прагнення до успіху, творчості, високих результатів, здолання страху перед мовним бар'єром);

в) формування нового типу викладача з високим професіоналізмом, компетентністю, педагогічною та методичною культурою.

Активация пізнавальної діяльності студентів, процесу творчого розвитку та створення акмеологічного освітнього середовища можливі при правильній психологічній установці, яку дає викладач. Задача викладача – професійно та методично правильно створити сприятливу атмосферу для розвитку особистості та розвитку її акмеологічної позиції.

Викладач та студент – процес активної взаємодії. Керуючи морально-волевими сторонами спілкування, створюючи атмосферу психологічного комфорту, сприятливого навчально-психологічного клімату, викладач повинен не тільки здолати у студентів невпевненість та страх висказувати своє особистісне бачення проблеми, але й сподвигати на значні результати в навчанні. Успіх роботи викладача залежить від:

- Ø рівня готовності студентів;
- Ø якості змісту навчальних програм;
- Ø рівня педагогічної майстерності викладача;
- Ø рівня сформованості вмінь взаємодії.

Загальний алгоритм акмеологічних технологій створення умов функціонування педагогічної взаємодії полягає у взаємозв'язку стадій саморозвитку студента та етапів роботи викладача. Тобто:

Стадії саморозвитку студента	Етапи розвиваючої роботи викладача
1) самоактуалізація потреби в досягненнях	1) установка на престижність досягнень
2) самоаналіз своїх проблем і труднощів	2) діагностика досягнень і мотивації
3) самооцінка своїх результатів	3) опрацювання умінь адекватної самооцінки
4) самореалізація творчості	4) опрацювання навчально-пізнавальних умінь
5) саморегуляція самостійної роботи	5) організація проектної і творчої діяльності
6) розвиток самосвідомості студента як суб'єкта навчання	6) діагностика, стимулювання розвитку

Несумнінно, дотримання певних психолого-педагогічних умов дає можливість реалізувати акмеологічний підхід до педагогічної взаємодії, а саме:

Ø створення акмеологічного середовища в групі, де прагнення до творчості, до оригінальних рішень має суспільну значимість і сприяє підвищенню соціального статусу студента (соціальна значимість високих

результатів – це основа виживання, самореалізації особистості);

Ø динаміка пізнавальних завдань у системі навчання по висхідних та низхідних труднощах з визначенням «зони успіху» у кожного студента;

Ø забезпечення високої мотивації дослідження успіху, розвитку пізнавального інтересу;

Ø гуманістичний стиль спілкування і довіри до пізнавальних можливостей студентів;

Ø досягнення професіоналізму як вищого досягнення в розвитку людини (де зрілість – це готовність до наступного кроку життєдіяльності, та «професіоналізм» – це реалізація цієї готовності на оптимальному рівні).

Отже, розвиток освітніх систем на засадах акмеологічного підходу проходить у руслі підвищення якості освіти. Це відкриває прогресивний шлях розвитку, так як інтегрує знання з педагогіки і психології та створює новий методологічний підхід до проектування освітніх систем сучасних вищих навчальних закладів, до забезпечення якості освіти в умовах стійкої еволюції українського суспільства.

Як підсумок теоретичного вивчення під час нашого дослідження, слід визначити такі фактори:

1. пріоритетом в освіті нового інформаційно-культурного суспільства є спілкування і взаємодія;

2. педагогічна взаємодія між викладачем та студентом покликана на створення сприятливого психологічного клімату і оптимізація діяльності у навчально-виховному процесі;

3. серед умов, які забезпечують ефективне функціонування педагогічної взаємодії, слід розрізняти створення акмеологічного середовища, спрямування на формування стратегії розвитку особистості та індивідуальності і формування нового типу викладача з педагогічною та методичною культурою.

Педагогічна взаємодія є частиною глобальної взаємодії. Її зміст та способи визначаються завданнями виховання і навчання людей. Завдання заздалегідь передбачають зміну стану, перетворення властивостей і якостей вихованців. Тому, педагогічний процес є процесом, у якому соціальні ідеї перетворюються в якості особистості.

Педагогічна взаємодія є необхідною умовою ефективності педагогічного процесу. Результатом такої взаємодії має стати підготовка студента до активного самостійного опанування знань та формування пов'язаних з ним вмінь, здібностей і особистісних якостей.

Педагогічне спілкування при цій взаємодії – система соціально-психологічної взаємодії спрямована на створення психологічних умов для спільної діяльності. Для цього необхідно, щоб викладач мав спеціальну підготовку не лише щодо технології взаємодії, а і морального досвіду, педагогічної мудрості в організації взаємин. Професійне

педагогічне спілкування передбачає високу його культуру, яка засвідчує вміння викладача реалізовувати свої можливості у спілкуванні з іншими людьми, здатність сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів.

Педагогічне спілкування, в нашому випадку, постало як особистісно зорієнтоване, оскільки за основу ми брали акмеологічне направлення педагогічної взаємодії. Особистісно-орієнтована стратегія педагогічної взаємодії має такі особливості:

- Ø ставлення до студента як суб'єкта власного розвитку;
- Ø орієнтація на розвиток і саморозвиток його особистості;
- Ø створення умов для самореалізації і самовизначення;
- Ø установлення суб'єкт-суб'єктних відношень.

Висновки. Ми можемо зробити висновок, що сьогодні відчувається потреба в осмисленні актуального стану педагогічної взаємодії, що зумовлено запитами сучасної освіти. Ідея «педагогічної взаємодії» ще не набула наукової рефлексії як цілісна технологія з чітко розробленим нормативно-термінологічним апаратом. Навчання, вплив, співробітництво, інтеракція, спілкування або комунікація є видами педагогічної взаємодії, стимулами розвитку особистості.

Педагогічний процес повинен бути одним із способів організації «педагогічної взаємодії» викладача і студента, де обидва учасники виступають як активні паритетні, рівноправні, за мірою їхніх знань і можливостей, партнери.

Подальшого розвитку набувають пошуки правил педагогічного спілкування у взаємодії та особистих якостей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності.

Список використаної літератури

1. Субетто А. Н. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития / А. Н. Субетто. – СПб.: Кострома, 2000. – 15 с. **2. Національна доктрина розвитку освіти.** Указ Президента України від 17 квітня 2002 р., № 347/2002 // Дошк. виховання. – 2002. – № 7. **3. Максимова В. Н.** Акмеология школьного образования / В. Н. Максимова – СПб., 2000. – 232 с. **4. Кузьмина Н. В.** Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина – Л.: Знание, 1985. – 32 с. **5. Ананьев Б. Г.** Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с. **6. Волкова Н. П.** Педагогика : уч. пособ. / Н. П. Волкова. – 3-е изд. – К.: Академ.издание, 2009. – 30 с. **7. Бех І. Д.** Психологічні джерела виховної майстерності // Дошкільне виховання. – 2004. – № 2. – с. 48.

Михайлова А. Г. Педагогічна взаємодія між викладачем та студентом як одна із категорій акмеологічної позиції

Пошук оптимальних, найбільш ефективних способів, що

впливають на якість освіти, в останні роки розширюється. Актуальними стають акмеологічні прийоми, які пропонують практичне вирішення питання особистісного і професійного росту майбутніх фахівців. Педагогічна взаємодія між викладачем та студентом як категорія акмеологічної позиції вирішує питання створення оптимальних умов для самореалізації і самоосвіти особистості.

Ключові слова: акмеологія, педагогічна взаємодія, професіоналізм.

Михайлова А. Г. Педагогическое взаимодействие между преподавателем и студентом как одна из категорий акмеологической позиции

Поиск оптимальных, наиболее эффективных способов, которые влияют на качество образования, в последние годы расширяется. Актуальными становятся акмеологические приемы, которые предлагают практическое решение вопроса личностного и профессионального роста будущего специалиста. Педагогическое взаимодействие между преподавателем и студентом как категория акмеологической позиции решает вопрос создания оптимальных условий для самореализации и самообразования личности.

Ключевые слова: акмеология, педагогическое взаимодействие, профессионализм.

Mikhaylova A. G. Pedagogical interaction between teacher and student as a category of acmeological position

Last years the search of the optimal and effective ways which influence the quality of education is expanded. Acmeological ways are becoming actual. They decide the practical problem of individual and professional growth of future specialists. Pedagogical interaction between teacher and student as a category of acmeological position decides the problem of creation optimal conditions for person self-realization and self-education.

Key words: acmeology, pedagogical interaction, professionalism.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.01

Г. В. Почиваліна

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

В умовах розвитку сучасного інформаційного простору, суспільство диктує системі освіти необхідність модернізації процесу професійної підготовки студентської молоді, вихованої компетентної, орієнтованої на ефективне вирішення професійних завдань. Формування громадянськості студентів при цьому посідає провідне місце, тому що визначає, в першу чергу, студента як громадянина-професіонала, який володіє фундаментальними знаннями й професійними навичками, грамотно буде взаємовідносини з оточуючими, злагоджено працює в команді, має хист до самореалізації у різних сферах життя.

Сучасна система вищої освіти дозволяє спрямувати форми та методи навчально-пізнавальної діяльності на формування активної позиції суб'єкта освітнього процесу. Формування необхідних знань, вмінь та особистісних якостей, забезпечуючих професійну компетентність студента-громадянина, здійснюється у процесі пізнавальної, дослідницької та практичної діяльності.

У зв'язку з цим постає проблема використання інтерактивних методів і технологій як ефективного способу формування громадянськості студентської молоді.

Аналіз психолого-педагогічної літератури (І. Бех, М. Боришевський, П. Ігнатенко, Ю. Завалевський, Н. Косарева, Л. Крицька, В. Поплужний, О. Сухомлинська) і дисертаційних робіт із проблем громадянського виховання та формування громадянськості студентської молоді (О. Кафарська, І. Пацора, Н. Савелюк, Н. Савотіна, А. Сігова, І. Сопівник) свідчить про те, що сьогодні активізується дослідження цієї проблеми, яку висвітлено в серіях науково-популярних видань, у педагогічній і методичній періодиці. Збільшення кількості робіт, присвячених питанням формування громадянськості студентської молоді, свідчить про пильну увагу вчених до цього питання. Разом із тим питання про шляхи та способи формуванні громадянськості студентів вищих навчальних закладів вивчене недостатньо, що зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті – розглянути інтерактивні методи та технології навчання, що сприятимуть ефективному формуванню громадянськості студентської молоді.

В «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» **громадянське виховання** – це процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості,

яка дає людині можливість відчутти себе в суспільстві морально, соціально, політично й юридично дієздатною і захищеною.

Ефективність громадянського виховання значною мірою зумовлюється спрямованістю власне виховного процесу, формами та методами його організації.

Серед методів та форм громадянського виховання пріоритетна роль належить активним методам, що базуються на демократичному стилі взаємодії й спрямовані на самостійний пошук істини, сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості.

До таких методів належать: ситуаційно-рольові ігри, соціодрама, метод відкритої трибуни, соціально-психологічні тренінги, інтелектуальні аукціони, «мозкові атаки», метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним характером, ігри-драматизації тощо.

В системі формування громадянськості студентської молоді провідне місце посідають інтерактивні методи та технології.

Поняття «інтерактив» в перекладі з англійської мови означає «взаємодія, вплив один на одного». Інтерактивне навчання – це особова форма організації пізнавальної діяльності [1, с. 33]. Його специфіка в тому, що всі учасники освітнього процесу включені в активну пізнавальну діяльність, маючи при цьому можливість якісно засвоювати навчальну інформацію, спілкуватися й рефлексувати. Взаємодія передбачає, що кожний вносить свій особистий, індивідуальний вклад у вирішення суспільно-значущої проблеми, виникає активний обмін знаннями, ідеями, способами дій, емоціями. При цьому викладач стає одним із інформаційних джерел наряду зі студентами. Виникає особовий – інтерактивний – режим навчання й виховання з добре організованим зворотнім зв'язком суб'єктів навчально-виховного процесу, який є вже не монологом і не діалогом – це полілог, що актуалізує співпрацю, взаємодію студентів і викладача.

Провідними принципами організації інтерактивного навчання є:

1) принцип проблемності забезпечує розвиток розумових здібностей студентів, якісне становлення власної позиції;

2) принцип контекстного навчання, відповідно до якого традиційне навчання й виховання трансформується в контекстне, коли знання, вміння й навички накладаються на підґрунтя майбутньої професійної та громадської діяльності;

3) принцип мотивації активної навчально-пізнавальної діяльності студентів – для його реалізації особового значення набуває вибір викладачем стимулів ефективної організації розумової діяльності студентів. Такими стимулами можуть бути: професійний інтерес, суспільно-значущий характер завдання;

4) принцип ініціативності, відповідно до якого кожний учасник навчально-виховного процесу не просто проявляє активність, але й виступає творцем нових ідей [1, с. 34].

Інтерактивні технології навчання – це ефективний спосіб реалізації інтерактивного навчання студентської молоді. За визначенням Г. К. Селевко «це такі технології, в яких ті, що навчаються виступають в постійно флюктуруючих суб'єкт-об'єктних відносинах відповідно навчаючої системи, періодично стаючи її автономним активним елементом» [4, с. 240]. Стосовно до професійної освіти технологію інтерактивного навчання визначають як комплекс цілеспрямовано відібраних способів організації діяльності, спрямованих на активізацію міжсуб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, який гарантовано дозволяє створювати оптимальні умови для особистісного й професійного становлення студента-громадянина.

У процесі формування громадянськості студентської молоді найбільш ефективними інтерактивними технологіями навчання виступають такі: навчальна ділова гра, проектування, дискусії, мозкова атака.

Навчальна ділова гра – це різновид ділової гри, яка використовується у дидактичних цілях. Її характерними особливостями є: системний зміст навчального матеріалу, відтворення структури певної діяльності в ігровій навчальній моделі, наближення обстановки навчального процесу до реальних умов. Відповідно до цих особливостей визначають розвивальну, комунікативну, активізаційну й інформаційну функції навчальної ділової гри [3, с. 56]. З метою формування громадянськості, студентам можна запропонувати такі теми для проведення навчальної ділової гри: «Державний устрій: реалії сьогодення з поглядом у майбутнє», «Українське суспільство очима молоді», «Громадянин України: сучасна модель».

Проектування або метод проектів – спосіб організації самостійної діяльності студентів, інтегруючий у собі проблемний підхід, групові методи роботи, дослідницькі, презентаційні та рефлексивні методики. Продуктом проектної діяльності є наглядний прояв способу вирішення проблеми. Мета проекту завжди несе в собі об'єктивну або суб'єктивну новизну, особистісну або соціальну значущість [2, с. 70]. В межах реалізації Концепції громадянського виховання студентської молоді у вищій школі особового значення набувають суспільно-значущі, благодійні проекти, що здійснюються в позааудиторній діяльності ВНЗ.

Дискусія – це колективне обговорення, дослідження проблеми, зіставлення інформації, ідей, пропозицій. Дискусія є ефективною тільки тоді, коли учасники відчувають інтерес до проблеми, обговорюваного питання. Визначають три стадії розвитку дискусії: на стадії орієнтації відбувається занурення у проблему, мотивація; на стадії оцінки здійснюється зіставлення або конфронтація ідей; на стадії консолідації виробляється колективне вирішення проблеми [3, с. 62]. Працюючи над проблемою формування громадянськості, студентам пропонуються такі теми для проведення дискусії: «Молодіжна політика держави: сучасні

механізми реалізації», «Моє майбутнє в Україні», «Студентська молодь й політичні процеси», «Що таке демократія?»).

Мозкова атака передбачає розподіл у часі основних етапів процесу вирішення проблеми, тобто етапів генерації ідей і їх конструктивного опрацювання. Методика проведення мозкової атаки така: на початку роботи необхідно визначити дві підгрупи: генератори та аналітики відповідно до способу мислення. Другий етап – висування проблеми, активізації творчої діяльності. На етап генерації ідей відводиться не більше 20 хвилин, при цьому ведучий домагається стисливості та чіткості формулювань. Важливо, щоб усі ідеї фіксувалися та об'єктувалися. Завершується мозкова атака колективним підведенням підсумків і рефлексією [3, с. 78]. Для проведення мозкової атаки в навчально-виховному процесі ВНЗ студентам варто запропонувати такі проблемні теми: «Толерантність в системі полікультурного виховання молоді: механізми реалізації», «Волонтерська допомога дітям-сиротам» тощо.

Таким чином, застосування наведених форм та методів громадянського виховання покликане формувати в особистості когнітивні, нормативні та поведінкові норми, що включають в себе вироблення умінь міркувати, аналізувати, ставити питання, шукати власні відповіді, критично розглядати проблему з усіх боків; робити власні висновки, брати участь у громадському житті, набувати умінь та навичок адаптації до нових суспільних відносин адекватної орієнтації; захищати свої інтереси, поважати інтереси і права інших, самореалізуватися тощо. Крім цих методів доцільно долучати також традиційні: бесіди, диспути, лекції, семінари, різні форми роботи з книгою, з періодичною пресою, самостійне рецензування

Визначені інтерактивні технології навчання спрямовані на процес ефективного формування громадянськості студентської молоді за умов реалізації основних принципів інтерактивного навчання, що забезпечує вирішення провідних завдань модернізації освітнього простору в межах реалій сучасного соціально-економічного та духовного розвитку суспільства.

Перспективами подальших розвідок у означеному напрямку дослідження є розробка змісту лекційних та практичних занять; проведення відкритих виховних заходів, що сприятимуть формуванню громадянськості студентів вищих навчальних закладів і залученню їх до активної діяльності в суспільстві.

Список використаної літератури

1. Журавлева О. П. Интерактивный режим организации аудиторной самостоятельной работы студентов в системе высшего педагогического образования / О. П. Журавлева, Л. П. Михалева // Инновации в образовании. – 2011. – № 5. – С. 29 – 41. **2. Новые**

педагогические и информационные технологии в системе образования : учебн. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед.кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с. **3. Панфилова А. П.** Инновационные педагогические технологии : Активное обучение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с. **4. Селевко Г. К.** Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. Т.1. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

Почиваліна Г. В. Інтерактивні технології в системі формування громадянськості студентської молоді

У статті розглянуто проблему формування громадянськості студентської молоді. Визначено місце інтерактивних технологій у системі формування громадянськості студентів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: громадянськість, інтерактивні технології навчання, метод проектів, дискусія, мозкова атака.

Почивалина А. В. Интерактивные технологии в системе формирования гражданской ответственности студенческой молодежи

В статье рассмотрено проблему формирования гражданской ответственности студенческой молодежи. Определено место интерактивных технологий в системе формирования гражданской ответственности студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: гражданственность, интерактивные технологии обучения, метод проектов, дискуссия, мозговой штурм.

Pochivalina H. V. Interactive technology in the form of citizenship students

The article discusses the problem of formation of citizenship students. The place of interactive technologies in the formation of civic university students.

Key words: citizenship, interactive learning technologies, project method, discussion, brainstorming.

Стаття надійшла до редакції 02.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.037:378.037

А. Ю. Приймак

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ
УЧЕНИЧЕСКОЙ И СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

Теоретический анализ сущности преемственности впервые был проведен Г. Гегелем, который разрабатывая закон отрицания отрицания, пришел к выводу об объективной необходимости преемственности в процессе развития. Он первым в истории философии обосновал вывод о закономерности преемственности в процессе снятия: «Снятое, – писал Г. Гегель, – есть некое вместе с тем и сбереженное, которое лишь потеряло свою непосредственность, но отнюдь не уничтожено вследствие этого» [10, с. 157]. Отсюда вытекал важнейший вывод, к которому пришел ученый диалектически понятое отрицание предполагает не только отмену, разрушение, уничтожение старого, но сохранение, удержание и развитие того рационального, что было уже достигнуто на предыдущей ступени развития.

Э. Баллер утверждает, что «...с точки зрения диалектического материализма преемственность выступает как одна из наиболее существенных сторон закона отрицания отрицания, проявляющаяся в природе, обществе и мышлении как объективная необходимая связь между новым и старым в процессе развития» [5, с.8].

Известный специалист в области теории и методики физического воспитания Л. Матвеев об этой категории писал: «Деятельность по физическому воспитанию в обществе обеспечивает преемственность в развитии физической культуры, являясь своего рода каналом передачи достижений в этой сфере от поколения к поколению» [19, с. 16].

С. Годник в своей монографии пишет, что «очень важно для практики выявить содержание категории преемственность применительно к специфике педагогических процессов и явлений» [11, с. 67].

Психолого-педагогической наукой определено, что основы здорового образа жизни личности закладываются в детстве. Данный аспект проблемы наиболее полно раскрыт в работах (Виленского М. Я., 2004; Жабокрицкой А. В., 2004; Закопайло С. А., 2003; Заплишного И. И., 2007; Ильина Е. П., 2008; Красноперовой Н. А., 2005; Кузьменко В. Ю., 2003; Петрик О. И., 1993; Фурманова А. Г., 2003). Именно в школьном и студенческом возрасте происходит становление основных личностных механизмов и образований, на основании которых формируется самосознание и духовно-физические качества личности.

Проблема здорового образа жизни личности достаточно многоаспектная. Когда впервые человек размышлял над проблемой здорового

образа жизни точно определить не возможно. Однако можно считать, что проблемы, которые возникли в те времена, являются актуальными и в настоящее время.

В универсальном трактате «О здоровом образе жизни» Гиппократ пишет: «В соответствии с возрастом, временем года, привычкой, государством, регионом, телосложением, необходимо устраивать и образ жизни так, чтобы мы могли противостоять и жаре, и холодам, ибо только таким образом достигается лучшее здоровье»[3]. Сам Гиппократ первым ввел исследованное понятие в медицину.

Заметное место в разработке рассматриваемой проблемы принадлежит отечественным ученым (Амосову Н. М., 2002; Апанасенко Г. Л., 1992; Бальсевичу В. К., 1990; Беху И. Д., 1998; Виноградову П. А., 1990; Кожевниковой Л. К., 2009; Раевскому Р. Т., 2008) и др.

Здоровый образ жизни в единстве его компонентов биологического и социального представляет собой социальную ценность, совершенствование которой – важнейшая задача цивилизованного общества [1].

Несмотря на большую значимость проблемы преемственность здорового образа жизни человека, сейчас в педагогической науке практически неизученным остается вопрос преемственности в воспитании здорового образа жизни старшеклассников и студентов в системе среднего и высшего образования. Все это и обусловило актуальность нашего исследования.

Цель данной работы – обобщить и проанализировать литературные источники по проблемам преемственности здорового образа жизни ученической и студенческой молодежи.

Педагогическая деятельность по своим формальным признакам аналогична всем видам человеческой практики, ибо предполагает наличие субъекта (объекта), цели, процесса, обратной внешней и внутренней связи и некоторых других компонентов. В то же время одно из коренных отличий именно педагогической деятельности состоит в том, что объект этой деятельности должен стать подлинным субъектом учебно-воспитательного процесса. Становление личности в качестве подлинного субъекта учебно-воспитательного процесса, «становление его субъективной позиции – сложный диалектический и важный педагогический процесс, крайне недостаточно разработанный в отечественной педагогике [11, с. 78].

Для ситуации преемственности здорового образа жизни ученической и студенческой молодежи характерно оперативное изменение системы установок и условий перехода от одной ступени воспитания к другой. Это ставит школьника, студента перед необходимостью системно осуществлять свое взаимодействие с внешней и внутренней личностной средой (быть самим собой), т.е. определять свою позицию, которая в принципе может быть и активной, и неустойчивой, и пассивной, и др. Но для преодоления неизбежных

трудностей перехода из одних условий воспитания в другие важно сформировать активную (субъективную) позицию личности [9].

В связи с этим существенное значение приобретает разработка методологии преемственности здорового образа жизни между школой и вузом как педагогического процесса, призванного поэтапно формировать активную позицию личности. Необходимы определенные этапы преемственности, программирующие и реализующие определенные стадии (фазы) развития такой позиции школьника, старшеклассника, старшеклассника-выпускника, студента [9].

По ряду причин основные вопросы преемственности в условиях непрерывного физического воспитания являются весьма сложной сферой исследования. Прежде всего, речь идет об учебных заведениях разного целевого назначения. Значит, преемственность необходимо осуществлять с учетом изменившихся возрастных, морфологических и физических возможностей индивидов, содержания форм и методов учебно-воспитательного процесса, профессиональной квалификации учителей физической культуры и преподавателей физического воспитания.

Педагогические контакты учебных заведений предполагают взаимосвязь различных учебно-воспитательных систем. При ближайшем рассмотрении обнаруживается, что каждая из них представляет собой педагогический комплекс: системы преподавания школьных и вузовских дисциплин; школьной профориентации и вузовского приобщения к профессии; внеклассной и внеаудиторной физкультурно-спортивной работы в условиях школы и вуза и др. В связи с этим принципиально важно выявить основы, которые бы позволили анализировать частные системы и одновременно синтезировать их в логике целостного учебно-воспитательного процесса [11, 18].

Преемственность – понятие динамическое. Как отмечено в научной литературе, «... для каждого вида связи существует свой вид отрицания – именно такого, при котором происходит развитие» [5, с. 28].

Динамика преемственности в одном учебном заведении обращена к учащемуся одной, неизменной, социальной роли, находящемуся в привычных обстоятельствах обучения. На стыке средней и высшей школ преемственность должна быть реализована в работе со школьниками и студентами, стремительно переходящими из одних обстоятельств обучения и физического воспитания в другие. Специфика обстоятельств и психологические коллизии таких переходов важно иметь в виду особо.

Они включают в себя характер подготовки выпускников городских и сельских школ, степень их физической подготовки, психологические особенности, экономические возможности, бытовые условия, социально-экологическую среду, воспитательное пространство систем физического воспитания, в которых живут школьники и студенты [9].

Оценивая «образ жизни» с позиций философско-социологического исследования (Виноградов П. А., 1990; Десятникова Н. В., 2010;

Лотоненко А. В., 1999; Петровский А. В., 1995) отметили, что данное понятие обозначает способы жизнедеятельности индивида, социальной группы и общества в целом и единстве с условиями жизни.

Исследуя данную проблему И. Бех указывает: «Престижность здорового образа жизни повышается в современном мире. Стало модным играть в теннис, заниматься аэробикой, плаванием и другими видами спорта, посещать тренажерные залы или иметь тренажеры в домашних условиях, следить за своим весом, употреблять витамины и пищевые добавки» [7, с. 217].

По мнению (Болотова Б. В., 1992; Глагощука О. М., 2007) первым из основных факторов обеспечения здорового образа жизни является фундаментальная смена принципов питания, а вторым физическая тренировка хотя бы в минимальном виде. Одна из наиболее развитых стран мира США, акцентируют свое внимание на здоровый образ жизни и здоровье и профилактику болезней, где один из трёх американцев заболевает на рак, один из двенадцати рожденных детей становится пациентом психиатрической больницы.

Категория «здоровый образ жизни» отличается множеством толкований преимущественно социологического плана. Так (Колбанов В. В., 2000) видит сущность здорового образа жизни в целесообразных способах и формах жизнедеятельности, пригодных к формированию, сбережению и укреплению здоровья, продолжения рода и достижения человеком активного долголетия.

По мнению (Олейник Т. В., 2003): «Здоровый образ жизни – это сформированный вид жизнедеятельности, что обеспечивает сбережение его здоровья, профилактику заболеваний и негативных привычек человека».

Р. Раевский, С. Канишевский авторы монографии «Здоровье, здоровый и оздоровительный образ жизни студентов» указали, что под здоровым образом жизни разумеется деятельность, направлена на укрепление не только физического и психического, но и морального здоровья, и что такой образ жизни должен реализовываться в совокупности всех основных форм жизни деятельности: трудовой, общественной, семейно-бытовой и досуговой. В данной монографии выделены три основных компонента здорового образа жизни: 1) объективные условия; 2) конкретные формы жизнедеятельности, что позволяют реализовывать здоровый образ жизни; 3) система ценностных ориентаций, которые направляют на сознательную активность [18].

Понятие «здоровый образ жизни» так раскрывает (Смолякова И. Д., 2010): «здоровый образ жизни человека является особой общественной ценностью, что является основой активности личности как меры деятельности, которая влияет на определенную стадию «включенности» индивида в общественные отношения».

Б. Чумаков характеризует здоровый образ жизни как активную деятельность людей, направленной в первую очередь, на сохранение и

укрепление здоровья. При этом должно учитываться то, что образ жизни человека и семьи не складывается сам по себе независимо от обстоятельств, а формируется на протяжении жизни целенаправленно и постоянно [20].

Б. Мицкан в своей работе формулирует определение здорового образа жизни на базе комплексного подхода к здоровью тела и души с учетом таких факторов:

- отношение к самому себе (чувствовать себя здоровым человеком дает позитивную настройку), соблюдать правила здорового образа жизни, будет поддерживать здоровье;
- умеренная физическая нагрузка: физическая зарядка должна тренировать все группы мышц равномерно;
- отсутствие вредных привычек (курение, употребление алкоголя та наркотиков) и правильное питание [16].

Концепция здорового образа жизни рассматривает природные и социальные предпосылки самобытности человека в единстве четырех подструктур психики: психологической, биологической, подструктуры опыта и направленности. Последние два уровня формируются исключительно в процессе социализации личности [4, с. 47].

Значительную роль в воспитании здорового образа жизни личности, в повышении интеллектуального, физического и духовного потенциала должно сыграть, на наш взгляд, образование и воспитание. От того, какими будут выпускники общеобразовательных школ, высших учебных заведений, от этого намного зависит будущее Украины.

Выводы из данного исследования. Теоретический анализ научной литературы по проблемам преемственности и воспитания здорового образа жизни ученической и студенческой молодежи дает основание считать, что категория преемственность служит условием и механизмом реализации составляющих системы среднего и высшего образования, а те, в свою очередь, выступают в роли определяющих факторов осуществления преемственности.

Системообразующим фактором непрерывного воспитания здорового образа жизни является феномен целостности, суть системы – в целостном подходе к воспитанию здорового образа жизни личности на всем протяжении человеческой жизни.

Преемственность как закономерность отражает необходимую, существенную, повторяющуюся, устойчивую связь явлений в педагогической деятельности, преобразующей воспитанника из преимущественно объекта учебно-воспитательного процесса – преимущественно в его субъект, который целенаправленно и активно реализует установки средней и высшей школы. В этом преобразовании – суть педагогической деятельности. Исходное положение указанной закономерности – принцип преемственности, определяющий систему, структуру, порядок взаимосвязи педагогических явлений в условиях их

реальной дискретности. Данный принцип реализуется в способе преемственности – технологии осуществления принципа – формах, методах, приемах деятельности, устанавливающей взаимосвязи дискретных компонентов. Так как институты системы непрерывного физического воспитания функционируют в обществе, реализации их взаимосвязи способствуют или препятствуют конкретные социальные, экономические, моральные, психологические, гуманитарные факторы. Указанные категории служат обоснованием преемственности здорового образа жизни и содержательно реализуются в нем.

Преемственность здорового образа жизни как многокомпонентная педагогическая категория является важнейшей составляющей в системе физического воспитания ученической и студенческой молодежи, эффективность которой обеспечивается благодаря интеграции системного, компетентностного, аксиологического, синергетического, личностно-деятельностного подходов, которые определяют дидактические принципы, на которых формируется и воспитывается духовно и гармонически развитая личность в качестве субъекта учебно-воспитательного процесса.

Объектно-субъектное преобразование личности представляет сущность педагогической деятельности и должно осуществляться на преемственной основе. Это преобразование является педагогической основой преемственности здорового образа жизни личности в ситуациях, которые изменяются и оказывают содействие в приобретении новых знаний, умений и навыков, а также в самоутверждении, самовоспитании и самореализации позитивной Я– концепции.

Анализируя сущность здорового образа жизни, мы определяем её как активную жизнедеятельность ученической и студенческой молодежи, что характеризуется сформированием знаний, умений и навыков, сохранением и укреплением здоровья; это рациональный труд, питание, физическая активность, закаливание, личная гигиена, психогигиена; самообразование и самосовершенствование физических, психических и духовных качеств, которые обеспечивают самореализацию личности на основе сформированного ценностного отношения к другим людям.

Дальнейшие исследования будут направлены на изучения проблем воспитания здорового образа жизни у старшеклассников и студентов в системе среднего и высшего образования.

Список использованной литературы

- 1. Амосов Н. М.** Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья / Н. М. Амосов. – Донецк : Сталкер, 2002. – 590 с.
- 2. Апанасенко Г. Л.** Здоровий спосіб життя (концепція) / Г. Л. Апанасенко // Тези доповідей 1-ї Укр. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми здорового способу життя». – К. : Укр. центр здоров'я, 1992. – 76 с.
- 3. Аристотель.** Метафизика. – М. : Эксмо, 2006. – 608 с.
- 4. Асмолов А. Г.** Психология

личности: принципы общепсихологического анализа/ А. Г. Асмолов. – М. : МГУ, 1990. – 367 с. **5. Баллер Э. А.** Преемственность в развитии культуры / Э. А. Баллер. – М. : Наука, 1969. – 294 с. **6. Бальсевич В. К.** Физическая подготовка в системе воспитания культуры здорового образа жизни человека / В. К. Бальсевич // Теория и практика физ.культ. – М., 1990. – № 1. – С. 22 – 26. **7. Бех І. Д.** Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб./ І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с. **8. Виноградов П. А.** Физическая культура и здоровый образ жизни / П. А. Виноградов. – М. : Мысль, 1990. – 288 с. **9. Вовк В. М.** Преемственность физического воспитания учащейся и студенческой молодежи / В. М. Вовк. – Луганск : СНУ ім. В. Даля, 2004. – 336 с. **10. Гегель Г. В.** Наука логики. – М., 1937. – Т. 5. – 599 с. **11. Годник С. М.** Процесс преемственности высшей и средней школы / С. М. Годник. – Воронеж : ВГУ, 1981. – 207 с. **12. Глагошук О.** Здоровий спосіб життя: виховання та контроль / О. Глагошук // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 99 – 105. **13. Десятнікова Н. В.** Здоровий спосіб життя, як основна концепція студентської молоді / Н. В. Десятнікова // Теорія і практика фізичного виховання. – Донецьк : ДонНУ, 2010. – Т. 1. – С. 32 – 37. **14. Кожевнікова Л. К.** Структура формування здорового способу життя сучасної студентської молоді / Л. К. Кожевнікова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Х. : ХДАДМ (ХХІІІ), 2009. – № 3. – С. 69 – 71. **15. Красноперова Н. А.** Педагогическое обеспечение формирования здорового образа жизни студентов / Н. А. Красноперова // Теория и практика физ. культуры. – 2005. – № 6. – С. 16 – 19. **16. Мицикан Б.** Здоровий спосіб життя в контексті неосферного мислення / Б. Мицикан // Актуальні проблеми розвитку руху «Спорт для всіх» у контексті європейської інтеграції України : Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – 2004. – С. 4 – 7. **17. Петровский А. В.** Введение в психологию / А. В. Петровский. – М. : Академия, 1995. – 288 с. **18. Раевский Р. Т.** Здоровье, здоровый и оздоровительный образ жизни студентов / Р. Т. Раевский, С. М. Канишевский. – Одесса : Наука и техника, 2008.– 556 с. **19. Теория** и методика физического воспитания : [учебник для институтов физической культуры] / под общей ред. Л. П. Матвеева и А. Д. Новикова. – Том 2. – М. : ФиС, 1976. – 256 с. **20. Чумаков Б. Н.** Валеология : учеб. пособие. / Б. Н. Чумаков. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 240 с.

Приймак Г. Ю. Теоретико-методологічні основи наступності здорового способу життя учнівської і студентської молоді

Розглянуті й проаналізовані літературні джерела по проблемам наступності здорового способу життя школярів і студентів. Встановлено, що категорія «наступність» багато компонентна, є важливою педагогічною складовою здорового способу життя. Ця категорія

ефективно впливає на процес забезпечення наступності здорового способу життя учнівської і студентської молоді. Доведено, що основними факторами виховання здорового способу життя є сім'я, школа, вищий навчальний заклад.

Ключові слова: наступність, здоровий спосіб життя, школяри, студенти, фактори, особистість, сім'я, школа, вищий навчальний заклад.

Приймак А. Ю. Теоретико-методологические основы преемственности здорового образа жизни ученической и студенческой молодёжи

Рассмотрены и проанализированы литературные источники по проблемам преемственности здорового образа жизни школьников и студентов. Установлено, что категория «преемственность» многокомпонентна, является важнейшей педагогической составляющей здорового образа жизни. Эта категория эффективно влияет на процесс обеспечения преемственности здорового образа жизни ученической и студенческой молодежи. Доказано, что основными факторами воспитания здорового образа жизни является семья, школа, высшее учебное заведение.

Ключевые слова: преемственность, здоровый образ жизни, школьники, студенты, факторы, личность, семья, школа, высшее учебное заведение.

Priymak A. Yu. Theoretical and methodological foundations continuity of healthy living schoolboys and student

Considered and to analysis of the literary source problems continuity of healthy living schoolboys and student. It is installed category «continuity» they lot of component, important pedagogical to compile of healthy living. This category effectiveness of the to influence process of supporting continuity of healthy living schoolboys and student. It is proved that for foundations factors in physical of healthy living to family, high school, college.

Key words: continuity, healthy living, schoolboys, student, factors, personality, family, school, college.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 81-139

В. Е. Райлянова, Г. К. Красильщик

**БАЛАНС ЛЕКСИЧНОГО І ГРАМАТИЧНОГО АСПЕКТІВ В
СТРУКТУРНО-КОМУНІКАТИВНОМУ ПІДХОДІ ВИКЛАДАННЯ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ (ГРАМАТИЧНИЙ АСПЕКТ)**

Методика навчання іноземним мовам як наука, що базується на сучасних даних мовознавства, психології і теорії навчання, знаходиться ще в періоді становлення. У ряді країн, зокрема й у нас, ведеться робота зі створення ефективних методичних систем, які покликані сприяти оволодінню іноземними мовами. Слід підкреслити, що така система ще не створена ні в одній країні. Ми спостерігаємо або застосування злегка вдосконаленої традиційної методики, або експериментування з новими методами, які поки що не дають цілком задовільних результатів.

Грамматика – це один з найважливіших аспектів навчання іноземним мовам, оскільки повноцінна комунікація не може відбуватися за відсутності граматичної основи. Комунікативна методика припускає навчання граматиці на функціональній і ситуативній основі. Це означає, що граматичні явища вивчаються і засвоюються не як «форми» і «структури», а як засоби вираження певних думок, стосунків, комунікативних намірів і введення їх в мовний досвід. Безумовно, знання граматичних правил потрібне для успішного володіння іноземною мовою. Метою написання цієї статті є розробка максимально ефективного балансу лексичного і граматичного навантаження в методі.

Для досягнення поставленої мети можна поставити наступні задачі:

1) обґрунтувати необхідність формування певного балансу лексико-граматика в лексико-структурном методі викладання іноземних мов у ВНЗ;

2) розробити схему пріоритетів лексики - граматики на різних рівнях вивчання іноземної мови;

3) запропонувати види завдань для опрацювання граматичного матеріалу на рівні з пріоритетом граматичного аспекту.

Багато науковців (Я. М. Колкер, Є. С. Устінова, Т. М. Єналієва, Л. Клінберг, Т. В. Іванова, І. А. Сухова, А. А. Миролубов), які займаються проблемами викладання іноземних мов, приходять до висновку, що комунікативний метод, разом зі своїми перевагами, має, як і будь-який інший метод, певні недоліки [7, 5, 4, 8]. На усвідомленні правила до тренування наполягають методисти-практики, працюючі в руслі свідомо-практичного методу, обґрунтованого Б. В. Беляєвим [1], і свідомо-порівняльного методу, закладеного Л. В. Щербою [9] і розробленого його послідовниками А. А. Миролубовим, І. В. Рахмановим, В. С. Цетлін,

П. Б. Гурвічем [8, 2] та іншими. Але проблемі виявлення балансу лексико-граматика не було приділено достатньо уваги.

Т. В. Іванова вважає, що граматиці належить організуюча роль. У корі головного мозку діє система стереотипів, яка диктує правила організації слів в єдине ціле. При вивченні іноземної мови також необхідно запустити механізм стереотипії на базі відібраного граматичного мінімуму, тобто створити інтуїтивну граматику, яка сприяла б організації мови на іноземній мові [4, с. 25].

Комунікативний(лексичний) підхід базується на пріоритетному положенні лексики в навчанні, оскільки відбиває змістовну сторону мови [6, с. 125]. Цей підхід означає оволодіння лексикою в усьому її різноманітті і сполучуваності. Як вважає Т. В. Іванова, оволодіння граматику мови, що вивчається, важливе не лише для формування продуктивних умінь в усній і письмовій мові, але і для розуміння мови інших людей, при аудіюванні і читанні. Недостатній рівень граматичних навичок стає непереборним бар'єром на шляху формування не лише мовної, але і соціокультурної компетенції [4, с. 26].

З усього вищевикладеного абсолютно очевидно, що два підходи, лексичний і граматичний, дадуть максимально позитивний ефект, якщо їх об'єднати в лексико-граматичний метод. Слід визнати, що ця ідея зовсім не нова. Набагато раніше, учені вже описували ефективність такого методу. Так Я. М. Колкер пише, що незважаючи на деякі відмінності, обидва методи підкреслюють єдність ознайомлення, тренування і мовної практики, тобто націлені на оволодіння мовою як засобом спілкування. У обох методах підкреслюється роль проблемних ситуацій, активізації розумової діяльності, формування мовних навичок і умінь. Під умінням мається на увазі здатність здійснювати конкретні мовні вчинки в говорі і письмовому вираженні думок (наприклад, привести аргумент, пояснити суть поняття) і приймати смислові рішення при читанні або аудіюванні (наприклад, вичленувати основні факти, знайти узагальнювальне судження) [7, с. 8].

Успіх того або іншого методу полягає, окрім іншого, в його відповідності до рівня підготовленості студентів. Недаремно усі сучасні курси іноземних мов розділені на Початковий (Elementary), Середній (Intermediate) і Просунутий (Advanced) рівні. Необхідність враховувати ці рівні при вибудовуванні балансу лексико-граматика в комунікативно-структурному методі викладання іноземної мови не викликає сумнівів. Грунтуючись на цьому положенні, ми вибудовуватимемо баланс в 3 кроки: для кожного рівня потрібен свій пріоритет.

Студенти, які вступають до немовних вузів, часто мають рівень знань іноземної мови Elementary або Pre-Intermediate. Перш ніж отримувати нові знання, студенти повинні оперувати приблизно однаковою кількістю граматичних конструкцій. У своєму посібнику

Teaching and Learning Grammar Дж. Хармер виділяє 4 види завдань для опрацювання граматичних конструкцій [11]:

1) Drilling. Тренування або заучування – це звичайно робота з усією аудиторією одночасно. Студентам називають речення, що містять новий граматичний матеріал і просять їх правильно повторити їх. Це триває до тих пір, поки студенти не будуть навчатися вірно використовувати структуру, що вивчається. Перевага такого виду роботи полягає в тому, що викладач може виправити будь-яку помилку і звернути увагу студентів на складності нового матеріалу. Проте такий вид творчим не назвеш.

2) Interactive activities. Інтерактивні завдання – це змістовніший і цікавіший спосіб мовної практики. Студенти зазвичай працюють в парах або в групах. Їм даються матеріали(текст, зображення, карта і тому подібне) і завдання, при виконанні яких, вони використовують граматичну конструкцію, що вивчається. Недоліком цього виду роботи є те, що у викладача немає можливості контролювати усіх студентів і він не може бути упевнений в тому, що усі студенти правильно зрозуміли граматику.

3) Involving the personality. Особовий аспект – це такий вид роботи, при якому студенти виконують завдання і в той же час говорять про себе. Їх просять обговорити щось з урахуванням їх особових якостей, їх власної думки, досвіду, відношення і тому подібне і при цьому вживати граматичний матеріал, що вивчається (наприклад: я люблю плавати; я люблю кататися на лижах; я люблю читати). Це дуже схоже на заучування, але цікавіше, оскільки студентів просять говорити про себе.

4) Games. Ігри – безумовно найцікавіший спосіб відробітку граматичного матеріалу. У роботі з граматиною ігри дуже корисні.

Одними з кращих авторів-практиків, працюючих з граматичним аспектом, є Miriam Westheimer, Margaret Bonner, Marjorie Fuchs. Так автори у своєму навчальному посібнику Focus on Grammar кожен новий розділ будують в наступній послідовності[10]:

- grammar in context,
- grammar presentation,
- focused practice,
- communication practice.

Крок 1. Граматика в контексті. Введення конструкції здійснюється при роботі з автентичними текстами, діалогами або статтями, що дозволяє зберегти «жвавість» мови в роботі з граматичними конструкціями.

Крок 2. Формулювання граматичного правила. Ознайомившись з конструкцією, студенти розбирають правило. Структуру, що тут вивчається, аналізують, «розкладають» в таблицю, роблять замітки і працюють з прикладами. За допомогою цих двох кроків викладач формує

у студентів ясне представлення граматичної конструкції, що вивчається і випадки її вживання. .

Крок 3. Практичні завдання. Ця частина спрямована на опрацювання і закріплення нового граматичного матеріалу. В результаті такої роботи студент засвоює конструкцію, але він не може вільно конструювати мову, шаблон так і залишається шаблоном, який студент виявляється нездатним спожити в потоці розмови. З цієї причини автори в цій частині розділу пропонують вправи наступного плану:

a) Discover the grammar. Ці завдання часто припускають роботу з невеликими текстами. Наприклад, у вправі до теми used to було запропоновано таке завдання: Прочіть статтю про моду. Підкресліть used to якщо він відноситься до звичок у минулому.

b) Fill in the space. Автори активно використовують завдання на заповнення пропусків.

c) Editing. виправлення помилок – це хороше завдання, яке краще всього розташовувати у кінці, як закріплення відпрацьованого матеріалу.

Крок 4. Практика спілкування. Сюди входить робота з аудіоматеріалами, робота в парах, в групах, обговорення. У кінці розділу пропонується письмове завдання.

Тільки у разі ретельного опрацювання граматичного аспекту буде досягнутий максимальний ефект у вивченні іноземної мови наступного рівня. Розроблена схема пріоритетів лексика-граматика на різних рівнях вивчення іноземної мови дозволяє досягнути найкращих результатів в подальшому. Запропоновані види завдань для опрацювання граматичного матеріалу на рівні з пріоритетом граматичного аспекту, на думку авторів цієї статті та виходячі з проаналізованого досвіду інших фахівців є найкращими. Завдяки правильно вибраному балансу між структурним і комунікативним підходами, студенти немовних спеціальностей будуть мати можливість здобути якісну базу для подальшого навчання іноземної мови як мови за спеціальністю.

Список використаної літератури

1. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965 – 227 с. **2. Гурвич П. Б.** Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие / П. Б. Гурвич. – Владимир : [б. и.], 1982. – 77 с. **3. Золотова Г. А.** Коммуникативная грамматика русского языка / Г. А. Золотова, Н. К. Онипенко, М. Ю. Сидорова. – М. : Изд-во: Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 2004 г. – 54 с. **4. Иванова Т. В.** Теория и методика обучения иностранному языку: Базовый курс лекций. Часть II / Т. В. Иванова, И. А. Сухова. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2008. – 101 с. **5. Клибберг Л.** Проблемы теории обучения / Л. Клибберг. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с. **6. Колесникова И. Л.** Англо-русский терминологический справочник по методике

преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб., 2001 г. – 425 с. **7. Колкер Я. М.** Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с. **8. Миролюбов А. А.** Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / А. А. Миролюбов, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. – М. : Просвещение, 1967 – 505 с. **9. Щерба Л. В.** Языковая система и речевая деятельность / Щерба Л. В. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 432 с. **10. Fuchs M.** Focus on grammar: A Pre-intermediate Course for Reference and Practice / M. Fuchs, M. Bonner, M. Westheimer. – Longman Group UK Limited, 2000. – 413 p. **11. Harmer J.** Teaching and Learning Grammar / J. Harmer. – Longman Group UK Limited 1987. – 71 p.

Райлянова В. Е., Красильщик Г. К. Баланс лексичного і граматичного аспектів в структурно-комунікативному підході викладання іноземної мови у ВНЗ (граматичний аспект)

У цій статті обґрунтовано необхідність варіювання пріоритетів лексика-граматика в структурно-комунікативному підході викладання іноземних мов у ВНЗ. Виділено три основні етапи чергування навантаження лексика-граматика і детально проаналізовано перший з трьох етапів, де переважає граматичний аспект.

Ключові слова: структурно-комунікативний, лексичний, граматичний, методика, підхід, метод, структури.

Райлянова В. Е., Красильщик А. К. Баланс лексического и грамматического аспектов в структурно-коммуникативном подходе преподавания иностранного языка в вузе (грамматический аспект)

В этой статье обоснована необходимость варьирования приоритетов лексика-грамматика в структурно-коммуникативном подходе преподавания иностранных языков в вузе. Выделены 3 основных этапа чередования нагрузки лексика-грамматика и подробно проанализирован 1й из 3 этапов, где преобладает грамматический аспект.

Ключевые слова: структурно-коммуникативный, лексический, грамматический, методика, подход, метод, структуры.

Raylyanova V. E., Krasylshchik H. K. Balance of lexical and grammatical aspects of the structural-communicative approach of teaching a foreign language in high school (grammatical aspect)

The necessity of variation of priorities lexics-grammar in the structural-communicative method of teaching foreign languages in higher school has been grounded. There were singled out 3 main steps of changing lexics-grammar priorities in the structural-communicative method and has been conducted a detailed analysis of the 1st of 3 steps where grammar aspect dominates.

Key words: structural-communicative, lexical, grammatical, methodology, approach, method, structures.

Стаття надійшла до редакції 13.08.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 378.016:003-028.31-042.65-057.87-054.6

О. А. Рощупкина

СИСТЕМА ВПРАВ З НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Під час навчання іноземних студентів на мовній кафедрі підготовчого факультету певний науковий і методичний інтерес викликає формування в іноземців умінь самостійної роботи, передусім, у процесі професійно зорієнтованого читання як одного із засобів набуття знань з майбутньої спеціальності. Важливість саме цього виду мовленнєвої діяльності в процесі навчання самостійної роботи студентів-іноземців на довузівському етапі безперечна, оскільки вже на I курсі для професійної підготовки студенти-медики повинні читати значний обсяг обов'язкової та додаткової літератури. Таке насичене читання є важким для вітчизняних студентів, а для іноземців цей процес на тлі їхньої низької швидкості читання, володіння дуже обмеженим лексичним мінімумом і невмінням самостійно працювати з текстом перетворюється на серйозну проблему. Спроба розв'язання цієї проблеми полягає, на нашу думку, в системній організації засобів навчання, одним з яких є вправи. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема створення системи вправ і завдань, спрямованої на формування вмій і навичок читання в умовах самостійної роботи.

Аналіз літератури виявив значну кількість типологій вправ (І. Л. Бім, Н. І. Гез, М. С. Ильін, Б. А. Лапідус, Є. І. Пассов, Е. Ю. Сосенко та ін.). Проте, незважаючи на різноманіття існуючих класифікацій, в методиці викладання російської (української) мови як іноземної недостатньо розроблена система вправ і завдань з навчання іноземних студентів підготовчого факультету ознайомлювального читання текстів за фахом російською (українською) мовою в процесі самостійної роботи, в той час, як ця проблема є, на нашу думку, дуже актуальною і вимагає подальшого розроблення.

Метою цієї статті є спроба створити систему вправ і завдань з навчання іноземних студентів підготовчого факультету медико-біологічного профілю іншомовного професійно зорієнтованого ознайомлювального читання в процесі самостійної роботи.

У методиці навчання іноземних мов відсутня єдність поглядів щодо визначення статусу вправи, яка розглядається як справжній засіб навчання [6, с. 67], як методична одиниця іншомовної навчальної діяльності [7, с. 26] тощо. Більшість учених визначають вправу як навчальну дію, що регулярно повторюється, яку спрямовано на опанування певним видом мовленнєвої діяльності. Ми, вслід за І. О. Зимньою, розглядаємо вправу як «багаторазове виконання певних дій, метою яких є їх оволодіння, що спирається на розуміння цієї мети та загальної програми дії і супроводжується свідомим контролем і коригуванням» [3, с. 108].

Будь-яка вправа, незалежно від рівня її складності, має свою структуру: 1) формулювання мети, тобто завдання, інструкцію, яка вказує, що робити і для чого; 2) предмет, з яким слід здійснити дію і 3) контроль (самоконтроль) [1, с. 101 – 102; 8, с. 3]. Кожна складова вправи повинна відповідати сучасним вимогам: до завдання – комунікативність, вмотивованість, новизна, професійна спрямованість; до виконання завдання – врахування рівня керування мовленнєвими діями студентів, вибір оптимального способу організації вправ, використання опор, необхідних для виконання, вибір місця їх виконання; до контролю – визначення об'єктів і форм контролю [8].

Для формування і розвитку навичок і вмінь іншомовного читання в умовах самостійної роботи на підготовчому факультеті недостатньо використовувати окремо взяті вправи. Потрібна ефективна і раціональна система вправ, яка не є їх звичайним набором: кожна вправа – це ланка ланцюга, без якої порушується цілісність системи. Усі вправи є взаємозв'язаними і взаємообумовленими складовими системи, які чітко спрямовані на формування і розвиток тієї або іншої навички або вміння, і є складовими частинами складного комунікативного вміння.

У нашому дослідженні, зважаючи на те, що під час навчання мови спеціальності основою є текст, ми дотримуємося традиційної, перевіреної на практиці, послідовності роботи і виділяємо наступні її етапи: передтекстовий (підготовка до читання, формування очікувань, зняття лексико-граматичних труднощів), притекстовий (швидке читання з опорою на знайомий мовний матеріал, виділення в тексті основних смислових віх, розв'язання комунікативного завдання) і післятекстовий (контроль розуміння прочитаного, формулювання висновку, висловлювання своєї думки з опорою на текст). Вправи першої і другої груп, як правило, не є комунікативними, але вони є важливими та потрібними, оскільки на цьому (довузівському) етапі навчання мовна компетенція є основою для формування комунікативної.

На передтекстовому етапі передбачається використання вправ, спрямованих на зняття мовних труднощів, що забезпечує успішний процес читання. Серед цих вправ виділяються вправи, що формують

уміння оперувати відомим і невідомим мовним матеріалом у процесі читання.

Метою вправ, що формують уміння оперувати відомим мовним матеріалом, є формування у студентів умінь швидко впізнавати слова, що вивчаються, у будь-якому контексті; співвідносити їх словникове значення з контекстом речення; встановлювати смислові зв'язки між словами, реченнями, абзацами; сприймати речення як смислове ціле тощо.

Вправи, які спрямовано на швидке впізнавання мовного матеріалу

– Прочитайте слова. Виберіть слова з теми.

– Прочитайте слова. Об'єднайте їх у групи за близькістю (протилежністю) значень.

– Прочитайте слова і знайдіть їх початкову граматичну форму.

Вправи, які спрямовано на впізнавання слів, що вивчаються, у будь-якому контексті і співвідношення їх словникових значень з контекстом речення

– Прочитайте речення. Виберіть з даних нижче відповідні за значенням слова і вставте їх замість крапок.

– Прочитайте речення (дані ліворуч) і слова (дані праворуч). Знайдіть в кожному реченні слова, які не підходять реченню за змістом і замініть їх словами з правої колонки.

Вправи, які спрямовано на встановлення смислових зв'язків між словами, реченнями, абзацами і об'єднання мовних одиниць, які сприймаються послідовно

– Прочитайте слова. Складіть за зразком словосполучення з цих слів.

– Прочитайте частини речень. Складіть речення з цих частин.

– Прочитайте речення. Складіть мікротекст з цих речень.

– Прочитайте абзаци. Складіть текст з цих частин.

Вправи, які спрямовано на формування вмінь сприймати речення як смислове ціле

– Прочитайте речення. Знайдіть речення, які висловлюють однакову думку (протилежні думки).

– Прочитайте слова і речення. Знайдіть слова, які є ключовими для кожного речення.

– Прочитайте речення. Знайдіть пари речень, в яких одне речення продовжує інше.

Метою вправ, що формують уміння оперувати невідомим мовним матеріалом, є формування у студентів умінь визначати значення незнайомого слова, яке здійснюється на основі антиципації в результаті впізнавання його словотворчих компонентів, виведення значення слова на основі контексту, встановлення схожості зі словом рідної мови (чи мови-посередника) і за допомогою двомовного словника. Важливим є

навчити іноземців самостійно вибирати потрібне значення слова з ряду даних в словнику, керуючись контекстом речення.

Вправи, які спрямовано на формування антиципації:

- Прочитайте слова. Знайдіть однокорінні слова. Заповніть таблицю, розподіливши їх по частинах мови за зразком.
- Закінчіть словосполучення словами, даними нижче.
- Прочитайте речення. Визначить значення виділених слів за контекстом.

Вправи, які спрямовано на формування вмінь користуватися двомовним словником

- Прочитайте слова, які починаються на різні букви. Розташуйте їх за алфавітним порядком.
- Прочитайте слова. Визначить, до яких частин мови вони відносяться.
- Прочитайте речення. Знайдіть у словнику виділені слова і виберіть потрібне значення, яке відповідає цьому реченню.

Виконання передтекстових вправ має велике значення, оскільки сформованість умінь розуміти мовний матеріал є базою для формування вмінь, які пов'язані з розумінням змісту іншомовного тексту.

На притекстовому етапі використовуються вправи, які виконуються під час читання тексту. Метою притекстових вправ є формування комунікативної установки на читання (з вказівкою на вид читання, швидкість і розв'язання пізнавально-комунікативних завдань). Ці вправи спрямовано на формування навичок і вмінь знаходження основної інформації тексту, вмінь смислового прогнозування змісту тексту, розвиток швидкості читання.

Вправи, які спрямовано на формування вміння знаходити основну інформацію тексту

- Прочитайте про себе текст і дайте йому назву.
- Прочитайте про себе текст. Визначить основну думку тексту і скажіть, про що цей текст.
- Прочитайте про себе текст. Знайдіть в тексті речення, які висловлюють основну думку тексту.
- Прочитайте про себе текст. Знайдіть частину, яка містить основну думку тексту.

Вправи, які спрямовано на формування вміння смислового прогнозування змісту тексту

- Прочитайте назву тексту. Як ви думаєте, про що цей текст.
- Подивіться на ілюстрацію до тексту і скажіть, яка тема тексту.
- Прогляньте текст. Зверніть увагу на виділені слова-маркери (сигнальні слова). Подумайте і скажіть, про що цей текст.

Вправи, які спрямовано на розвиток швидкості читання

- Прочитайте про себе перший абзац тексту (текст) за певний час.

– Прочитайте про себе текст і в процесі читання знайдіть відповіді на питання за певний час.

– Прочитайте про себе текст і план до нього. Знайдіть межі частин тексту за пунктами плану за певний час.

Притекстові вправи формують уміння, спрямовані на смислове сприйняття тексту.

Післятекстовий етап передбачає використання вправ, мета яких полягає у формуванні навичок і умінь, пов'язаних з витяганням фактичної інформації, що міститься у тексті (уміння виділяти в тексті окремі елементи, узагальнювати окремі факти, співвідносити окремі частини тексту), і з осмисленням витягнутої інформації (уміння робити висновок на основі фактів тексту, оцінювати подані факти, інтерпретувати отриману інформацію).

Вправи, які спрямовано на виділення в тексті окремих елементів

– Прочитайте про себе текст (перший абзац тексту). Знайдіть ключові слова (словосполучення).

– Прочитайте про себе текст. Знайдіть речення, які містять головну інформацію.

– Прочитайте про себе текст. Сформулюйте основну думку тексту одним реченням.

Вправи, які спрямовано на узагальнення окремих фактів

– Прочитайте речення. Об'єднайте їх в абзац, використовуючи потрібні засоби зв'язку між ними.

– Прочитайте частину тексту. Заповніть пропуски словами, які зв'язують речення в цій частині.

Вправи, які спрямовано на співвідношення окремих частин тексту

– Прочитайте план. Розташуйте пункти плану в послідовності, яка відповідає змісту тексту.

– Прочитайте план до тексту. Доповніть план пунктами, яких бракує, відповідно до змісту тексту.

Вправи, які спрямовано на формулювання судження / висновку на основі фактів тексту

– Прочитайте текст і знайдіть висновок.

– Зробіть висновок щодо поставленої в тексті проблеми на основі прочитаного.

Вправи, які спрямовано на оцінювання викладених у тексті фактів

– Висловіть свою думку про можливість використання інформації, що міститься у тексті, у вашій майбутній професії.

– Як ви вважаєте, чи відповідає назва тексту його змісту?

– Чи згодні ви з висновком тексту (з твердженням, що ...)? Чому?

Вправи, які спрямовано на інтерпретацію отриманої інформації

– Спираючись на прочитаний текст, поясніть, чому.

– Прочитайте тезу: Доведіть її істинність, спираючись на факти прочитаного тексту.

Післятекстові вправи забезпечують контроль розуміння змісту тексту, успішність виконання смислової обробки інформації.

Запропонована система вправ спочатку відпрацьовується на аудиторному занятті при прямому керівництві викладача, який здійснює безпосереднє, цілеспрямоване навчання студентів умінь самостійної роботи, керує роботою з оволодіння ними стратегіями самостійної діяльності, а потім закріплюється в процесі позааудиторної самостійної роботи (при опосередкованому керівництві з боку викладача).

Виконання будь-якої вправи в процесі самостійної роботи потребує здійснення самоконтролю прочитаного. Під самоконтролем ми розуміємо самостійну діяльність студентів, що полягає в умінні зіставляти наявний у них рівень знань, умінь і навичок з еталонним рівнем (рівнем, що висувається вимогами навчальної програми). Уміння самоконтролю передбачає роботу студента з ключами, зразками, пам'ятками, картками, навчальними інструкціями, уміння фіксувати результати діяльності і співвідносити їх з поставленою метою, самостійно коригувати хід виконання завдання. Формування вміння самоконтролю починається на аудиторному занятті на основі і в процесі зовнішнього контролю з боку викладача, а потім самостійно здійснюється студентами під час позааудиторної роботи з опорою на ключі, пам'ятки, схеми, таблиці, зразки виконання завдань тощо.

Більшість мовних і мовленнєвих вправ, які призначено для самостійної роботи, мають бути забезпечені ключами. Комунікативні завдання, які спрямовано на перевірку глибини розуміння тексту, передбачають аудиторний контроль, оскільки глибина розуміння прочитаного пов'язана з осмисленням тексту на рівні сенсу, інтерпретації. Такі завдання складно забезпечити контролюючими засобами в режимі самостійної роботи. До них відносяться завдання типу: *Як ви думаєте, в чому полягає ...? ; Подумайте, чому ...; Поясніть другу, навіщо ...* тощо.

Отже, комплексне використання у навчанні запропонованої системи вправ і завдань сприяє ефективному формуванню основних навичок і вмінь, необхідних іноземним студентам підготовчого факультету для розуміння тексту за фахом у процесі самостійної роботи.

Перспективи подальших досліджень з цієї проблеми пов'язано зі створенням ефективної методики формування в іноземних студентів навичок і вмінь самостійної роботи під час навчання російської (української) мови, зокрема читання.

Список використаної літератури

1. Бим И. Л. Подход к системе упражнений с позиции иерархии целей и задач / И. Л. Бим // *Общая методика обучения иностранным*

языкам: Хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. – М. : Рус. яз., 1991. – С. 99 – 111. **2. Гез Н. И.** Система упражнений для обучения чтению на начальном этапе / Н.И.Гез // Научные труды МГПИИЯ. – Вып. 133. – М., 1979. – С. 79 – 100. **3. Зимняя И. А.** Психология обучения иностранным языкам в средней школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с. **4. Ильин М. С.** Основы теории упражнений по иностранному языку М.С.Ильин. – М.: Педагогика, 1975. – 151 с. **5. Лapidус Б. А.** К вопросу о сущности процесса обучения иноязычной устной речи и типологии упражнений / Б. А. Лapidус // Иностранные языки в школе. – 1970. – № 1. – С. 58 – 68. **6. Пассов Е. И.** Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с. **7. Серова Т. С.** Единица обучения и общая характеристика системы упражнений в чтении / Т. С. Серова // Система упражнений в профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам в вузе. Межвуз. сб. науч. тр. – Пермь : Перм. политехн. ин-т, 1990. – С. 25 – 34. **8. Скляренко Н. К.** Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н.К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3 – 7. **9. Сосенко Э. Ю.** Коммуникативные подготовительные упражнения при обучении говорению на начальном этапе / Э.Ю.Сосенко. – М. : Рус. яз., 1979. – 140 с.

Рошчупкина О. А. Система вправ з навчання читання іноземних студентів у процесі самостійної роботи

У цій статті запропоновано систему вправ і завдань з навчання іноземних студентів підготовчого факультету нефілологічного профілю професійно зорієнтованого читання російською (українською) мовою в процесі самостійної роботи.

Ключові слова: вправа, читання, самостійна робота, іноземні студенти.

Рошчупкина Е. А. Система упражнений по обучению чтению иностранных студентов в процессе самостоятельной работы

В данной статье предложена система упражнений и заданий по обучению иностранных студентов подготовительного факультета нефилологического профиля профессионально ориентированному чтению на русском (украинском) языке в процессе самостоятельной работы.

Ключевые слова: упражнение, чтение, самостоятельная работа, иностранные студенты.

Roshchupkina O. A. System of exercises on educating to reading of foreign students in the process of independent work

In this article the system of exercises and tasks are offered on educating of foreign students of preparatory faculty of unphilological profile to the

professionally oriented reading in Russian (Ukrainian) language in the process of independent work.

Key words: exercise, reading, independent work, foreign students.

Стаття надійшла до редакції 03.08.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 792.73:784

К. Ю. Самарська

ОСОБЛИВОСТІ І СПЕЦИФІКА МУЗИЧНОГО ЕСТРАДНОГО МИСТЕЦТВА

Одним із надзвичайно важливих питань у досягненні широкої популярності співаком за умов його відповідності вимогам смаку, є питання репертуару, тобто – поєднання його художнього якості, яскравості та в той же час – доступності для масового слухача. Таке положення, у свою чергу, диктує певні вимоги до інтонаційної основи музичних творів.

Метою даної статті є визначення особливостей і специфіки музичного естрадного мистецтва.

Своєчасність та актуальність даної проблеми визначається в роботах багатьох філософів та культурологів, зокрема: Т. Адорно, Т. Кендо, Н. Киященко, Ч. Мукерджи, Х. Ортеги-і-Гассета, О. Рибаків, Дж. Сторі, А. Флієра, Т. Чередниченко, М. Шадсона, Є. Шапінської (критика масової культури); З. Баумана, Т. Кузуб (теорія глобалізації); А. Вартанова (соціологія естради) тощо. Серед вітчизняних дослідників ми можемо відзначити таких науковців як Д. Бабіч, М. Букач, О. Рудницька, Л. Ісьянова, О. Цвігун, В. Драганчук та ін.

Питання практики та теорії вокального мистецтва естради висвітлюються в базових працях фахівців в галузі акустики та фізіології голосоутворення: Л. Дмитрієва, М. Жинкіна, І. Левідова, В. Морозова, С. Ржевкіна, Є. Рудакова, Г. Фанта, Р. Юссона, В. Юшманова, Л. Ярославцевої; з техніки постановки голосу та фізіології процесу, психолого-педагогічних проблем: Д. Аспелунда, В. Антонюк, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієва, Т. Мадішевої, В. Морозова, І. Назаренка, Л. Рудневої, О. Стахевича, Л. Христиансен, А. Яковлевої тощо.

Однією із суттєвих відмінностей музичного мовлення у естрадному репертуарі є його простота, виразність та співучість мелодії, відносно невеликий діапазон, легка для сприйняття гармонічна основа. Саме доступність музично-виразних засобів і сприяє запам'ятовуванню, упізнаванню твору, робить його популярним серед широкої публіки. Але

повторне використання типових інтонацій нерідко призводить до того, що автори пісень нібито балансують між банальним та оригінальним, розповсюдженими та індивідуалізованими інтонаційними образами, між розповсюдженими шаблонами та пошуком нових або особливим чином поданих інтонацій. У числі останніх – пошук нових гармонічних сполучень, ритмів, аранжування забутих мелодій, використання прикордонних можливостей голосу, наприклад – лементу, фальцету, а також пошуки технічних можливостей збагачення звучання, інноваційних прийомів звукоутворення, інколи навіть запозичених із інших культурних традицій.

Зауважимо, що використання останніх прийомів може стати дійовим лише у разі їх органічного присвоєння, що потребує заглиблення виконавця у відповідний прошарок культури. Так, засвоюючи навички декламаційного інтонування, що проникли у вітчизняну естраду у значній мірі під впливом французького шансону, важливо, щоб майбутній викладач усвідомлював би їх зв'язок із традиціями французького театру, його піднесеної мелодекламації, у тісному зв'язку із якою виросла французька естрада, із специфікою французької орфоєпії тощо.

Важливим та специфічним аспектом підготовки естрадного співака є *вміння використовувати технічні засоби, застосувати їх відповідно своїм голосовим даним.*

У першу чергу – це техніка роботи з мікрофоном, яка відбивається на загальній техніці вокального інтонування – від дихання до звукоутворення, артикуляції, та полягає у певних можливостях зміни звуку голосу. Це і посилення динаміки, і набуття особливого вібрато, і використання ефекту відлуння, і зміна тембру тощо. При роботі із мікрофоном виникають додаткові вимоги до дикції, артикуляції, формування у виконавця вміння користуватись мікрофоном: направляти його під потрібним кутом, тримати на достатній відстані від губ, відчувати його як продовження співочого апарату, як засіб подачі чистого посиленого голосу.

Використання мікрофону дозволяє використовувати і такий специфічний емоційно-виразний прийом, як «драйв» (його підвиди: гроулінг, рев, хрипкий голос, дет-вокал и т.д.). Цей прийом відтворює яскравий сплеск напруження на дуже високому енергетичному рівні, який здатний максимально емоційно впливати на слухачів. Визначимо, що, як і кожен прийом, крик може використовуватись дуже тонко й професійно вдало майстрами естради й зокрема рок-виконавцями (для останніх він є невід'ємною частиною їх рок-культури), але, на жаль, у багатьох випадках загранична емоційність домінує над технікою виконання [3].

Суттєвим у співі із застосуванням мікрофону є його поєднання з додатковими електронними обробками та з підсилювальною технікою:

завдяки їх використанню у виконавця з'являються нові можливості: варіювання звуку за рахунок різних компресорів та лімітерів, які дозволяють регулювати динаміку, атаку, рівень насиченості звуку, використовувати шепіт та напівшепіт. До певної міри це вже не спів, а речитатив, який використовується як особлива форма подачі текстового матеріалу, з метою створення емоційної виразності сценічного образу. Його використання ефективно тільки при використанні підсилювальної апаратури. Шепіт та напівшепіт потребують особливої уваги як до артикуляції, так і до дихання, тому що вимагають великої кількості повітря, а звідси – якісно відпрацьованої техніки дихання. Виникають також і нові можливості тембрового збагачення голосу різного роду реверберацією на основі обробки звуку типу «луна», «холл».

Особливо відзначимо, що у естрадному співі виконавець може співати без резонаторів, тому що використання мікрофону дозволяє досягти потрібної динаміки за допомогою різноманітних засобів технічної обробки голосу. Правда, при цьому слухачі, як правило, досить легко розрізняють власне співака «з голосом» від виконавця, який звучить тільки за рахунок уміло обробленого звукорежисером голосу.

Тому важливо, щоб майбутній співак вже на початковій стадії навчання усвідомлював, що технічні приладдя лише допомагають виконавцеві знайти нові тембральні фарби у розкритті образного змісту творів, але не приховують недоліки вокальної техніки. Навички використання різноманітних технічних засобів безперечно вимагають відповідного професіоналізму, тому у навчальних програмах з підготовки фахівців мають бути передбачені засвоєння можливостей цифрових технологій, використання у процесі занять із учнями мультимедійних можливостей, комп'ютеру, музичних редакторів, які надають можливість прослуховування музичного матеріалу, аналізувати помилки та більш ефективно працювати над їх виправленням. Також природно, що викладач естрадного вокалу повинен мати елементарні знання у області акустики, радіоапаратури, аудіо-комп'ютерної технології.

У процесі підготовки студентів до роботи із дітьми та юнацтвом, виникають специфічні завдання і відносно вокально-сценічного образу.

Не підлягає сумніву, що надзвичайно важливим є вплив на процес становлення особистості майбутнього співака його *загального художнього, музично-естетичного розвитку: всебічна та спеціалізована підготовка має сприяти збагаченню духовного світу студенту і, в той же час, – забезпечити оволодіння ним технології естрадно-співацького інтонування.*

Це дасть змогу йому як майбутньому вчителю протистояти розмаїттю негативних музичних вражень, які оточують сучасне молоде покоління.

Збагачення духовного світу та художніх уявлень студента здійснює суттєвий позитивний вплив на вирішення однієї з головних проблем у

підготовці естрадного співака, а саме – стимулює прояв його творчої індивідуальності, розвиток здібності до особистісної інтерпретації музичного твору. Тому важливо, щоб з самого початку співак усвідомлював важливість визначення своїх позитивних якостей, індивідуальність своєї «харизми», цілеспрямовано працюючи над розвитком творчо-вольових та художньо-емоційних можливостей. Вміння сполучати свої усталені особистісні якості із мінливими образами музичних творів, характером певного героя, персонажа на основі сценічного перевтілювання – ще одне, надзвичайно важливе завдання у вихованні співака. Його вирішення тісно пов'язане із рівнем загальної культури майбутнього виконавця, його мовленнєвої культури, виразності рухів, пластики жестів, міміки, сценічного артистизму, а решті – творчої ініціативи та винахідливості, які проявляються у вмінні триматися на сцені, варіювати свої дії відповідно до ситуації, постійно удосконалювати виконавчий образ.

У досягненні цієї мети велику користь може відіграти засвоєння елементів театральньо-драматичної школи. У їх числі – метод аналізу тексту, який використовується в російській театральній академічній школі. Цей метод опирається на самостійну свідому роботу виконавця, для якого у створенні образу є важливим не тільки «текст», слово, але й ритм, інтонація, пластика. Саме тому цей метод може стати корисним для співака у роботі над сценічним образом.

Важливою часткою сценічної поведінки є спів-спілкування із слухачами. Шляхом виховання такого типу поведінки є формування психологічної установки виконавця на те, що він передає глядачам важливе особистісне повідомлення, спілкується з ними за допомогою музики під час співу. Звідси - й важливість виховання емоційно-вольових якостей, в яких поєднуються яскрава емоційність та її внутрішня контрольованість, «енергетична концентрація», впевненість та контактність виконавця [4].

Додамо, що ці риси особистості, за думкою психологів та спеціалістів у галузі театрального мистецтва, естради, до певної міри піддаються тренуванню та удосконаленню.

Таким чином, виконавська підготовка викладача з естрадного співу дає позитивні результати, *якщо характеризується єдністю загально-художнього та естрадно-музичного розвитку, сукупністю вокальної, пластичної, сценічної та емоційно-вольової підготовки, доповнюється вмінням користатись відповідними технічними засобами.* Процес навчання сольному співу є одним з складових в системі духовного і етичного розвитку особистості. Студент має можливість проявити себе навіть в період навчання як яскраву індивідуальність, створити неповторюваний сценічний образ. Розкріпачуючись сценічно, володіючи природним артистизмом, майбутній співак може мобільно управляти

своїми емоціями, перетворюватися, що сприяє розвитку душі, духовній суті людини.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів розглянутої проблеми, тому перспективними є подальші дослідження в галузі музичного естрадного мистецтва.

Список використаної літератури

1. Концепція Державної програми розвитку культури і мистецтва на 2009-20013. **2. Мартынов И.** Музыка XX века. Очерки / И. Мартынов. – М., «Музыка», 1987. – Кн. 5. – Ч. 2. **3. Осетров Ю. О.** До питання про специфіку підготовки студентів музично-навчальних закладів за фахом «Естрадний спів» [Електронний ресурс] / Ю. О. Осетров. – Режим доступу : [www. URL : http://vocalart.narod.ru/article_6_1.html/](http://vocalart.narod.ru/article_6_1.html/). **4. Бабіч Д. Р.** Специфіка підготовки артистів естрадних ансамблів у вузах культури і мистецтв / Д. Р. Бабіч // Культурна політика в Україні у контексті світових трансформаційних процесів : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – К. : ДАКККіМ, 2001. – С. 183 – 185. **5. Кабалевский Д. В.** Музыка и музыкальное воспитание / Д. В. Кабалевский. – М. : Знание, 1984. – 64 с. **6. Падалка Г. М.** Перспективні напрями розвитку музично-педагогічної освіти (методичні рекомендації) / Г. М. Падалка. – К. : РНМК, 1991. – 36 с.

Самарська К. Ю. Особливості і специфіка музичного естрадного мистецтва

У статті автор уточнює поняття музичне естрадне мистецтво, робить аналіз проблем та перспектив професійної підготовки майбутнього естрадного співака, формування його творчої майстерності. Проблема дослідження висвітлюється з посиланням на одночасне формування у студентів професійних та загальнолюдських якостей.

Ключові слова: музичне естрадне мистецтво, співак, сольний спів, сценічна поведінка, викладач з естрадного співу.

Самарская Е. Ю. Особенности и специфика музыкального эстрадного искусства

В статье автор уточняет понятие музыкальное эстрадное искусство, делает анализ проблем и перспектив профессиональной подготовки будущего эстрадного певца, формирования его творческого мастерства. Проблема исследования освещает со ссылкой на одновременное формирование у студентов профессиональных и общечеловеческих качеств.

Ключевые слова: музыкальное эстрадное искусство, певец, сольное пение, сценическое поведение, преподаватель по эстраднему пению.

Samarskaya E. Ju. Features and specific of musical vaudeville art

In the article an author specifies a concept musical vaudeville art, does the analysis of problems and prospects of professional preparation of future crooner, formings of his creative trade. A research problem lights up with reference to the simultaneous forming for the students of professional and common to all mankind qualities.

Key words: musical and variety art, singer, solo, dramatic behavior, teacher of popular music.

Стаття надійшла до редакції 30.08.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 378.011.3:620 – 057.21

О. Я. Сердюкова

**НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У МАГІСТРАНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

У реформуванні економіки України вирішальну роль відіграють інтелектуальні ресурси суспільства. Тому в останній час прискорились темпи модернізації системи вищої освіти України з метою досягнення нею відповідності перспективам розвитку країни.

Вирішення завдання підвищення професіоналізму майбутніх фахівців вимагає постійного пошуку ефективних шляхів удосконалення діяльності освітніх систем. Концептуальною основою вищої професійної освіти сьогодні визначено компетентнісний підхід, що призвело до перегляду цілей вищої освіти. Підготовка компетентного фахівця передбачає більш широке застосування у навчанні активних методів, пошук нових форм організації та технологій залучення студентів у дослідницьку і проектну діяльність, зміну форм і методів контролю результатів навчання. Проте темпи і зміст реалізованих новацій не відповідають об'єктивним потребам професійної підготовки майбутніх фахівців.

Важливою ланкою вітчизняної системи вищої освіти є професійна освіта, що готує «кадри кадрів» [2, с. 5]. Сучасний інженер-педагог повинен не тільки володіти системою професійних знань, умінь і навичок, а й бути здатним генерувати нові ідеї, творчо мислити, гнучко адаптуватися у мінливих умовах, професійно самовдосконалюватися, тобто демонструвати високий рівень компетентності; вибудовувати свою професійну діяльність, виходячи з усвідомлення відповідальності за прийняті рішення.

Разом з тим, педагогічна компетентність майбутніх викладачів дисциплін інженерно-технологічного спрямування для роботи у вищій школі у процесі навчання студентів інженерно-педагогічних спеціальностей за ОКР «бакалавр» системно не формується, що істотно ускладнює її розвиток на визначальному етапі підготовки фахівця у магістратурі. Представники закладів вищої професійної освіти зазначають, що з року в рік спостерігається певне коло проблем та ускладнень у роботі практикантів та молодих викладачів, що пов'язане з недостатнім розвитком їх педагогічної компетентності.

Тому визначення шляхів та створення умов, що сприяють особистісній зацікавленості майбутнього інженера-педагога у розвитку його педагогічної компетентності є сьогодні нагальним завданням, оскільки вони спрямовують самореалізацію молодого викладача та забезпечують успішність вирішення завдань його педагогічної діяльності.

Метою статті є визначення напрямків розвитку педагогічної компетентності магістрантів інженерно-педагогічних спеціальностей, що сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу та якості підготовки майбутніх викладачів вищої школи.

У теорії професійної освіти проблема формування компетентності була розкрита в соціальному, організаційному та педагогічному аспектах. Це знайшло відображення у працях І. Ісаєва, Н. Кузьміної, В. Ледньова, В. Сластьоніна та інших науковців.

Теоретичні аспекти інженерно-педагогічної діяльності були сформульовані С. Батишевим, Е. Зеєром, Н. Кузьміною, А. Марковою, М. Махмутовим, О. Маленко, А. Сейтешевим, В. Шадриковим. Різномічні проблеми, пов'язані з інженерно-педагогічною діяльністю, розглядають І. Бендера, Н. Брюханова, С. Гура, С. Демченко, І. Каньковський, О. Коваленко, В. Лобунець, О. Макаренко, Н. Ничкало, Л. Тархан, Е. Тен, О. Щербак та ін.

Проте накопичений педагогікою професійної освіти значний теоретичний матеріал та практичний досвід не є достатнім для задоволення потреби системи вищої професійної освіти у викладачі з високим рівнем педагогічної компетентності. Зокрема, недостатньо розроблені науково-методичні засади формування педагогічної компетентності майбутнього інженера-педагога як викладача спеціальних дисциплін у закладах вищої професійної освіти III – IV рівнів акредитації. Тому вважаємо необхідним зосередити увагу на розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача спеціальних дисциплін у процесі його підготовки у магістратурі.

Професія інженера-педагога, як зазначає В. Безрукова, належить до складної групи виняткових професій, які функціонують одночасно у двох різномірних схемах: «людина – людина», «людина – техніка» та їхніх

модифікаціях [1, с. 156]. Магістрант – майбутній інженер-педагог отримує складну інтегровану техніко-технологічну та педагогічну освіту.

Взагалі студенти інженерно-педагогічних спеціальностей проходять кілька етапів професіоналізації. При набутті ОКР «бакалавр» вони отримують можливість працювати майстром виробничого навчання. Навчання у магістратурі дозволяє випускникові працювати у закладах професійної освіти III – IV рівнів акредитації. Утім, спеціальну педагогічну підготовку для цього студент може здобути лише протягом досить обмеженого у часі терміну навчання у магістратурі.

Отже, магістранти інженерно-педагогічних спеціальностей у традиційній системі підготовки не мають умов для свідомого й глибоко мотивованого педагогічного вибору, не отримують достатніх знань про зміст педагогічної діяльності у професійних навчальних закладах III – IV рівнів акредитації, не встигають правильно оцінити свої особистісні та педагогічні можливості для самореалізації у педагогічній діяльності. Зазначене ускладнює процес розвитку педагогічної компетентності майбутнього інженера-педагога.

Дослідники зазначають, що сутність педагогічної компетентності інженера-педагога виявляється у наявності розвинутих професійних мотивів, стійкої системи ціннісних орієнтацій, цілісних професійно-предметних знань, досвіду розв'язання оперативних завдань освітньої діяльності, готовності та прагненні до самовдосконалення. Зважаючи на те, що феномен компетентності виявляється саме у діяльності й завдяки діяльності, саморозвитку, самоосвіті (що особливо важливо для педагога) здобуваються нові знання, досвід, можливість розв'язувати різноманітні завдання у предметній сфері, формується та виявляється ставлення фахівця до навколишнього оточення, власне до самої діяльності, нами визначено структуру педагогічної компетентності інженера-педагога як сукупності мотиваційно-ціннісного, когнітивного, комунікативного та рефлексивного компонентів [3, с. 63].

Підкреслимо також, що наявні моделі розвитку компетентності інженера-педагога є переважно емпіричними, орієнтованими на рівень педагогічної компетентності сьогоденного викладача, у той час як вимоги до його компетентності постійно підвищуються.

Аналіз навчальних планів і програм підготовки магістрантів інженерно-педагогічних спеціальностей дозволив виявити обмеженість їх можливостей щодо розвитку педагогічної компетентності як цілісного феномену, а саме:

– у наявних програмах підготовки не робиться наголос на формуванні педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів як викладачів вищої школи, не забезпечується формування мотивації педагогічного вибору, опанування особистісно-орієнтованих педагогічних технологій, що в цілому не спрямовує навчальний процес на розвиток

мотиваційно-ціннісного та рефлексивного компонентів педагогічної компетентності;

– у програмах не враховуються ідивідуально-психологічні особливості магістрантів, рівень їх професійної підготовки та досвід професійної діяльності, що ускладнює розвиток когнітивного компоненту педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів;

– навчальні плани не оптимізовано з позиції формування психолого-педагогічних умінь майбутніх викладачів протягом проходження науково-педагогічної практики, що не дає можливості повною мірою реалізувати потенціал цієї практики для всебічного розвитку педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів;

– наявність у планах підготовки магістрів дисципліни «Методика викладання спеціальних дисциплін за профілем підготовки», як такої, що формує цілісне психолого-педагогічне знання майбутнього інженера-педагога як викладача спеціальних дисциплін, є недостатньою для розвитку когнітивного компоненту їх педагогічної компетентності.

Указані недоліки у підготовці магістрів інженерно-педагогічних спеціальностей є наслідком низки проблем, пов'язаних з:

– відсутністю необхідних апробованих методик й технологій підготовки майбутніх викладачів закладів вищої професійної освіти з урахуванням специфіки технологічної складової освіти;

– недостатністю інформаційного забезпечення навчального процесу, що гальмує запровадження інновацій у професійну освіту;

– нерозробленістю галузевих стандартів для наявних профілів підготовки за напрямом «Професійна освіта» для ОКР «магістр».

Зокрема, багато дослідників підкреслюють, що останнім часом значною частиною студентів втрачена мотивація навчання. Так, Н. Яцура, досліджуючи проблеми професійно-педагогічної компетентності педагога системи професійної освіти, доходить висновку, що саме мотивація є головною умовою становлення педагогічної компетентності інженера-педагога, оскільки мотив забезпечує регуляцію його поведінки, виражає потреби, спрямованість на педагогічну діяльність, стимулює до її якісного здійснення [4, с. 9].

Крім того, екстенсивні форми викладання, що переважають сьогодні у підготовці магістрантів інженерно-педагогічних спеціальностей, перевантаженість позаконтекстною, суто теоретичною інформацією не тільки формалізує реалізацію освітніх програм підготовки майбутніх фахівців, а й, що важливо, не спрямовує майбутніх фахівців до педагогічної праці.

Тому важливим, на нашу думку, є розвиток у магістрантів когнітивного компоненту педагогічної компетентності. Когнітивний компонент педагогічної компетентності являє собою сукупність науково-теоретичних знань про професійну діяльність взагалі й роль її змістовних характеристик зокрема. Рівень розвитку когнітивного компоненту

педагогічної компетентності майбутнього фахівця визначається повнотою, глибиною, системністю професійно-педагогічних знань.

Високий рівень сформованості когнітивного компоненту педагогічної компетентності майбутнього інженера-педагога визначає можливість в процесі професійної діяльності вибудувати алгоритм розвитку фахівця, спрямовує магістрантів на усвідомлення змісту та мети роботи в галузі професійної діяльності; сприяє адекватній самооцінці своєї професійної підготовленості; усвідомленню власних ресурсів для досягнення високого рівня компетентності; визначає вміння оцінювати значущість результатів роботи.

Сформованість когнітивного компоненту педагогічної компетентності майбутнього інженера-педагога передбачає безперервний рух особистості від одного знання до іншого, більш повне засвоєння сутності педагогічної діяльності. Розвиток когнітивного компоненту педагогічної компетентності дозволяє майбутньому фахівцю визначити власну позицію до свого професійного шляху, знайти сенс в ньому, гармонійно реалізувати себе в різних функціях діяльності. Останнє безпосередньо впливає й на розвиток рефлексивного компоненту педагогічної компетентності.

Проаналізувавши наявний науковий доробок з питань підготовки фахівців інженерно-педагогічних спеціальностей для професійної освіти, спираючись на власний досвід підготовки магістрантів харчового профілю, ми можемо визначити умови розв'язання завдань розвитку педагогічної компетентності у магістрантів, а саме:

- запровадження моніторингу педагогічної компетентності магістрантів інженерно-педагогічних спеціальностей;

- упровадження у навчальний процес навчально-педагогічної практики та створення її методичного супроводу;

- широке використання у навчальному процесі інформаційних технологій з метою забезпечення інформаційної підтримки обраних форм і методів розвитку педагогічної компетентності магістрантів інженерно-педагогічних спеціальностей;

- методична підтримка проектування магістрантами інженерно-педагогічних спеціальностей індивідуальних траєкторій розвитку педагогічної компетентності;

- забезпечення варіативності змісту і форм розвитку педагогічної компетентності, які визначаються індивідуальними особливостями магістрантів;

- розробка й упровадження у навчальний процес спецкурсу «Педагогічна компетентність інженера-педагога», як однієї з форм, що сприятиме розвитку інтересу магістрантів до інженерно-педагогічної діяльності, усвідомленню її особливостей, формуванню цілісного образу майбутньої професійної діяльності на сучасному етапі розвитку суспільства, активізації особистісно-професійного самопізнання.

При реалізації зазначених умов важливо пам'ятати, що науково-педагогічний склад, який здійснює підготовку магістрантів інженерно-педагогічних спеціальностей, повинен володіти та застосовувати у навчальному процесі систему дидактичних методів та засобів, що забезпечують привабливість педагогічної діяльності інженера-педагога, позитивне ставлення до професії, розвиток пізнавальних інтересів до оволодіння нею. Це, перш за все, активні методи навчання, пошукові та творчі завдання з поступовим ускладненням їхнього змісту, збагачена система традиційних форм аудиторної роботи студентів (лекції-бесіди, лекції-екскурсії тощо). Останні сприяють ефективному формуванню мотивації до навчання та створенню доброзичливої, емоційно насиченої атмосфери спілкування магістрантів та викладачів, переходу викладача до позиції консультанта, помічника. Це, в свою чергу, активізує у магістрантів внутрішні мотиви навчально-пізнавальної діяльності, сприяє їх соціалізації в умовах майбутнього професійного середовища, усвідомленню концепції «Я – майбутній інженер-педагог».

Отже, модернізація вищої освіти висуває нові вимоги до рівня педагогічної компетентності інженерів-педагогів, які повинні вміти розробляти компетентнісно-орієнтовані освітні програми, володіти сучасними освітніми технологіями, використовувати у педагогічній діяльності сучасні процедури оцінювання знань, забезпечувати підготовку фахівців з урахуванням міжнародних критеріїв якості освіти.

Тому очевидно є необхідність наукового та практичного вирішення проблеми розвитку педагогічної компетентності магістрантів інженерно-педагогічних спеціальностей. У зв'язку з цим, нагальною потребою є визначення стратегії розвитку педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів протягом підготовки у магістратурі. Ґрунтуючись на наукових дослідженнях, практичному досвіді підготовки магістрантів інженерно-педагогічного профілю, а також з урахуванням таких принципів розвитку педагогічної компетентності магістрантів, як єдність навчання і розвитку особистості, формування нових освітніх потреб, активність, безперервність та наступність, модульність та варіативність, диференціація та індивідуалізації навчання, актуалізації його результатів, нами зроблено наступні висновки.

Ефективному розвитку педагогічної компетентності магістрантів інженерно-педагогічних спеціальностей сприятимуть: стимулювання внутрішніх мотиваційних механізмів професійно-особистісного розвитку, інтеграція змісту психолого-педагогічної і технологічної освіти у процесі дослідно-педагогічної практики, акцентування ціннісно-змістовних аспектів професійно-педагогічної діяльності, запровадження у процес підготовки магістрантів інженерно-педагогічних спеціальностей відповідних спецкурсів і практикумів.

Напрямами наших подальших пошуків щодо розглянутої проблеми передбачено дослідження специфіки розвитку педагогічної

компетентності інженерів-педагогів харчового профілю; розробка програми та змісту спецкурсу «Педагогічна компетентність інженера-педагога», що, на нашу думку, сприятиме розвитку інтересу магістрантів до професії інженера-педагога, формуванню у них цілісного образу майбутньої професійної діяльності на сучасному етапі розвитку суспільства, активізації особистісно-професійного самопізнання.

Список використаної літератури

- 1. Безрукова В. С.** Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособие для инж.-пед. ин-тов и индустриально-пед. техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Изд-во «Деловая книга», 1996. – 344 с.
- 2. Коваленко О. Е.** Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу : монографія / Коваленко О. Е., Брюханова Н. О., Мельниченко О. О. – Х. : УПА, 2007. – 162 с.
- 3. Сердюкова О. Я.** Формування педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у навчальному процесі вищого навчального закладу : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Олена Яківна Сердюкова. – Луганськ, 2011. – 281 с.
- 4. Яцура Н. Г.** Становление профессионально-педагогической компетентности преподавателя технического колледжа : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н. Г. Яцура. – Иркутск, 2006. – 22 с.

Сердюкова О. Я. Напрямки розвитку педагогічної компетентності в магістрантів інженерно-педагогічних спеціальностей

Статтю присвячено вирішенню актуального завдання розвитку педагогічної компетентності магістрантів інженерно-педагогічних спеціальностей. Визначено педагогічні та організаційні напрямки розвитку педагогічної компетентності інженерів-педагогів у період професійної підготовки в магістратурі; проаналізовано можливості забезпечення перспективного розвитку педагогічної компетентності майбутніх фахівців.

Ключові слова: інженер-педагог, педагогічна компетентність, професійна підготовка.

Сердюкова Е. Я. Направления развития педагогической компетентности в магистрантов инженерно-педагогических специальностей

Статья посвящена решению актуальной задачи развития педагогической компетентности магистрантов инженерно-педагогических специальностей. Определены педагогические и организационные направления развития педагогической компетентности инженеров-педагогов в период профессиональной подготовки в магистратуре;

проанализированы возможности обеспечения перспективного развития педагогической компетентности будущих специалистов.

Ключевые слова: инженер-педагог, педагогическая компетентность, профессиональная подготовка.

Serdyukova O. Ya. Directions of development of pedagogical competence of graduates of engineering professions

The article is devoted to solving of actual problems of development of pedagogical competence of graduate of engineering professions. Identified pedagogical and organizational direction of pedagogical competence of engineering teachers, during the training in magistracy, analyzed the possibilities of providing of long-term development of pedagogical competence of future professionals.

Key words: engineering teacher, pedagogical competence, professional training.

Стаття надійшла до редакції 05.08.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.013.42

О. Д. Царьов

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ У ВНЗ МВС УКРАЇНИ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Від сумлінного виконання працівниками правоохоронних органів своїх функціональних обов'язків залежить не тільки спокій у державі, робота її основних законодавчих та виконавчих інститутів, але й почуття безпеки та впевненості в завтрашньому дні кожного громадянина цієї держави. Правоохоронну діяльність реалізує людина, яка характеризується особистісними якостями та властивостями, наявністю професійних знань, умінь та навичок. Працівник правоохоронних органів – це, насамперед, суб'єкт діяльності, її виконавець та творець [2]. Виходячи з цього, соціально-педагогічний аналіз професійного самовизначення діяльності працівників правоохоронних органів виступає актуальним напрямком наукового дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічною основою вивчення проблеми професійного самовизначення є роботи Б. Ананьєва, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна.

У зарубіжній літературі процес професійного самовизначення особистості представлений як оптимальна відповідність індивідуальних

якостей особистості до однієї певної професії, де в основі лежить свідомий і раціональний пошук максимальної відповідності системі «людина-професія» (Ф. Парсон); з точки зору теорії рішень, як системи орієнтувань в різних професійних альтернативах та прийнятті рішення з проблеми вибору професії (Х. Томз, Г. Рис); з позиції варіантів професійного шляху при зіткненні власних уподобань індивіда з професійними альтернативами, що приводять до створення картини перспектив професійного розвитку та «образу – Я» (Д. Тідельман, О. Хара). Головним у професійному розвитку людини багато авторів визначають розвиток Я-концепції як процес формування самосвідомості, саморозуміння, самовідношення (Д. Тідельман, О. Хара).

У вітчизняній літературі проблема професійного самовизначення розглядається: в процесі соціалізації (І. Кон, А. Мудрик, В. Шубкін); у становленні та розширенні професійних намірів (С. Ігонікова, В. Лісовський); у професійній спрямованості особистості (М. Захаров, Н. Чистяков); у процесі становлення професійної самосвідомості (Є. Клімов); у професійному виборі і професійному розвитку особистості (Т. Власова, І. Сазонов); в особливостях саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації особистості в обраній професії (Н. Гейжан); з позиції динамічності (постійно змінюваного) і по-новому мотивованого, завжди активного процесу самовизначення (Н. Касаткіна, Є. Руднева); як усвідомлене позитивне ставлення особистості до сфери професійної діяльності (І. Загорець); як професійна спрямованість, що включає інтереси, схильності, здібності, мотиви, знання, вміння та можливості (С. Чистякова).

Мета статті – теоретично обґрунтувати проблеми професійного самовизначення майбутніх правоохоронців і висвітлити авторське бачення проблеми становлення професійної адаптації майбутніх правоохоронців у ВНЗ МВС України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійне самовизначення починається з вибору професії або «в більш широкому значенні – вибору стилю життя» [3, с. 20], що в поєднанні з професійним навчанням, спеціалізацією, визначенням шляхів підвищення кваліфікації є шляхом до професійної самореалізації особистості, яка, на думку В. Монастирського, досягається завдяки узгодженості внутрішньоособистісних та соціально-професійних норм і трактується як професійне самовизначення – процес формування в майбутніх правоохоронців позитивного, зацікавленого, творчого ставлення до професійної діяльності правоохоронця [5, с. 18].

Професійне самовизначення – це активне визначення своєї позиції майбутнім правоохоронцем відносно професійних цінностей, обов'язків, потреб, побудоване на основних особистісних значеннях і орієнтоване на свої здібності, прагнення, можливості й проектування власної професійної самореалізації.

Період навчання у вищому навчальному закладі МВС України варто розглядати як найважливіший етап професійного самовизначення майбутнього правоохоронця. Професійне самовизначення – це процес формування ставлення особистості до себе як суб'єкту майбутньої професійної діяльності, що в перспективі допоможе їй адаптуватися до життя у швидко мінливих соціально-економічних умовах. Багато дослідників до характеристик професійного самовизначення відносять низку важливих показників: усвідомленість процесу та результату вибору, суперечливість зовнішніх і внутрішніх факторів, широту, ступінь структурності і стійкості, мотиви професійного вибору, професійно-ціннісні орієнтації, наявність індивідуального життєвого плану.

З аналітичних довідок МВС України відомо, що сьогодні одним з найважливіших питань підготовки майбутніх правоохоронців є проблема їх адаптації до специфічних умов навчання, особливо на першому курсі. Відрахування курсантів у перший рік навчання (за порушення нормативно-правових вимог, академічні заборгованості) свідчить, на нашу думку, про відсутність стійкої мотивації, дійсного інтересу до обраної професії, незрілість поглядів, недостатнє уявлення про професію під час вибору, можливо деструкційну уяву про її зміст. В ієрархії мотивів першокурсників, що звільняються не просліджується мотивація до навчання, засвоєння професії не займає ведучого, домінуючого місця [1; 2]. Безумовно, перш за все, причини цього полягають у специфічності навчання у вищих навчальних закладах МВС України.

Відомо, що процес становлення спеціаліста залежить не тільки від досвіду, знань та умінь людини, а ще й від того, що вона хоче та повинна робити. Професія правоохоронця висуває певні вимоги до людини, її здібностей, якостей, психофізіологічних особливостей:

~по-перше, професія правоохоронця має багато екстремальних, стресогенних чинників та травмуючих факторів;

~по-друге, діяльність правоохоронця пов'язана з комунікативною компетенцією, працівник повинен мати певні вміння для ефективного спілкування з громадянами, викликати до себе повагу та позитивне ставлення, оскільки він уособлює собою державу, від якої громадяни очікують захисту;

~по-третє, майбутній правоохоронець повинен мати високий рівень мотиваційної готовності до служби, орієнтуватися на обрану спеціальність, усвідомлювати свій вибір, не за ради благ, а бути гордим за свою професію;

~по-четверте, негативні явища, з якими стикається правоохоронець у період проходження служби призводять до таких наслідків, як професійна деформація особистості, психологічне вигоряння та взагалі розчарування в професії [4, с. 216 – 224].

Ефективність професійної адаптації майбутніх правоохоронців, професійне самовизначення, нарівні з кількісною характеристикою мотивації,

обумовлені якісною (змістовною) характеристикою, за принципом зовнішньої та внутрішньої мотивації. Наприклад, якщо для майбутнього правоохоронця його діяльність в органах внутрішніх справ значуща сама по собі, то він отримуватиме від неї задоволення, прагнучиме професійно самореалізуватися саме в ній, то тут присутня внутрішня мотивація. Якщо ж професійна діяльність спонукає мотивами заробітку, престижу, то мова йде про зовнішню мотивацію. Тому саме наявність сильної внутрішньої мотивації в майбутніх правоохоронців у найбільшій мірі зумовлює ефективність його професійної адаптації та його професійної діяльності в цілому.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, узагальнюючи проведений теоретичний аналіз з проблеми професійного становлення майбутнього правоохоронця, можна виділити основні моменти цього процесу:

1. Професійне самовизначення – це вибіркове ставлення майбутнього правоохоронця до професії в цілому і до конкретного обраного напрямку професії (опер, слідчий).

2. Ядром професійного самовизначення майбутнього правоохоронця є усвідомлений вибір професії з урахуванням своїх особливостей і можливостей, а також вимог професійної діяльності.

3. Професійне самовизначення майбутнього правоохоронця здійснюється протягом усього професійного життя: людина постійно аналізує, переосмислює своє професійне буття і самостверджується.

4. Актуалізація професійного самовизначення майбутнього правоохоронця ініціюється різними подіями: закінчення загальноосвітньої школи, професійного навчального закладу, зміна місця проживання та ін.

5. Професійне самовизначення є важливою характеристикою соціально-психологічної зрілості майбутнього правоохоронця, його потреб в самореалізації.

У подальших розвідках плануємо визначити формування стійкої мотивації навчальної діяльності та усвідомлення обраної професії правоохоронця.

Список використаної літератури

- 1. Ануфрієв М. І.** Вищий заклад освіти МВС України / М. І. Ануфрієв, О. М. Бандурка, О. Н. Ярмиш. – Х. : Ун-т внутр. справ, 1999. – 369 с.;
- 2. Бандурка О. М.** Партнерські взаємовідносини між населенням та міліцією : підручник / О. М. Бандурка, В. О. Соколов, В. І. Московець. – Х. : Вид-во Нац. ун-ту внутр. справ, 2003. – 352 с.;
- 3. Гончаренко Т.** Професійна діагностика / упоряд. Т. Гончаренко. – 2-ге вид., стереотип. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 120 с.
- 4. Кобернік О. Г.** Мотиваційна готовність працівника ОВС до виконання професійної діяльності / О. Г. Кобернік // Матеріали міжнарод. наук.-практ. конф. – Донецьк : ДЮІ МВС при ДонНУ, 2005. – С. 216 – 224.
- 5. Монастирський В. М.** Організація процесу професійного

самовдосконалення курсантів вищих навчальних закладів МВС України : наук.-метод. рек. / В. М. Монастирський. – Донецьк : Донец. юрид. ін-т МВС при Дон НУ, 2005. – 80 с.

Царьов О. Д. Професійне самовизначення майбутніх правоохоронців у ВНЗ МВС України

У статті теоретично обґрунтовано проблеми професійного самовизначення майбутніх правоохоронців і висвітлено авторське бачення проблеми становлення професійної адаптації майбутніх правоохоронців у ВНЗ МВС України.

Ключові слова: адаптація, мотивація, самовизначення.

Царёв А. Д. Профессиональное самоопределение будущих правоохранителей в вузах МВД Украины

В статье теоретически обоснованы проблемы профессионального самоопределения будущих правоохранителей и освещено авторское видение проблемы становления профессиональной адаптации будущих правоохранителей в вузах МВД Украины.

Ключевые слова: адаптация, мотивация, самоопределение.

Tsaryov O. D. Professional Identity of the Prospective Law Enforcement Officers in Higher Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine

The paper theoretically grounded problems of professional self-determination of future law enforcement and deals with copyright vision of becoming a professional adaptation of future officers in the universities of MIA of Ukraine.

Key words: adaptation, motivation, self-determination.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 372.881

Д. С. Ципіна

**ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ
У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ РИТОРИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ**

Сучасні тенденції розвитку інформаційно-комунікаційного суспільства висуває певні вимоги до професійної підготовки майбутніх економістів, серед яких володіння риторичною компетентністю. Формування у студентів навичок риторичної діяльності потребує з боку викладача розробки та втілення відповідної педагогічної технології, завдяки якій відбувається поступове засвоєння студентами нового навчального матеріалу, формуються наукові поняття і дії; підвищується керованість навчальним процесом.

Теоретичні положення щодо педагогічної технології склалися завдяки науковим дослідженням багатьох учених: Г. О. Атанова, В. С. Безрукової, В. П. Беспалька, П. Я. Гальперіна, Т. О. Дмитренко, М. І. Махмутова, Т. Сакамото, Н. Ф. Тализіної, В. О. Якуніна, К. В. Яренько та інших.

Незважаючи на ґрунтовно розроблені науково-теоретичні основи педагогічної технології, питання щодо проектування педагогічної технології формування у майбутніх менеджерів риторичної компетентності професійного спрямування є недостатньо розробленим та потребує окремого розгляду на основі аналізу кожного етапу навчальної діяльності викладача і студентів, що й зумовило актуальність дослідження.

Мета статті – на основі діяльнісного підходу розробити педагогічну технологію формування у майбутніх менеджерів риторичної компетентності професійного спрямування; визначити сутність кожного її етапу та виокремити цілі, види діяльності, тип управління, провідні принципи і дидактичні засоби.

Перш ніж розкрити зміст педагогічної технології формування у майбутніх менеджерів риторичної компетентності професійного спрямування, охарактеризуємо її загальну сутність.

Педагогічна технологія (від грецьких «*techne*» – мистецтво, майстерність і «*logos*» – наука, знання) [6, с. 491] розглядається у педагогіці як системний метод організації та реалізації процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технологічних і людських ресурсів у їх взаємодії, який має своїм завданням оптимізацію освіти [2, с. 331].

За характеристикою японського вченого-педагога Т. Сакамото, педагогічна технологія являє собою впровадження в педагогіку

системного засобу мислення, який по-іншому можна назвати «систематизацією освіти» [3, с. 17].

В. С. Безрукова трактує педагогічну технологію як «послідовний і безперервний рух взаємопов'язаних між собою компонентів, етапів, станів педагогічного процесу і дій його учасників [1, с. 96]»; її використання потребує «сукупність необхідних професійних умінь, що визначають виховний успіх педагогічного впливу, – той бік роботи педагога, який складає ремесло педагогічної професії [1, с. 6]».

Вчений М. І. Махмутов розкриває сутність поняття педагогічної технології таким чином: «Технологію можна представити як більш-менш жорстко запрограмований (алгоритмізований) процес взаємодії викладача та тих, хто навчається, це гарантує досягнення поставленої мети» [5, с. 5].

На погляд К. В. Яресько, педагогічну технологію можна досліджувати з двох боків:

1) як сукупність знань про послідовність здійснення процесів навчання, виховання, розвитку, соціалізації особистості;

2) як сукупність способів управління діяльністю учнів на кожному етапі процесу, що розглядається [7, с. 171].

Дослідження різних визначень педагогічної технології дало змогу виокремити:

– її основні характеристики: цільова спрямованість; наукові ідеї, на які вона спирається; системи дій викладача та того, хто навчається; критерії оцінювання результату; результати; обмеження у використанні;

– її сутнісні ознаки: наявність етапів навчального процесу, спільна продуктивна діяльність викладача і студентів на кожному з них; застосування засобів управління, що сприяють оптимізації процесу.

Розглянемо педагогічну технологію формування у майбутніх менеджерів риторичної компетентності професійного спрямування (РКПС).

У нашому дослідженні ми виходимо з того положення, що риторична діяльність являє собою мовленнєву діяльність. Ряд психологів (Л. С. Виготський, І. О. Зимня, О. О. Леонтьєв, О. О. Алхазішвілі та ін.) розглядають мовлення з тієї позиції, що це активна та цілеспрямована діяльність, яка характеризується такими ж ознаками, як і інша інтелектуальна діяльність, однак воно не являє собою самостійну форму поведінки, а включено в якості обслуговуючого в загальну поведінку індивіда.

Враховуючи те, що під час формування РКПС здійснюється, насамперед, розвиток навичок комунікативної діяльності, етапи інваріантної технології визначено з урахуванням цієї специфіки: орієнтувально-мотиваційний (мотиваційно-цільовий), комунікативно-пізнавальний, комунікативно-діяльнісний та ціннісно-рефлексивний (контрольно-рефлексивний) [4].

Розкриємо сутність орієнтувально-мотиваційного етапу. Його загальними цілями є формування мотивації, актуалізація й активізація наявних знань; постановка мети; складання плану діяльності, формування основ орієнтувальної діяльності. На цьому етапі здійснюється орієнтація учасників педагогічного процесу в умовах навчальної діяльності, формулювання проблеми і шляхів її розв'язання. Для викладача існує високий ступінь невизначеності стосовно рівня наявних знань та умінь студентів, мотивації до вивчення об'єкта РКПС, тому проводиться перевірка вихідних знань студентів. Після цього визначаються педагогічні цілі формування РКПС і критерії та засоби діагностики результатів.

Орієнтувально-мотиваційний (мотиваційно-цільовий) етап є необхідним для формування позитивної мотивації у студентів. Викладач має викликати у студентів інтерес до навчального матеріалу; ввести в тематику і проблематику заняття; актуалізувати навчальний матеріал; створити сприятливу атмосферу для спілкування і взаємодії учасників педагогічного процесу. Повідомлення майбутнім менеджерам системи орієнтирів щодо найсуттєвіших аспектів процесу формування РКПС створить основу для успішної професійної діяльності в умовах здійснення риторичної діяльності.

Результатом орієнтувально-мотиваційного етапу і необхідною умовою досягнення ефективності педагогічного процесу є спільне зі студентами визначення цілей формування РКПС. Завдяки участі студентів у цілепокладанні відбувається їх перетворення на повноправних суб'єктів навчальної діяльності, які самостійно і творчо можуть досягати поставлених цілей.

На орієнтувально-мотиваційному етапі викладачу слід використовувати переважно пряме або, в окремих випадках, опосередковане (перспективне) управління та спиратися на такі провідні принципи, як принцип виховуючого навчання, принцип культуро- та ідеаловідповідності та принцип міжпредметних зв'язків. Розкриємо їх прояв на даному етапі більш докладно.

Так, принцип виховуючого навчання передбачає таку організацію процесу, за якої забезпечується зв'язок між набуттям студентами риторичних знань та вмінь і формуванням емоційно-ціннісного ставлення до світу, себе, до оточення, до навчального матеріалу. Виходячи з того, що риторика - це учення про мовленнєве виховання особистості, метою педагогічного виховання студентів засобами риторики є виховати їхнє мовлення, мовленнєву культуру, навчити спілкуватися, висловлювати думки та почуття.

Не менш важливим є орієнтування на принцип культуро- та ідеаловідповідності. Спираючись у процесі навчальної діяльності на кращі історичні та сучасні зразки ораторського та полемічного мистецтва, зокрема, у сфері ділового спілкування, викладач сприяє

формуванню у студентів свідомого прагнення до набуття риторичних навичок та вмінь, свого самовдосконалення як майбутніх фахівців, таким чином створюється мотиваційна основа діяльності студентів.

Спираючись на принцип міжпредметних зв'язків, викладачу потрібно розкрити студентам зв'язки майбутнього навчального матеріалу дисципліни «Риторика професійного спрямування» з такими дисциплінами гуманітарного циклу, як філософія, логіка, культурологія, психологія, конфліктологія, українська мова, культура ділового партнерства і спілкування, а також економічного циклу (менеджмент, маркетинг, маркетингова політика комунікацій, ділова кар'єра тощо).

Важливу роль у формуванні РКПС на кожному етапі є правильний відбір дидактичних засобів, які використовує викладач у навчальному процесі. Так, на орієнтувально-мотиваційному етапі до них слід віднести асоціограму, роботу з ключовими термінами; поради очікувань; опитувальники щодо обізнаності студентів щодо майбутнього навчального матеріалу; схему міжпредметних зв'язків; проблемні ситуації тощо.

Із стадією орієнтації та цілепокладання пов'язаний етап пізнання. Його загальні цілі пов'язані з такими аспектами, як реалізація зв'язку між етапами навчальної діяльності; розвиток інтелектуальної, мотиваційної сфери; розвиток творчих умінь, розвиток ціннісних орієнтацій; розвиток процесів саморегуляції.

Стадія пізнання включає два етапи: формулювання проблеми і розробка моделі об'єкта. Проблемне ставлення суб'єктів до досліджуваного об'єкта характеризується протиріччями, які виявляють себе під дією різних факторів. Тому основними завданнями викладача на комунікативно-пізнавальному етапі є виявлення протиріч між потребами студентів щодо рівня сформованості РКПС і наявним рівнем знань та вмінь, а також спільне з ними формулювання проблеми і розроблення моделі об'єкта вивчення.

На комунікативно-пізнавальному етапі студентам необхідно засвоїти нову інформацію стосовно об'єкта, що вивчається, а також засоби здійснення риторичної діяльності (вербальні, невербальні, екстралінгвістичні) для подальшого їх практичного використання.

Отже, результатом даного етапу є розвиток когнітивної сфери студентів за рахунок уведення нової навчальної інформації, вдосконалення комунікативних умінь стосовно нової тематики, формування суб'єктних якостей особистості, вироблення стратегії творчого застосування здобутих знань у нових умовах риторичної діяльності.

Важливою педагогічною умовою формування у майбутніх менеджерів РКПС є здійснення спільної продуктивної діяльності. Це сприяє зростанню ініціативи та самостійності студентів, здійсненню переходу від позиції об'єкта управління з боку викладача до участі в

управлінні процесом навчання. Здатність до співуправління набувається ними завдяки поступовій передачі їм частини управлінських функцій викладача через залучення до самостійної постановки і виконання завдань, обґрунтування своїх рішень, планування своїх дій тощо.

Дидактичними засобами на даному етапі є система навчально-пізнавальних завдань; схема логічних внутрішньопредметних зв'язків; схема опрацювання теми; інтерактивне читання текстів публічного виступу: помітки на полях, стратегія «читаємо/думаємо/обмінюємось ідеями», «таблиця передбачень».

Ознайомившись з новим матеріалом, студенти переходять до комунікативно-діяльнісного етапу, до змісту якого відносяться: використання отриманих знань на практиці у рамках старого та нового контекстів: уточнення характеристик об'єкта вивчення, детальне засвоєння нової тематичної інформації, активізація введеного лінгвістичного матеріалу (лексичних одиниць і граматичних структур, потрібних для здійснення риторичної діяльності).

Для комунікативно-діяльнісного етапу характерним є самоуправління студентів, які здатні самостійно і творчо вирішувати завдання в складних і змінених умовах здійснення риторичної діяльності. Результатом даного етапу є високий рівень сформованої риторичної компетентності професійного спрямування, який дозволяє людині автономно взаємодіяти зі співрозмовниками, аудиторією слухачів.

Найважливішим принципом, якого дотримується викладач в управлінні навчальною діяльністю на даному етапі, є принцип зв'язку теорії з практикою. Спираючись на цей принцип, викладач у навчальному процесі більше уваги має приділити практичному використанню отриманих знань і умінь, тобто тренінговим вправам, рольовим і евристичним іграм, тестам, творчим завданням тощо. Крім нього, провідним принципом на цьому етапі є принцип співтворчості, сутність якого полягає в тому, що викладач і студент повинні спільно і творчо вирішувати всі навчальні завдання, які постають перед ними.

На комунікативно-діяльнісному етапі застосовуються тренувальні методи або методи формування практичних умінь. Їх основу, на відміну від пізнавальних методів, складає зміст мовленнєвої діяльності. Залежно від потрібного рівня засвоєння риторичних умінь і навичок застосовують репродуктивний або продуктивно-творчий методи. Значну роль у формуванні сталих риторичних умінь і навичок відіграє репродуктивний метод, що полягає, наприклад, у відтворенні (усному чи письмовому) текстів промов, тобто у переказі.

Мовлення відноситься до продуктивних видів діяльності, тому результатом формування риторичної компетентності має бути особистість майбутнього менеджера, здатна здійснювати риторичну діяльність на продуктивному (творчому) рівні. У кожному окремому випадку здійснення риторичної діяльності створюється об'єктивно нова

текстова інформація, тобто новий мовленнєвий продукт. Продуктивно-творчий метод реалізується у творчих завданнях, спрямованих на формування у студентів умінь зв'язно висловлювати думки. До них відносяться: навчально-мовленнєві ситуації, продуктивні мовленнєві вправи, риторичні завдання, створення тексту промови на запропоновану або самостійно обрану тему, написання сценарію проведення дискусії, наукової конференції, рольові ігри на проведення полемічного діалогу, ділові ігри, вправи на засвоєння культури спору, групові дискусії, дебати, ситуації-симуляції; риторичні тренінги; тренінги діалогічного спілкування та ін.

Завершальним етапом педагогічної технології є ціннісно-рефлексивний (контрольно-рефлексивний). На цьому етапі відбувається порівняння отриманих результатів з цілями, сформульованими на початку навчальної діяльності. У дослідженні визначено цілі ціннісно-рефлексивного етапу в умовах формування у майбутніх менеджерів РКПС: формування рефлексивних навичок щодо набутих риторичних умінь, а також власної комунікативної поведінки як оратора; контроль, аналіз і коригування результатів здійснення риторичної діяльності; діагностика та удосконалення культури мовлення; набуття досвіду рефлексивної діяльності.

До засобів моніторингу відносяться: матриця знань і умінь, листи експертних оцінок риторичних результатів, сигнальні листи, листи індивідуальних досягнень, анкети, опитувальники, анкети зворотного зв'язку, рефлексивні картки, графіки прогресу, листи самооцінювання та самоконтролю, діагностичні контрольні роботи.

В основі управління навчальною діяльністю на ціннісно-рефлексивному етапі лежить принцип самопізнання – орієнтація на рефлексивне мислення, усвідомлення своїх сильних та слабких якостей, мовленнєвих, комунікативних, ораторських здібностей на базі використання тестів та інших методик. Крім нього, провідними принципами на контрольно-рефлексивному етапі є принцип зворотного зв'язку та діалогічної взаємодії.

Таким чином, у даній роботі розглянуто поняття педагогічної технології, зроблено аналіз досліджень науковців у цій галузі, виокремлено її сутнісні характеристики. Крім того, розроблено педагогічну технологію формування у майбутніх менеджерів риторичної компетентності професійного спрямування, схарактеризовано її етапи. Сутність кожного етапу педагогічної технології визначено на основі аналізу навчальної діяльності викладача і студентів; завдяки реалізації педагогічної технології відбувається поступове засвоєння студентами навчального матеріалу, формуються наукові поняття і дії, необхідні для становлення економічного мислення майбутніх менеджерів. У процесі аналізу кожного етапу виокремлено цілі, види діяльності, тип управління, провідні принципи та дидактичні засоби. Розроблені

дидактичні засоби надано в різних оптимальних комбінаціях, що сприяє ефективному засвоєнню студентами нових знань та підвищенню керованості навчальним процесом.

Список використаної літератури

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 342 с. **2. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с. **3. Кларин М. В.** Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994. – 223 с. **4. Колбіна Т. В.** Формування міжкультурної комунікації майбутніх економістів: теоретико-методологічний аспект : монографія. – Х.: ВД «ІНЖЕК», 2008. – 392 с. **5. Махмутов М. И.** Педагогические технологии развития мышления учащихся / М. И. Махмутов, Г. И. Ибрагимов. – Казань, 1993. – 88 с. **6. Словарь иностранных слов.** – 11-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1984. – 608 с. **7. Ярьсько К. В.** Культура управління навчальною діяльністю студентів: Моногр. / К. В. Ярьсько. – Харків: ХНУРЕ, 2004. – 235 с.

Цыпина Д. С. Педагогічна технологія формування у майбутніх менеджерів риторичної компетентності професійного спрямування.

У статті розглянуто та розроблено педагогічну технологію формування у майбутніх менеджерів риторичної компетентності професійного спрямування, виокремлено її сутнісні характеристики, схарактеризовано її етапи. На кожному етапі виокремлено цілі, види діяльності, тип управління, провідні принципи та дидактичні засоби.

Ключові слова: педагогічна технологія, діяльність, етап, дидактичні засоби, риторична компетентність.

Цыпина Д. С. Педагогическая технология формирования профессиональной риторической компетентности будущих менеджеров.

В статье рассмотрена и спроектирована педагогическая технология формирования профессиональной риторической компетентности будущих менеджеров, выделены ее существенные характеристики, охарактеризованы ее этапы. На каждом этапе выделены цели, виды деятельности, тип управления, ведущие принципы и дидактические средства.

Ключевые слова: педагогическая технология, деятельность, этап, дидактические средства, риторическая компетентность.

Tsyupina D. Pedagogical technology of forming of future managers professional rhetorical competency.

The given article highlights the conception of pedagogical technology and identifies its essential characteristics. The pedagogical technology of forming of future managers' professional rhetorical competency and its stages are projected and characterized. On each stage targets, activities, type of managing, leading principles and didactic means are determined.

Key words: pedagogical technology, activity, stage, didactic means, rhetorical competency.

Стаття надійшла до редакції 11.06.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 378.147:796.011.3

В. Т. Яловик

**ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ
ПРИ ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

Принципові зміни в політиці, економіці та соціальному житті нашого суспільства зумовили зростання значимості педагогічної праці, оскільки саме система освіти має забезпечити кожному громадянину нашої країни реальні умови для повноцінного розвитку, підвищення загальнокультурного та професійного рівнів, самовдосконалення і самовиховання.

Серед провідних елементів освіти, її стрижнем та визначальною умовою успішного функціонування є підготовка висококваліфікованих спеціалістів [1, с. 35].

Аналіз вимог Болонського процесу у галузі професійно-педагогічної освіти свідчить про необхідність підготовки педагога-творця у всій системі середньої, професійної та вищої освіти. У сучасних умовах творчий педагог – це перш за все дослідник, що володіє певними якостями: науковим психолого-педагогічним мисленням, високим рівнем педагогічної майстерності, певною дослідницькою сміливістю, розвинутою педагогічною інтуїцією, критичним аналізом, потребою в професійному самовихованні і активним використанням передового педагогічного досвіду [2, с. 5].

Не обминув цей процес і фахівців з фізичного виховання, перед якими стоїть нагальна потреба формування педагогічної творчості для подальшої ефективної педагогічної діяльності.

Розв'язанню проблем формування творчої особистості студентської молоді у процесі фахової підготовки вчителів фізичного виховання присвячені дослідження О. Ємця, Н. Зубанової, Р. Карпюка, О. Пехоти, А. Цьося, Б. Шияна та інших.

Орієнтації студентів на творчу самореалізацію в майбутній професійній діяльності й визначенню шляхів формування творчої особистості у вищому навчальному закладі присвячені роботи О. Абдулліної, М. Віленського, В. Караковського, О. Киричук, Н. Кичук, А. Мудрика, А. Орлова, Л. Подимової, Р. Скульського, Н. Щуркової.

Проблему педагогічної творчості вчителів розглядали В. Андреев, В. Кан-Калик, І. Зязюн, М. Нікандров, М. Поташник, С. Сисоева.

Сучасні дослідники проблем підготовки вчителів фізичного виховання (О. Демінський, О. Ємець, О. Петунін, Б. Шиян, Ж. Холодов та інш.) відмічають, що головним чинником в процесі становлення студента як майбутнього вчителя є наявність професійних знань, вмінь та навичок, якими вони оволодівають під час навчання в вищому навчальному закладі. О. Пехота додає до цього, що ця сукупність знань, умінь та навичок трансформуються під впливом самостійної творчої діяльності в педагогічну творчість. Педагогічна творчість вчителя фізичного виховання залежить від різних чинників: професійної підготовки, особистісних якостей і обов'язково від проведення творчої педагогічної діяльності.

Мета роботи – визначити, яким чином використання проблемних ситуацій сприяє формуванню педагогічної творчості майбутніх вчителів фізичного виховання.

Принципові зміни у політиці, економіці та соціальному житті нашого суспільства обумовили зростання значимості педагогічної праці, оскільки саме система освіти має забезпечити кожному громадянину нашої країни реальні умови для повноцінного розвитку, підвищення загальнокультурного та професійного рівнів, самовдосконалення і самовиховання. У зв'язку з цим на сучасному етапі значно підвищуються вимоги суспільства до творчого потенціалу молоді; інтенсивно ведеться пошук оптимального змісту, форм і методів підготовки вчителів, готових до педагогічної творчості, яка сприяє самореалізації як вчителів, так і їх вихованців [3, с. 43].

Закон України «Про вищу освіту» визначає мету вищої освіти «...забезпечення всебічного творчого розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства» [2, с. 4]. Саме тому сьогодні ставляться підвищені вимоги до фахової підготовки майбутніх спеціалістів з фізичного виховання. Впродовж навчання у вищому навчальному закладі вони мають не тільки у повному обсязі й глибоко оволодіти системою наук про особливості фізичного виховання школярів, методику проведення занять з фізичного виховання, а й навчитися творчо застосовувати ці знання на практиці [4, с. 117].

Педагогічна творчість вчителя фізичного виховання характеризується тими відмінностями, які лежать в площині специфічних завдань фізичного виховання. Ми розглядаємо педагогічну творчість майбутніх вчителів фізичного виховання як сукупність спеціальних знань, умінь, навичок, мотиваційних установок щодо творчої педагогічної діяльності, що спрямована на нестандартне вирішення основних завдань фізичного виховання школярів.

Для того, щоб майбутні вчителі фізичного виховання мали змогу не тільки провести урок з фізичного виховання, а ще й зацікавити учнів в зміцненні свого здоров'я, поліпшенні рухової активності, слід ще в процесі навчання в ВНЗ залучати їх до проведення і розв'язання різноманітних творчих завдань для формування педагогічної творчості.

Одним з засобів, які допомагають формувати педагогічну творчість майбутніх вчителів фізичного виховання є використання проблемного навчання, а саме проблемних професійних ситуації. Проблема ситуація – це пізнавальне завдання, яке характеризується протиріччям між знаннями, вміннями і навичками і відношенням до представлених вимог [5]. Поняття «ситуація» використовують як обстановку, сукупність умов і обставин. Так, відомий психолог О. Леонт'єв широко використовував термін «предметна ситуація», який зараховував до найістотніших ланок цілеутворення. Об'єктивний бік проблемної ситуації ним розглядається як координація суб'єкта з об'єктивною ситуацією. Саме в такій ситуації виникає той унікальний внутрішній стан суб'єкта, який передує його усвідомленим психічним процесам і так чи інакше впливає на них. Цей стан – настанова – готовність суб'єкта здійснювати певний акт в об'єктивній ситуації, проблемний за змістом. Тут об'єктивна ситуація є центральною ланкою в процесі розв'язування особливого завдання. Причому вона відразу стає проблемною за умови відсутності у суб'єкта засобів розв'язання [6, с. 21].

Всі зазначені підходи, більш-менш звужують поняття «ситуація» у словосполученні «проблемна ситуація». Визначення «ситуація» включає декілька значень. Це й – положення, і розташування, й збіг обставин. Зосереджуючи увагу на чітко зайнятій суб'єктом позиції в об'єктивній сукупності елементів середовища (подій, умов, обставин), вчені істотно обмежують теоретичні засоби щодо розкриття реальної взаємодії особистості й ситуації (ширше – середовища). У цьому разі, активність приписується тільки середовищу, що здійснює стимулюючі й коректуючі впливи на діяльність людини. Активність суб'єкта у пізнавальному процесі фактично виключається. Проблема ситуація – не просто психічний стан утруднення, зацікавлення чи переживання у навчальному процесі. Це водночас одна об'єктивна ситуація, яка може стати проблемною, як тільки студент зустрінеться з нею [5].

І. Лернер аналізує план розв'язання проблемних ситуацій, який включає чотири етапи: 1) аналіз умови і вимоги проблемної задачі й виникнення проблемної ситуації; 2) прийняття проблемної ситуації та

висунення припущень і гіпотез щодо її розв'язання; 3) обґрунтування гіпотез і доведення основної гіпотези, розв'язування конкретної проблемної ситуації; 4) перевірка ефективності розв'язку та остаточне зняття проблемної ситуації [6, с. 23].

Проблемні ситуації у діяльності вчителя фізичного виховання виникають під час виконання різноманітних завдань. Найчастіше вони виникають під час основної і підготовчої частин уроку фізичного виховання. Передумов для виникнення проблемної ситуації у діяльності вчителя фізичного виховання значно більше, ніж у вчителів інших предметів. Це зумовлено як специфікою і умовами самої діяльності, так і швидкою зміною видів діяльності під час уроку [4, с. 7].

Передумов для виникнення проблемних ситуацій у діяльності вчителя фізичного виховання значно більше, ніж у вчителів інших предметів. Це зумовлено як специфікою і умовами самої діяльності, так і швидкою, часто раптовою зміною видів діяльності під час уроку. Можна не звертати уваги на багато простих і здавалось би звичних ситуацій. Однак за цими окремим випадками приховуються корені глибоких педагогічних процесів і, в першу чергу, ставлення учнів до вчителя, до його предмета. Якщо не звертати увагу на незначні відхилення від норм поведінки, успіхи та невдачі дітей, то, з одного боку, це призводить до більш глибоких і значних відхилень у їх поведінці, а з іншого, – формує у вчителя безпринципність, а згодом – байдужість, що зрештою негативно позначиться на результативності педагогічної діяльності. Найчастіше проблемні ситуації в діяльності вчителя фізичного виховання виникають раптово, що при недостатній фаховій підготовленості педагога може призвести до зриву навчально-виховного процесу [7, с. 20].

Тому, в процесі проведення занять з дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання» в Волинському національному університеті ім. Л. Українки, ми використовуємо проблемні професійні ситуації, які звичайно виникають в діяльності вчителя фізичного виховання і пропонуємо студентам вирішувати їх самостійно з обов'язковим наведенням прикладів з свого досвіду. Проблемні ситуації ми використовуємо двох видів: ситуації з можливими прогнозованими варіантами відповідей, де студенти обирають найбільш ефективний на їхню думку варіант або дописують свій варіант вирішення, і ситуації відкритого типу, при вирішенні якої студенти повинні вказати свій варіант вирішення проблемної ситуації (і не один). Наведемо декілька прикладів: *Ситуація 1:* Урок фізичної культури у 8 класі. Діти старанно виконують завдання, вчитель уважно спостерігає. Під час зміни місця занять учениця М. голосно звертається до подруги. Вчитель, почувши це, з окриком називає її прізвище. На таке звертання дівчина різко відповідає вчителю: «Підлікуйте нерви». Що ви зробите на місці вчителя: а) зробите вигляд, що не почули репліки, і ніяк не відреагуєте; б) сухо зауважите: «Я був про тебе кращої думки»; в) рішуче попередите ученицю, накажете залишитись після уроку і

проведете етичну бесіду; г) весело скажете: «Прекрасна ідея – тільки нам, очевидно, треба лікуватися разом»; д) звернетесь до учнів зі словами: «Якої ви думки з приводу вчинку подружки?»; е) застосуєте інші способи (конкретно вказати, які саме).

Ситуація 2: Професійна майстерність учителя фізкультури залежить від багатьох чинників. Зокрема, у навчанні і вихованні результати залежать не тільки від рівня методичної підготовки вчителя, а й від ставлення учнів до нього як особистості. Вчителю-початківцю довелося проводити заміну уроків фізичної культури в 7 класі, де працює досвідчений учитель (той, наприклад, терміново виїхав на семінар). На уроці вивчається тема «Баскетбол», і діти повторюють прийом і передачу м'яча. Вчитель уважно спостерігає за класом, переводячи погляд з однієї пари гравців на іншу. Помітивши грубу помилку учня М., підійшов до нього з наміром дати пораду, як її виправити. На це учень збуджено відповів: «А нас так учили». Що ви зробите на місці вчителя: а) особисто продемонструєте вправу учневі і вимагатимете повторення за вашим зразком; б) звернетесь до учнів класу з пропозицією прослідкувати за виконанням вправи згаданим учнем і зробити порівняльну оцінку; в) доброзичливо скажете учневі, що, можливо, він був не дуже уважний під час пояснення вчителем; г) порадите учневі спостерігати за виконанням вправи іншими і взяти це за зразок; д) попросите добре підготовленого учня продемонструвати вправу й порівняєте з помилковим виконанням вправи зазначеним учнем; е) застосуєте інші способи (конкретно вказати, які саме).

Ситуація 3. Якість навчально-виховного процесу з фізичного виховання значною мірою залежить від атмосфери спілкування. Молодий вчитель намагається бути вимогливим та категоричним у стосунках з учнями. Як наслідок – на уроках в залі незвично тихо, діти виконують завдання уроку, вчитель зосереджений та уважний, звертається до учнів лише офіційною мовою. І ось вчителя призначили класним керівником 8 класу. Під час проведення загальношкільного кросу всі учні класу з'явилися на змагання, але пробігли впівсили, фінішували майже всі одночасно і посіли останнє місце серед восьмикласників. Це стало предметом нарікань дирекції школи. Що ви зробите на місці вчителя – класного керівника?

Виконуючи завдання по складанню і розв'язанню таких ситуацій, вони набувають потрібні практичні вміння та навички для самостійного проведення професійної діяльності [7, с. 21 – 22].

Аналіз результатів самостійної творчої діяльності майбутніх вчителів фізичного виховання під час проведення занять свідчить, що творчий саморозвиток особистості студентів відбувається під час розв'язання саме таких проблемних професійних ситуацій, запропонованих викладачем або які пропонують самі студенти.

По закінченню вузу, постійно працюючи над зростанням рівня ділової кваліфікації, вивчаючи передовий досвід своїх колег,

випускник вносить в шкільну методику фізичного виховання творчі елементи і новаторський підхід [8, с. 10].

Проведений аналіз показує, що професійна підготовка вчителя фізичного виховання пов'язується перш за все з наявністю та рівнем реалізації професійних знань, умінь, навичок і сформованістю професійно значущих особистісних якостей в процесі самостійної роботи при вирішенні проблемних професійних ситуацій.

Таким чином, треба зазначити, що використання в навчальному процесі проблемних професійних ситуацій, їх складання та вирішення дуже ефективно впливає на формування педагогічної творчості майбутніх вчителів фізичного виховання. Реалізація системи навчання передбачає максимальне розширення творчих елементів діяльності майбутніх фахівців за рахунок використання проблемних професійних ситуацій, реалізації принципів індивідуалізації, педагогіки співробітництва.

Список використаної літератури

1. Деминский А. Ц. Научные основы конструирования дидактических моделей тренера-преподавателя к работе в системе образования: монографія / А. Ц. Деминский. – Кіровоград : ДЛАУ, 2001. – 304 с. **2. Сущенко Л. П.** Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту у вищому навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док-ра пед. наук: 13.00.04 / Л. П. Сущенко – К., 2003. – 43 с. **3. Сисоєва С. О.** Основи педагогічної творчості: підручник / С. О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 460 с. **4. Карпюк Р. П.** Підготовка майбутніх вчителів фізичної культури до розв'язання педагогічних ситуацій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Р. П. Карпюк. – Вінниця, 2005. – 24 с. **5. Мельникова Е. Л.** Проблемное обучение / Е. Л. Мельникова // Первое сентября – № 2. – 2002. – 2 вересня. **6. Баксанский О. Е.** Проблемное обучение: обоснование и реализация / О. Е. Баксанский // Наука и школа. – № 1. – 2000. – С. 19 – 25. **7. Ємець О.** Вчимося професійного мислення / О. Ємець // Фізичне виховання в школі. – № 4. – 2000. – С. 20 – 22. **8. Зубанова Н. В.** Формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя фізичної культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Зубанова. – Луцьк, 1998. – 18 с.

Яловик В. Т. Використання проблемних ситуацій при формуванні педагогічної творчості майбутніх учителів фізичного виховання

Обґрунтовано необхідність формування педагогічної творчості майбутніх учителів фізичного виховання. Розглянуто етап активізації самостійно-творчої роботи при формуванні педагогічної творчості майбутніх учителів фізичного виховання, який реалізується на практиці

через використання проблемних професійних ситуацій. Висвітлено комплекс професійно-творчих завдань, які стимулюють студентів до активної творчої роботи, формують творчу уяву і фантазію, професійну спрямованість. Визначено систему творчих умінь та навичок, які формуються в процесі фахової підготовки спеціалістів фізичного виховання з урахуванням специфіки сучасної освіти.

Ключові слова: особистість, студент, творчість, навчання, ситуація.

Яловик В. Т. Использование проблемных ситуаций при формировании педагогического творчества будущих учителей физического воспитания

Обоснована необхідність формування педагогического творчества будущих учителей физического воспитания. Раскрыто этап активизации самостоятельно-творческой работы при формировании педагогического творчества будущих учителей физического воспитания, который реализуется на практике через использование проблемных профессиональных ситуаций. Освещен комплекс профессионально-творческих заданий, которые стимулируют студентов к активной творческой работе, формируют творческое воображение и фантазию, профессиональную направленность. Определена система творческих умений и навыков, которые формируются в процессе профессиональной подготовки специалистов физического воспитания с учетом специфики современного образования.

Ключевые слова: личность, студент, творчество, обучение, ситуация.

Yalovik V. T. Formation of pedagogical creativeness of future physical training teachers while using problem situations

In the article the necessity of formation of pedagogical creativeness of future physical training teachers. The step of activation of independent creativeness while formation of pedagogical creativeness of future physical education teachers. These creative assignments promote students' active work, stir to activity, professional orientation evoke interest. The main attention is given to the system of creative skills and abilities which are formed in the process of professional training of specialists of physical education taking into account peculiarities of contemporary education.

Key words: personality, student, creativeness, education, situation.

Стаття надійшла до редакції 07.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

ОСВІТА ВЧИТЕЛЯ

УДК 378.011.3:7-051

Анад Али Шахейд

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В последние годы ситуация, сложившаяся в мире, свидетельствует о том, что вопрос о ценностных основаниях человеческого существования, о мобилизации духовно-нравственных, культурно-смысловых ресурсов как о необходимых условиях развития и саморазвития человека является весьма значимым.

Современная социокультурная ситуация такова, что в последнее время очень быстро меняются общественные идеалы и ценности, это ведет к исчезновению многих народных традиций, разобщению поколений, социальной нестабильности. Происходит ломка устоявшихся общественных отношений. Наблюдается падение значимости нравственных ценностей, идет очень быстрая трансформация ценностных ориентиров общества. Существуют неоправданно низкий рейтинг духовно-нравственных ценностей у студенческой молодежи, засилье зарубежной поп-культуры, размытость нравственных ценностей и идеалов, отсутствие у молодежи веры в лучшее будущее цивилизации.

В то же время, в мире возрастает статус духовно-нравственных ценностей, так как именно они выступают в качестве определяющих по отношению к совершенствованию жизнедеятельности людей. Проблема ценностей привлекает к себе все большее внимание различных наук. Это объясняется особой ролью ценностей в обществе, связанной с регуляцией активности человека и различных социальных групп. Все больше привлекается внимание студенческой молодежи к духовному опыту прошлого, к проблемам этики. Повышенный интерес вызывают философское осмысление современной жизни, внимание к внутреннему миру человека, к проблемам добра и зла, к смыслу человеческого существования и возможностям достижения счастья. Показательны перемены в познавательной ориентации людей: их волнует не столько глобальные проблемы, сколько судьба человека, его становление как личности.

Таким образом, воспитание, ориентировано на формирование народных ценностей студентов, является одной из приоритетных задач современной системы воспитания в высшем учебном заведении. Современное образование и воспитание, если оно исключает духовно-нравственную сущность человека и ориентировано лишь на передачу

максимального объема знаний и освоение технологий, не обеспечивает профессиональную успешность специалиста, что неизбежно порождает кризис социально-культурной и личностной идентичности. В связи с этим исключительно важно пробудить в каждом студенте истинно человеческое, т.е. его духовность, волю к самопознанию и самосовершенствованию, саморазвитию.

Поскольку воспитательная система ВУЗа это комплекс форм, средств, методов и принципов, стимулирующих развитие духовно-нравственной культуры студента будущего специалиста, то главной целью воспитания является формирование общей и профессиональной культуры студентов, понимание ими истории цивилизации, а также роли духовных потребностей и художественных интересов в обществе, приобщение к этическим нормам культуры общения, осознание своего места в диалоге культур, саморазвитие нравственного сознания. Поэтому необходима целостная и в то же время гибкая, вариативная система обучения и воспитания, ориентирующаяся на активизацию и саморазвитие духовно-нравственной и народной культуры студентов.

Необходимым условием в организации процесса ориентации на народные ценности студентов должна являться работа по использованию всего потенциала народных культурных традиций, носителями которых являются произведения народного искусства. Главное в них – это непреходящие эталонные ценности, идеи, смыслы, представления о природе, космосе, месте человека в мире, представления об идеалах мудрости, силы, героизма, красоты, о добре и зле, о формах «правильного» и «неправильного» поведения и устройства жизни, о служении людям, отечеству, о любви к Родине, т.е. все то, что может быть главным ориентиром для студента в профессиональной, общественной и личной жизни.

Под понятием ценности народного искусства мы понимаем ценности, характеризующие гражданственность, нравственность, коммуникативно-нравственную культуру и устремленность к саморазвитию, самосовершенствованию студента, а также его устремленность к высшим духовно-нравственным идеалам своего народа. Исходя из этого, воспитательный потенциал народного искусства в процессе ориентации студентов на народные ценности позволяет у НИХ формировать и стимулировать саморазвитие: развитие таких качеств, как любовь к Родине, справедливость, доброта, честность, любовь, толерантность; формирование уважения к существующим традициям, обрядам, культуре; направленность на овладение культурой поведения, этическими нормами общения; формирование умений и навыков анализа и сопоставления реальных связей теории и практики; формирование активного, творческого отношения к окружающей действительности; стимулирование самопроцессов в становлении личностных качеств студентов.

Справедливо предположить, ЧТО приоритетными для ориентации студента на духовно-нравственные и народные ценности являются ценности, детерминирующие развитие и саморазвитие студента:

а) гражданственность (патриотизм, уважение к национальным обрядам и традициям, чувство долга, толерантность, справедливость, независимость, принципиальность);

б) этические качества (доброта, совесть, вера, надежда, любовь);

в) качества личности, лежащие в основе культуры общения (вежливость, гуманность, тактичность, корректность, уважительность, скромность, обязательность);

г) потребности в самосовершенствовании и самореализации в различных видах и формах овладения средствами народного искусства.

Воспитательный потенциал народного искусства в процессе ориентации студентов на духовно-нравственные ценности позволяет у них формировать и стимулировать саморазвитие: уважение к существующим традициям, обрядам, культуре; активизация становления таких качеств, как любовь к Родине, справедливость, доброта, честность, любовь, толерантность; формирование культуры поведения, усвоение этических норм общения; анализ умений и навыков при сопоставлении подлинных связей реального мира, умение думать и сопоставлять реальные события между собой; развитие эстетических потребностей и эстетической культуры; формирование активного, творческого отношения к окружающей действительности; побуждение к самовоспитанию, самореализации, самостоятельности.

Духовно-нравственный потенциал народного искусства содержит компоненты, которые: объединяют людей; приобщают к человеческой Мудрости, Любви, Красоте, Природе, Родине; отражают внутреннее духовное состояние человека; отражают ценностное отношение человека к миру и к самому себе; содержат разграничение положительного и отрицательного, представления об уме и глупости, о хитрости и прямоте, о добре и зле, о героизме и трусости и т.д.; определяют нормы поведения; содержат идеи трудовой этики; формируют национальное самосознание личности, основанное на ощущении духовной связи с народом, пробуждают и развивают чувство национального достоинства и гордости за свой народ; формируют чувство гуманности в сфере межнациональных, общечеловеческих отношений; создают условия для соперничества.

Вовлечение студентов в народное художественное творчество обеспечивает: включение студента в создание ценностей художественной культуры; последовательное формирование духовно-нравственных чувств, вкусов, и нравственных идеалов; утверждение духовно – насыщенных форм профессиональной деятельности и общения; всестороннее стимулирование нравственно-культурной активности; побуждение потребности в духовно-нравственной самореализации.

Потребность общества в художниках-педагогах, являющихся носителями ценностей народного художественного искусства и умеющих передавать детям свои знания и умения, прививать любовь и уважение к традициям и культуре своего народа придает этой проблеме особую актуальность и значимость в плане изучения различных систем и методов подготовки художественно-педагогических кадров.

Постоянное расширение сферы образовательных услуг, ускорение процесса морального старения всех компонентов социального опыта требуют от современного специалиста в области образования высокой мобильности, субъективной готовности к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию с тем, чтобы адекватно социальным запросам творчески самореализоваться в учительской профессии.

В школе сегодня необходим такой педагог, который успешно и продуктивно сотрудничает с участниками педагогического процесса, владеет современными образовательными технологиями, способен оперативно реагировать и быстро адаптироваться в различных педагогических ситуациях. Современный учитель образовательной области «Искусство» в идеале мыслится как носитель педагогической и художественной культуры, знакомый с традициями и новыми тенденциями в этих сферах знания, способный концептуально обосновать свою деятельность. Именно он включен в решение одной из основных задач системы образования – подготовку нового поколения, способного жить в едином образовательном пространстве, где образование должно быть направлено на развитие творческой личности, на духовно-нравственное развитие человека, формирование у него качеств, отвечающих представлениям об истинной человечности, о доброте и культурной полноценности в восприятии мира.

Список использованной литературы

- 1. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии : в 2-х т. / С. Л. Рубинштейн ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 704 с.
- 2. Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
- 3. Архангельский С. И.** Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.

Шахейд Анад Али. Проблеми формування цінностей народної культури у майбутніх вчителів образотворчого мистецтва

У статті розглянуто потребу суспільства у художниках-педагогах та усвідомленні цінностей народної культури в умовах сучасної соціокультурної ситуації. Наведено класифікацію духовно-моральних і народних цінностей, що визначають розвиток та саморозвиток студентів. Автор приділяє особливу увагу компонентам потенціалу народного

мистецтва, а також перевагам залучення студентів до народної художньої творчості.

Ключові слова: народна культура, духовно-моральні цінності, саморозвиток студента.

Шахейд Анад Али. Проблемы формирования ценностей народной культуры у будущих учителей изобразительного искусства

В статье рассматривается потребность общества в художниках-педагогах и осознании ценностей народной культуры в условиях современной социокультурной ситуации. Приводится классификация духовно-нравственных и народных ценностей, определяющие развитие и саморазвитие студентов. Автор уделяет особое внимание компонентам потенциала народного искусства, а также преимуществам вовлечения студентов в народное художественное творчество.

Ключевые слова: народная культура, духовно-нравственные ценности, саморазвитие студента.

Shaheid Anad Ali. Necessity of folk culture value formation in future teachers of art

The article emphasizes the social need for artist-teachers and awareness of the values of folk culture in the modern socio-cultural situation. The classification of spiritual, moral and national values, which determine the development and self-development of students, is given. The author pays particular attention to components of the potential of folk art and outlines benefits of involving students in the folk art.

Key words: folk culture, spiritual and moral values, self-development of students.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК [378.147:371.13]

О. В. Єгорова

**ВПЛИВ ПРОБЛЕМНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ
НА АКТИВІЗАЦІЮ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти науково-дослідна робота студентів у вищих навчальних закладах набуває все більшого значення і перетворюється на один з основних компонентів професійної підготовки майбутнього вчителя. Адже, як відомо, науково-дослідна робота

допомагає студентам не тільки опанувати методологію наукового пізнання, методи наук, набути навичок самостійної роботи з різними джерелами інформації, систематизувати матеріал, відбирати з нього найбільш істотне, виховує вміння правильно розподіляти час, організувати роботу, але й сприяє розвитку пізнавальної активності, ініціативності й творчих здібностей майбутніх фахівців у процесі її виконання.

З метою активізації навчальної діяльності, стимулювання студентів до активної участі у науково-дослідній роботі та формування готовності до її виконання застосовуються різноманітні методи, найбільш важливими з яких виявляються проблемний, пошуковий та дослідницький методи, адже саме ці методи потребують активної пізнавальної діяльності студентів, творчого пошуку, аналізу власного досвіду і накопичених знань.

Різні аспекти науково-дослідної роботи студентів та її організації у ВНЗ представлено в дослідженнях В. Андреева, М. Донченко, Т. Климової, О. Кукліної, О. Микитюка, Р. Сельдемирової, О. Солдатової, Д. Цхакая та інших дослідників. Проблемним методам навчання присвячено праці М. Данилова, І. Ільїнської, І. Лернера, В. Лозової, О. Матюшкіна, М. Махмутова, С. Рубінштейна, Г. Сухобської, Т. Шамової та ін.

Метою статті є виявлення шляхів активізації науково-дослідної роботи майбутніх учителів через застосування проблемних методів навчання, що сприяють включенню студентів в активну розумову діяльність, спрямовану на розширення діапазону знань про наукові дослідження, на розвиток аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, придбання первинного досвіду науково-дослідної діяльності, формуванню у студентів пізнавального інтересу, самостійності, пізнавальної та творчої активності.

Науково-дослідна робота за своїм характером і суттю є процесом, в якому постійно зароджуються, розвиваються і вирішуються пізнавальні суперечності. Саме такі суперечності або проблеми, «відповідь на які не міститься у накопичених знаннях, набутому досвіді суб'єкта і тому потребує відповідних практичних і теоретичних дій, що відрізняються від простого інформаційного пошуку [1, с. 85]» викликають пізнавальну потребу та інтерес, активізують аналітичну діяльність студентів. Постановка проблеми, її розв'язання виявляється шляхом до усвідомлення необхідності придбання знань, оволодіння студентами науково-дослідницькими вміннями, прищеплення навичок наукового пошуку, адже все це вимагає визначення проблеми, висунення гіпотези, пошуку відповідних методів її розв'язання тощо. Необхідним при цьому виявляється забезпечення вирішення студентами зазначених суперечностей або проблем не тільки при виконанні науково-дослідної роботи, але й на практичних, семінарських й лекційних заняттях, що сприяє розвитку їхніх пізнавальних інтересів, стимулює прагнення до активної пошукової діяльності, сприяє формуванню у них готовності до виконання науково-дослідної роботи.

Так, деякі методи і засоби створення проблемних ситуацій під час лекцій розглядає у своєму дослідженні Н. Набатникова. Це може бути: вислів побажання про те, щоб самі студенти провели подальші дослідження у галузі незавершених досліджень, і повідомлення рекомендацій з цього приводу; постановка в лекції питання, відповідь на яке повинен дати студент, прочитавши відповідну літературу або провівши спостереження; постановка питання з чітко вираженою суперечністю; введення проблемних завдань з показом декількох варіантів рішення і наданням студентам можливості подумати над тим, який шлях є вірним; постановка проблемних питань, що допомагають вказати на відсутність у студентів знань, необхідних для відповіді на ці питання, з тим, щоб викликати інтерес до того, що буде на лекції і т. ін. [2, с. 17 – 19].

При постановці студентам проблемних питань слід пам'ятати, що вони повинні містити в собі проблему, для вирішення якої студентам бракувало б наявних знань й теоретичної інформації, що представлена на занятті. У зв'язку з цим постановка проблемних питань спрямовує студентів на певні інтелектуальні дії, на виокремлення відомого від невідомого, зрозумілого від незрозумілого, а це вимагає виконання дій аналізу й синтезу інформації, тобто формування дослідницьких умінь. У процесі розв'язання студентами проблемних питань дослідницького характеру (викладач лише формулює проблему, а студенти самостійно знаходять шляхи її вирішення) відбувається формування навичок творчого засвоєння й застосування знань (у новій ситуації); формування й накопичення досвіду творчої й наукової діяльності (оволодіння методами наукового пізнання й творчого відображення дійсності); формування пізнавальних мотивів навчання завдяки підтриманню стійкого пізнавального інтересу й активності.

Для організації реальних пізнавальних і проблемних ситуацій на практичних заняттях можуть бути використані: метод аналізу конкретних проблемних ситуацій, метод проблемної дискусії, проблемний семінар.

Метод аналізу конкретних проблемних ситуацій – це такий метод роботи, при якому конкретна ситуація розглядається через призму різних теоретичних підходів. Знайомство з різними концепціями дозволяє студентам проявити гнучкість в ухваленні рішень для кожної конкретної ситуації, вчить індивідуально підходити до рішення окремих проблем. Для успішного застосування даного методу необхідно забезпечити творчу атмосферу і діалог, рефлексію. При цьому передбачається, що кожне наступне проблемне питання чи ситуація, що розглядається на занятті, хоча б до певної міри, але складніше попереднього.

Метод проблемної дискусії полягає у тому, що студенти обирають певну проблему, потім на практичних заняттях або семінарах обговорюють обрану проблему з різних точок зору, обмінюються інформацією, аналізують різні шляхи рішення цієї проблеми, сперечаються, висувають гіпотези. Основним принципом побудови

проблемної дискусії є питально-відповідна форма взаємодії учасників з подальшим ускладненням питань.

Проблемний семінар – це такий спосіб організації навчального заняття, в основі якого знаходиться проблемний спосіб рішення пізнавальних задач. Студенти самостійно вибирають й аналізують інформацію, представляють її у вигляді проблемних тем (згідно з навчальною програмою з дисципліни, що вивчається). При підготовці до участі у проблемному семінарі студенти отримують завдання за 1 – 2 тижні до семінарського заняття, самостійно розробляють мету, план, розподіляють ролі, готують проблемні питання та відповіді до них, розробляють проблемні ситуації. Причому при підготовці до таких семінарських занять необхідним завданням постає пошук інформації у додаткових джерелах, самостійне теоретичне дослідження з питання, оформлення результатів, що налаштовує студентів на активну пошуково-дослідну роботу, у процесі якої формуються й набувають розвитку дослідницькі вміння.

Застосування зазначених вище прийомів та методів забезпечує включення елементів науково-дослідної роботи, що містять у собі певні аналітичні дії студентів, спрямовані на науковий пошук, у лекційні, практичні та семінарські заняття, сприяє формуванню у майбутніх учителів готовності до науково-дослідної роботи, стимулює до участі у різноманітних її видах, створює необхідні передумови для управління процесом розвитку пізнавальної активності студентів. Адже тоді науково-дослідна робота характеризується не продуктивною, а творчою діяльністю суб'єктів навчання, у процесі якої вони отримують можливості самореалізуватися, розвивати власну пізнавальну самостійність, творчі здібності, ініціативу; спрямовувати пізнавальну активність на постановку власних цілей, визначення проблеми у питанні, що досліджується, самостійний пошук її рішення через висунення положень, гіпотез, їх обґрунтування й доказ. Особливо важливим це виявляється при підготовці майбутнього вчителя, здатного до ініціативної, самостійної професійної діяльності, творчо застосовувати у роботі отримані знання й особливо передавати ці знання учням; вирішувати нагальні завдання педагогічного процесу з позицій наукового аналізу педагогічної дійсності [3; 4].

Таким чином, застосування зазначених проблемних методів у процесі науково-дослідної роботи, на лекційних, практичних й семінарських заняттях з включенням у них елементів науково-дослідної роботи реалізує такі цілі: стимулювання пізнавального інтересу та інших мотивів діяльності; постановка студентів перед певним пізнавальним утрудненням, подолання якого активізує розумову діяльність; показ студентам суперечностей між пізнавальною потребою, що виникає у них, й неможливістю її задоволення за допомогою наявного запасу знань, умінь і навичок; навчання студентів визначати в пізнавальному питанні, завданні основну проблему та намічати план пошуку шляхів виходу з виниклого утруднення, спонукати студентів до активної пошукової

діяльності; навчання спрямовувати пошук на найбільш раціональні шляхи виходу з ситуації утруднення; формування готовності до науково-дослідної роботи й розвиток дослідницьких умінь.

Список використаної літератури

- 1. Лозова В. І.** Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В. І. Лозова. Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – [2-е вид., доп.]. – Х. : «ОВС», 2000. – 164 с.
- 2. Набатникова Н. В.** Дидактические условия развития интереса студентов гуманитарных факультетов к изучению математики : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. В. Набатникова. – Липецк, 2001. – 22 с.
- 3. Торгашина Т. И.** Научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза как средство развития их творческого потенциала : дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. И. Торгашина. – Волгоград, 1999. – 209 с.
- 4. Худжамбердиев Ч. Т.** Совершенствование подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности по педагогическим наукам : дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01 / Ч. Т. Худжамбердиев. – Худжанд, 2004. – 182 с.

Егорова О. В. Вплив проблемних методів навчання на активізацію науково-дослідної роботи майбутніх учителів

У статті розглянуто шляхи активізації науково-дослідної роботи майбутніх учителів через застосування таких проблемних методів як: метод аналізу конкретних проблемних ситуацій, метод проблемної дискусії, проблемний семінар на лекційних, практичних й семінарських заняттях, у процесі виконання студентами науково-дослідної роботи. Визначено, що проблемні методи сприяють самостійному розв'язанню пізнавальних задач, напруженій пізнавальній діяльності, прагненню студентів оволодівати новими знаннями, уміннями і навичками, необхідними для подальшої науково-дослідної роботи та професійного розвитку; дозволяє максимально наблизити процес навчання до процесу пізнання.

Ключові слова: науково-дослідна робота студентів ВНЗ, проблемні методи навчання, майбутні вчителі, форми і методи роботи зі студентами.

Егорова Е. В. Влияние проблемных методов обучения на активизацию научно-исследовательской работы будущих учителей

В статье рассмотрены пути активизации научно-исследовательской работы будущих учителей через применение таких проблемных методов как: метод анализа конкретных проблемных ситуаций, метод проблемной дискуссии, проблемный семинар на лекционных, практических и

семинарських заняттях, в процесі виконання студентами науково-дослідницької роботи. Визначено, що проблемні методи сприяють самостійному вирішенню пізнавальних завдань, напруженої пізнавальної діяльності, прагненню студентів оволодіти новими знаннями, вміннями та навичками, необхідними для подальшої науково-дослідницької роботи та професійного розвитку; дозволяє максимально наблизити процес навчання до процесу пізнання.

Ключові слова: науково-дослідницька робота студентів вишів, проблемні методи навчання, майбутні вчителі, форми та методи роботи з студентами.

Yegorova O. V. Influence of Problem Methods on Activation of Future Teachers' Research Work

The article deals with ways of enhancing the research work of future teachers through the use of such problem methods as: method of analysis of specific problem situations, method of the problem discussion, the problem seminar during lectures, practical and seminar classes, in the process of students' research work. It was determined that problem methods further of self-solving of cognitive tasks, intense cognitive activity, desire of students to acquire new knowledge, skills and abilities necessary for further research work and professional development, bring learning process to cognition process.

Key words: scientific research work of students at higher educational establishments, problem methods, future teachers, forms and methods of work with students.

Стаття надійшла до редакції 25.06.2012 р.
Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.091.12:005.963:80:378.046-021.68

Ю. К. Картава

**ПРОЦЕС ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ
У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

В українському суспільстві післядипломну педагогічну освіту розглядають як одна з основних складових безперервної освіти, яка надає кожному вчителю можливість здійснювати постійне творче оновлення, розвиток та вдосконалення освіти протягом усього життя. Сучасна система післядипломної педагогічної освіти України функціонує і розвивається під впливом факторів світового рівня, тому роль

післядипломної освіти, як самостійної ланки освітнього педагогічного процесу, зростає в умовах ринкових відносин.

Післядипломна освіта спрямована на підвищення професійного рівня відповідно до сучасних стандартів і державних чи приватних закладів та засобами самоосвіти й керується державними стандартами [4, с. 34]. Післядипломна освіта вчителів-філологів в Україні складається з таких явищ, як удосконалення професійних знань і умінь, підвищення кваліфікації, перепідготовка педагогічних кадрів.

Процес підвищення кваліфікації педагога-словесника визначає мету й завдання фахового зростання вчителя-філолога як розвиток його професійної компетентності в умовах забезпечення мобільності, креативності, інтеграції і культури особистості як критеріїв її розвитку та самовдосконалення.

Українські та зарубіжні науковці звертались до питань післядипломної освіти вчителів в контексті вивчення тих чи інших проблем: розвиток професійної компетентності вчителя в системі післядипломної освіти (Р. Х. Гільмеєва, Н. І. Лісова, С. Г. Молчанов, В. Ю. Стрельников, Л. І. Шевчук); розвиток університетської освіти (О. В. Глузман); освіта дорослих (С. Г. Вершловський, Ю. Н. Кулюткін, В. Г. Онушкін); становлення і розвиток післядипломної педагогічної освіти (С. В. Крисюк, В. В. Олійник, Н. Г. Протасова); удосконалення системи підвищення кваліфікації педагогів (П. І. Дроб'язко, В. Ю. Кричевський, В. І. Маслов, Е. М. Нікітін, В. І. Пуцов, П. В. Худомінський); визначення теоретичних основ педагогічного процесу в системі післядипломної освіти (Т. І. Сущенко).

Метою статті є визначення процесу підвищення кваліфікації вчителів-філологів як різномірневої діяльності, яка залежить від предмета і суб'єкта професійного розвитку педагога.

В Україні система післядипломної педагогічної освіти є не просто системою підвищення кваліфікації, а єдиним механізмом переорієнтації педагогів щодо змісту, форм навчання, системи ціннісних орієнтирів, засобів комунікації.

На думку Валентини Коваленко, післядипломна освіта активно впливає на розвиток матеріального і духовного виробництва; формує виробничу силу високої кваліфікації, постійно вдосконалює кваліфікаційний потенціал особистості відповідно до вимог суспільства; здійснює активний вплив на процеси зміни соціальної структури; транслює наступним поколінням моральні цінності, що вироблені попередниками; впливає на формування світогляду людей, їх політичні погляди, прищеплює навички суспільної діяльності [1, с. 73].

Післядипломна педагогічна освіта – це система розвитку спеціалістів, яка спрямована на приведення їх професійного рівня кваліфікації у відповідність до світових стандартів, особистісних та виробничих вимог; удосконалення їх наукового та

загальнокультурного рівня; стимулювання та розвиток творчого і духовного потенціалу особистості, яке відбувається у закладах післядипломної освіти з укладанням державного контракту чи замовлення у відповідності до державних стандартів [5, с. 29].

Ми погоджуємося з думкою А. І. Кузьмінського, що «післядипломна педагогічна освіта – це спеціалізоване вдосконалення педагогічної освіти та професійної підготовки педагогів шляхом поглиблення, розширення й оновлення професійно-педагогічних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду. У контексті розуміння родового поняття «педагогічна освіта» як процесу й результату цілеспрямованого формування загальної й методологічної культури педагога перепідготовка, спеціалізація й підвищення кваліфікації є видовими компонентами післядипломної педагогічної освіти. Стажування, курсова підготовка, методична робота, самоосвіта відповідають меті й завданням підвищення кваліфікації і, відповідно до родово-видової залежності, є видами підвищення кваліфікації. Базова педагогічна освіта забезпечує формування загальної та професійної культури педагога, а післядипломна – її збагачення, розширення й поглиблення. У цьому контексті післядипломна педагогічна освіта набуває якісної визначеності й спрямовується на професійний розвиток особистості педагогів, їх професійно-особистісне самоутвердження» [2, с. 75].

Проаналізувавши різні визначення системи післядипломної освіти, можемо констатувати, що післядипломна педагогічна освіта є поліфункціональним та поліструктурним явищем, яке скероване на інтелектуальне зростання особистості вчителя та школи. Розуміння післядипломної освіти педагогічних кадрів як складної структури, дозволяє виділити такі основні елементи системи післядипломної освіти: курси підвищення кваліфікації вчителів, стажування, спеціалізація та перепідготовка педагогічних кадрів. Ці структурні елементи взаємопов'язані та вирішують спільне завдання – підвищувати якість професійної підготовки вчителів відповідно до вимог державних і світових стандартів. У міжкурсовий період учителі підвищують свою професійну компетентність, приймаючи участь у науково-практичних конференціях і семінарах та займаючись самоосвітою.

В. В. Олійник стверджує, що курси підвищення кваліфікації є частиною життєвого шляху (життєдіяльності) педагога, у процесі якого на основі комплексу суб'єктивних (особистісних) і об'єктивних (соціальних) факторів, здійснюється альтернативний вибір реалізації необхідності професійного росту, його цілей і засобів досягнення [3, с. 68].

Дослідниця післядипломної освіти педагогів Н. Г. Протасова вважає, що процес підвищення кваліфікації вчителів – це неперервний, незворотний, ступінчастий процес розвитку, результатом якого є формування цілісного досвіду професійної діяльності, репрезентованого

у межах конкретного рівня сукупністю чотирьох елементів: знань, досвіду діяльності, зокрема реальної (практичної) й інтелектуальної, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, оскільки професійний досвід є частиною життєвого досвіду і частиною соціального досвіду людства. Досвід інтелектуальної діяльності, будучи інтегративним компонентом професійного досвіду, визначає стрижневий елемент змісту професійного розвитку на кожному рівні і є водночас основним критерієм сформованості професійної компетентності та рівнем готовності педагога до професійної діяльності, зокрема готовності до професійного зростання [4, с. 91].

У сучасній системі післядипломної освіти вчителів-філологів поєднуються знаннева парадигма, згідно якої основну увагу зосереджено на засвоєнні наукових знань і професійних методів організації педагогічної діяльності, та розвиток професійно важливих особистісних якостей педагога, таких як толерантність, комунікабельність, критичність, креативність, цілеспрямованість.

Стратегія розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів-філологів базується на багаторічному вітчизняному досвіді підготовки фахівців та сучасних позитивних досягненнях світових освітянських систем.

Гармонійний розвиток учителя в системі післядипломної освіти значною мірою пов'язаний із самоосвітою педагога, метою якої є розширення загальнопедагогічних, предметних і психологічних знань, оволодіння досягненнями педагогічної науки, підвищення загальнокультурного рівня вчителя. Професійна самоосвіта вчителя – свідома діяльність з удосконалення своєї особистості як фахівця, адаптування своїх індивідуально неповторних якостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності та неперервне вдосконалення якостей особистості.

Самоосвіта вчителів-словесників є цілезумовленою самою особистістю систематичною пізнавальною діяльністю з метою освіченості, категорійні ознаки цілезумовленості та систематичності вказують на керований особистістю характер самоосвіти, яка здійснюється згідно з власними внутрішніми потребами та за власним бажанням.

Самоосвітня педагогічна діяльність у системі післядипломної освіти включає науково-дослідну роботу над проблемою; вивчення наукової, методичної та навчальної літератури; участь у колективних і групових формах методичної роботи; вивчення досвіду своїх колег; теоретичну роботу та практичну апробацію особистих матеріалів, саме тому самоосвіта у системі післядипломної освіти – це вид пізнавальної діяльності, яка характеризується активністю, самостійністю, добровільністю та спрямованістю на вдосконалення професійних здібностей.

Отже, модернізація системи післядипломної освіти України, нове нормативно-правове забезпечення зумовлюють необхідність оновлення змісту, форми та методів навчання та виховання. Тому систему післядипломної педагогічної освіти та особистість педагога, який у ній навчається, слід розглядати як «складноорганізовані, відкриті системи, тобто такі, що мають джерела обміну інформацією (енергією) із зовнішнім середовищем не тільки через межі систем, а й у кожній точці цих систем; системи, що самоорганізуються, самостворюються, тобто є джерелом, яке створює неоднорідність у системі (для системи післядипломної освіти цим джерелом є особистість педагога, який у ній навчається, а для особистості як системи – це її суб'єктивна сфера), переборює дисипацію, розсіювання цих неоднорідностей; нелінійні системи, тобто такі, що залежать від зовнішнього середовища і тому мають не один, а велику кількість шляхів еволюції, часто альтернативних, і процеси розвитку в яких проходять нерівномірно: можливі етапи надшвидкого розвитку, коли еволюція систем має необернений характер; нестабільні системи, тобто всередині їх постійно відбуваються випадкові рухи, що забезпечують неврівноваженість систем, їхній динамічний розвиток, самоорганізацію кризь нестійкість, біфуркації, випадковість» [4, с. 93].

Зміни, які відбуваються в економічному, соціально-політичному та культурному житті українського народу посилили потребу в компетентному, толерантному, креативному вчителеві як активному суб'єкті. Це активізує орієнтацію післядипломної педагогічної освіти на самоорганізовану особистість, здатну до постійного нарощування своїх творчих потенціалів. Результативність такого оновлення післядипломної освіти багато в чому залежить від професіоналізму вчителя, його здатності до особистісно-професійного зростання. Тому навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти має здійснюватися, виходячи з їх потреб, можливостей, власних сил і здібностей.

Список використаної літератури

- 1. Коваленко Л.** Специфіка взаємодії системи післядипломної освіти з оточуючим середовищем в умовах суспільної трансформації в Україні / Валентина Коваленко. // Директор школи, ліцею, гімназії. – № 6. – 2009. – С. 73 – 78.
- 2. Кузьмінський А. І.** Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Анатолій Іванович Кузьмінський; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2003. – 443 арк. + дод. – арк. 376 – 433.
- 3. Олійник В. В.** Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія / Віктор Васильович Олійник. – К. : Міленіум, 2003. – 594 с.
- 4. Протасова Н. Г.** Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура,

тенденції розвитку: монографія / Н. Г. Протасова. – К.: Міленіум, 1998. – 151 с. 5. **Химинець В. В.** Інноваційно-гуманістичне спрямування післядипломної педагогічної освіти / В. В. Химинець // Післядипломна педагогічна освіта в контексті інноваційного розвитку. – Житомир, 2009. – С. 27 – 38.

Картава Ю. К. Процес підвищення кваліфікації вчителів-філологів у системі післядипломної освіти України

У статті розкривається зміст понять «післядипломна освіта вчителів» та «підвищення кваліфікації педагогів» у контексті процесу розвитку професійної компетентності вчителів-філологів, також розглянуто питання самоосвіти вчителів-словесників у міжкурсовий період післядипломної освіти.

Ключові слова: післядипломна освіта вчителів, підвищення кваліфікації педагогів, професійна компетентність вчителів-філологів, самоосвіта вчителів, міжкурсовий період.

Картавая Ю. К. Процесс повышения квалификации учителей-филологов в системе последипломного образования Украины

В статье раскрывается содержание понятий «последипломное образование учителей» и «повышение квалификации педагогов» в контексте процесса развития профессиональной компетентности учителей-филологов, также рассмотрен вопрос о самообразовании учителей-словесников в межкурсовой период последипломного образования.

Ключевые слова: последипломное образование учителей, повышение квалификации педагогов, профессиональная компетентность учителей-филологов, самообразование учителей, межкурсовой период.

Kartavaya Ju. K. The process of training teachers-philologists in post-graduate education in Ukraine.

The article reveals the meaning of concepts postgraduate education teachers and training of teachers in the context of the development of professional competence of teachers-philologists are considered teachers in the period between the treatment courses of postgraduate education.

Key words: continuing education teachers, training teachers, professional competence of teachers-linguists, self-education teachers, between the treatment courses period.

Стаття надійшла до редакції 11.08.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.011.3-051

Хама Саїд Кардохі Дара

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ: АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ

Прискорення темпів розвитку держави й суспільства, розширення можливостей соціального вибору, впровадження сучасних інформаційних технологій ставить перед українською наукою й практикою завдання істотних змін у системі освіти. Вимоги до якості освіти в умовах її структурної перебудови й інтеграції у світовий освітній простір суттєво змінюють рівень соціальних очікувань стосовно результативності всього комплексу педагогічних наук.

У розв'язку проблеми підвищення якості освіти велике значення надається системі підготовки освідчених, висококваліфікованих, компетентних фахівців, готових до діалогу й співробітництву, що володіють діалогічною, інформаційною й моральною культурою, здатних до самостійного прийняття відповідальних рішень у ситуації вибору.

У якості критерію вузівської професійно-педагогічної підготовки на сьогодні є професійна компетентність учителя. Професійна компетентність учителя – категорія динамічна, що розвивається, яка детермінована конкретної історичною ситуацією, в умовах якої здійснюється професійна діяльність.

Доцільність введення даного терміна обумовлена широтою його змісту, тісно пов'язаного з такими категоріями, що мають величезне значення для вчителя, як «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здатності», «готовність до діяльності» тощо. [1, с. 53], а також з підвищенням якості професійної освіти в Україні, її виходом на світовий рівень.

Мета статті – проаналізувати сутність поняття «професійна компетентність учителя» як педагогічної категорії в рамках наявних поняттєво-термінологічних дефініцій.

Проведений аналіз філософської, психолого-педагогічної й довідкової літератури вказує на дефініційне різноманіття, що існує поряд з устояними педагогічними категоріями й потребує додаткового роз'яснення таких категорій, як:

- «компетенція», «компетентність», «ключові, базові, спеціальні компетенції» (І. Дракіна, О. Шмакова);
- «ключові компетентності» (Г. Селевко);
- «основні ключові компетентності» і «допоміжні ключові компетентності» (Г. Вялікова);
- «компетентнісна особистість», «компетентнісна поведінка» (Р. Гамільтон, Т. Гамільтон, Дж. Равен, О. Скорлуханова);

- «компетентнісне навчання» (Ю. Громико);
- «компетентнісний підхід» (В. Блінов, В. Болотов, А. Глазунов, Ю. Громико, В. Кривошеєв, О. Лебедєв, О. Прянішнікова, В. Серіков, Ю. Татур, А. Хуторской, Г. Цукерман);
- «компетентнісно-орієнтована освіта» (Е. Скорлуханова);
- «компетентнісна модель» (А. Андрєєв, Ю. Ценч),
- «компетентнісна парадигма» (О. Бондарєвська, С. Кульневич, В. Болотов, В. Серіков, О. Лебедєв).

Аналіз таких дефініцій, як «компетенція» і «компетентність», показав, що розгляд їх у якості синонімічних категорій абсолютно не є виправданим, тому що вони несуть різне значення навантаження. Так, наприклад, у дослідженні І. Агапова під поняттям «компетенція» розуміється «загальна здатність і готовність особистості до діяльності, заснована на знаннях і досвіді, які придбані завдяки навчанню, орієнтовані на самостійну участь особистості в учбово-пізнавальному процесі, а також спрямовані на її успішне включення в трудову діяльність» [2, с. 21], а С. Белова розглядає аналогічним чином термін «компетентність», визначаючи її як «практичну готовність учителя здійснювати свою діяльність із урахуванням «замовлення» сьогоденного історичного часу...» [3, с. 17]. Цей, далеко не одиничний, приклад доводить, що два різні поняття визначаються тим самим чином, що доводить відсутність єдності думок учених з проблеми дослідження.

Аналіз довідкової літератури показав, що «компетенція» визначається як «коло питань, у яких будь-хто є добре обізнаним, коло чієїхось повноважень, прав» [4, с. 234]; «компетентність – це володіння компетенцією; володіння знаннями, що дозволяють судити про щонебудь» [5, с. 247].

Компетентність, на відміну від компетенції, є інтегративною характеристикою, яка, як відзначають І. Дракіна й О. Шмакова, «відбиває реальне оволодіння універсальними вміннями, отримання відповідного досвіду й розвиток необхідних для даної діяльності здатностей, що забезпечують успішне творче вирішення різних проблем і завдань» [6, с. 63].

У зарубіжній педагогічній літературі, звідки й прийшов аналізований феномен, «компетентність» асоціюється з результативною дією в нестандартних ситуаціях [7, с. 106], при цьому західні вчені апелюють до термінів «компетентність» або «компетентний»: наприклад, у значенні «компетентна поведінка», «компетентна особистість» (Р. Гамільтон, Т. Гамільтон, Дж. Равен, Р. Швайтцер та ін.). Використання даних дефініцій тісно пов'язане із проблемою підвищення кваліфікації фахівців у різних професійних сферах. При цьому наявність в індивіда певних вихідних мотиваційних диспозицій, різних видів компетентності становить основу компетентної особистості, тобто такої, що володіє необхідним для успішного функціонування в соціумі набором

компетентностей. Компетентна поведінка в даному контексті розглядається як поведінка індивіда в складних ситуаціях, яке дозволяє розглядати його як компетентного фахівця.

Аналіз зазначених дефініцій дозволяє дотримуватися наступної точки зору: «компетентність» є похідним поняттям від «компетенції» і позначає сукупність системи, якийсь «багаж» знань, умінь і навичок учителя. Компетентність відрізняється від вузькопредметного знання тим, що проявляється при вирішенні нових завдань, тобто вона включає вміння застосовувати свої знання в ситуаціях, відмінних від стандартних. Знайти компетентність можна, таким чином, лише при самостійній постановці проблем, пошуку необхідних для їхнього вирішення знань і визначення їх шляхом дослідження. Особливість компетентності полягає в тому, що вона формується в процесі навчання й вимагає цілеспрямованого педагогічного керівництва й організації індивідом саморегульовального навчання. Інакше кажучи, як затверджує Л. Тарасова, «компетенція – це повноваження, компетентність – це характеристика носія цих повноважень» [8, с. 45].

У педагогічній науці широко дискутується питання про «ключові, базові, спеціальні компетенції», «ключові компетентності», «основні ключові й допоміжні ключові компетентності» [9; 10; 11], що обумовлено спробою дослідників представити основні вміння, необхідні для здійснення професійної діяльності різними видами компетенцій або компетентностей.

У зв'язку із уведенням у педагогічний тезаурус таких дефініцій, як «компетенція», «компетентність», «ключові компетентності», «компетентна поведінка», «компетентна особистість», сучасні українські та російські дослідники все частіше використовують термін «компетентнісний підхід» до освіти (О. Апкарова, В. Блінов, В. Болотов, А. Глазунов, Ю. Громико, В. Кривошеєв, О. Лебедев, О. Прянішнікова, В. Серіков, Ю. Татур, А. Хуторской, Г. Цукерман та ін.).

На думку О. Лебедева *компетентнісний підхід* – «це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу й оцінки освітніх результатів» [12, с. 6], який висуває на перше місце не інформованість студента, а його вміння вирішувати проблеми, що виникають у практичній діяльності, і оволодіння способами діяльності, тобто визначається набором компетентностей, оволодіння якими забезпечує становлення й розвиток професійної компетентності фахівця. Іншими словами, мова йде про перехід від передачі знань, умінь і навичок до формування ключових компетентностей.

Виступаючи деякою сполучною ланкою між традиційною й компетентнісною парадигмами, *професійна компетентність учителя* викликає в наш час особливий інтерес дослідників і визначається як:

- прояв єдності професійної й загальної культури вчителя (Т. Браже, О. Соколовська та ін.);
- сукупність знань і вмінь, що визначають результативність праці на практиці (О. Качалова, А. Макареня, С. Шишов, В. Кальней, Е. Тонконога та ін.);
- якість особистості, що характеризує здатність учителя вирішувати професійні завдання на основі знань, умінь і досвіду (І. Гришина, О. Ломакіна, Б. Авво, Н. Кузьміна, Л. Мітіна та ін.);
- комплекс знань і професійно значимих особистісних якостей (А. Маркова, А. Вербицький, С. Вершловський, Ю. Калюткин та ін.);
- єдність теоретичної й практичної готовності до здійснення професійної діяльності з урахуванням вимог соціуму (В. Адольф, С. Белова, Ю. Варданян, Н. Гришина, В. Журавльов, С. Єлканов, М. Єрмоленко, С. Мелешина, В. Міжеріков, А. Міщенко, Т. Новікова, Е. Огарьов, В. Сластьонін, В. Шалпан, Є. Шиянов та ін.);
- здатність здійснювати складні види дій (операцій) (І. Агапов, І. Гришина, Т. Лапико, А. Міщенко, Г. Саранцев, В. Сластьонін, М. Трофімова та ін.);
- прояв ряду компетенцій учителя (І. Дракіна, В. Молчановський, О. Шмакова та ін.);
- динамічна діяльнісна характеристика, виражена в здатності вчителя вирішувати професійні проблеми; здатність діяти в ситуації невизначеності (М. Захарова, О. Лебедев, А. Міщенко та ін.);
- особистісна освіта, що включає в себе високий рівень теоретико-методологічної, психолого-педагогічної, методичної й практичної підготовки вчителя, критерій професіоналізму (В. Адольф, Г. Вялікова, Н. Гришина, М. Карапетова та ін.);
- інтегративна властивість (якість) особистості вчителя, що характеризується високою мотиваційною сферою й готовністю до рефлексії (О. Атласова, В. Больнов і Н. Черемушкія, М. Єрмоленко, Ю. Татур, Ю. Ценч та ін.).

Таким чином, в існуючому різноманітті визначень професійної компетентності вчителя представниками наукового співтовариства підкреслюється значимість різних структурних компонентів даного феномена. При цьому професійна компетентність учителя розуміється досить неоднозначно: як «особистісна освіта», «якість», «характеристика», «сукупність знань і вмінь».

Беручи до уваги характеристики професійної компетентності вчителя, що містяться в дослідженнях останніх років, нам видається доцільним визначити професійну компетентність учителя як *освітній феномен, що представляє собою інтегративну багаторівневу особистісну освіту, засновану на позитивних мотивах вибору професії, сукупності системних знань, умінь і навичок, практичного досвіду, що*

виражаються в теоретичній і практичній готовності й здатності фахівця до ефективного вирішення освітньо-виховних завдань.

Комбінація зазначених характеристик професійної компетентності вчителя вказує на інтегративність і багаторівневність професійної компетентності вчителя й пояснюється впорядкованим і структурованим об'єднанням в аналізованому феномені різних компонентів (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і технологічний). У той же час інтегративність вказує на результат процесу об'єднання складових професійної компетентності вчителя на когнітивному, методологічному, методичному й технологічному рівнях.

Перспективи подальших досліджень в рамках запропонованої теми можуть бути пов'язані з визначенням змісту, структури та особливостей професійної компетентності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Список використаної літератури

- 1. Вишнякова Н. Ф.** Креативная психопедагогика / Н. Ф. Вишнякова. – Мн : НИО, 1995. – 239 с.
- 2. Агапов И. Г.** Теоретические основы технологического обеспечения развития общих компетенций обучающихся в школе : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук / И. Г. Агапов. – М., 2001. – 46 с.
- 3. Белова С. В.** Диалог – основа профессии педагога / С. В. Белова. – М. : ACADEMIA, 2002. – 146 с.
- 4. Ожегов С. И.** Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Русский язык, 1998. – 567 с.
- 5. Словарь иностранных слов.** – М. : Русский язык, 1979. – 632 с.
- 6. Дракина И. К.** Новые ценности образования: антропологический, деятельностный и культурологический подходы : тезаурус / И. К. Дракина, Е. В. Шмакина. – 2005. – Вып. 5 (24). – 183 с.
- 7. Competency assessment, research and evaluation: A rep. of a Nat. conf. Univ. of Houston, March 12-15.** – 1974. – P. 27 – 36.
- 8. Тарасова Л. В.** Профессиональная компетентность как структурный компонент личности / Л. В. Тарасова // Журнал прикладной психологии. – 2005. – № 4. – С. 45 – 49.
- 9. Вяликова Г. С.** Педагогическое стимулирование профессиональной компетентности учителя в условиях заочной формы обучения : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук / Г. С. Вяликова. – Рязань, 2006. – 40 с.
- 10. Сборник методик диагностики педагогического мастерства и профессиональной компетентности учителя / Т. Н. Дорошина и др.** – Новокузнецк : Изд-во ИНК, 2001. – 98 с.
- 11. Цукерман Г. А.** Система Эльконина-Давыдова как ресурс повышения компетентности российских школьников / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2005. – № 4 (июль-август). – С. 84 – 95.
- 12. Лебедев О. Е.** Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2008. – № 3. – С. 3 – 10.

Хама Саїд Кардохі Дара. Професійна компетентність майбутнього вчителя як педагогічна категорія: аналіз поняття

Статтю присвячено аналізу поняття «професійна компетентність» майбутнього вчителя. Автор доходить висновку про те, що професійну компетентність учителя слід розглядати як освітній феномен, що представляє собою інтегративне багаторівневе особистісне утворення, засноване на позитивних мотивах вибору професії, сукупності системних знань, умінь і навичок, практичного досвіду, що виражаються в теоретичній і практичній готовності й здатності фахівця до ефективного вирішення освітньо-виховних завдань. Професійна компетентність є результатом процесу об'єднання її складових на когнітивному, методологічному, методичному та технологічному рівнях.

Ключові слова: професійна компетентність, зміст поняття компетентність, характеристика професійної компетентності вчителя.

Хама Саїд Кардохі Дара. Профессиональная компетентность будущего учителя как педагогическая категория: анализ понятия

Статья посвящена анализу понятия «профессиональная компетентность» будущего учителя. Автор приходит к выводу о том, что профессиональную компетентность учителя следует рассматривать как образовательный феномен, представляющий собой интегративное многоуровневое личностное образование, основанное на положительных мотивах выбора профессии, совокупности системных знаний, умений и навыков, практического опыта, выражающихся в теоретической и практической готовности и способности специалиста к эффективному решению образовательно-воспитательных задач. Профессиональная компетентность учителя является результатом процесса объединения ее составляющих на когнитивном, методологическом, методическом и технологическом уровнях.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, содержание понятия компетентность, характеристика профессиональной компетентности учителя.

Hama Saeed Kardokhy Dara. Professional Competence of a Would-Be Teacher As a Pedagogical Category: Analysis of the Notion

The article deals with the analysis of the notion of “professional competence” of a would-be teacher. The author comes to the conclusion that the professional competence of a teacher should be viewed upon as an educational phenomenon which represents a multi-level personality-oriented formation based upon the positive motives of the choice of a profession, the combination of knowledge, skills and abilities, the practical experience expressed in the theoretical and practical readiness of a specialist to effectively solve the educational tasks. The professional competence is the result of the

unity of its components on the cognitive, methodological, methodic and technological levels.

Key words: professional competence, content of the notion of competence, characteristics of the professional competence of a teacher.

Стаття надійшла до редакції 17.05.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 371.13.001.76

О. О. Харченко

РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ХОДІ ПРИРОДНИЧО- НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Нині пріоритетним напрямком державної політики в сучасній освіті є її особистісна орієнтація. У цьому важлива роль відводиться викладачу, який формує майбутній потенціал гуманного суспільства й спроможний до інноваційної професійної діяльності. Тому проблема застосування інноваційних технологій у процесі підготовки майбутніх педагогів є однією з найбільш актуальних у системі сучасної професійної підготовки фахівців, оскільки тісно пов'язана з формуванням у студентів мотивації до навчання, яка впливає на якість засвоєних ними знань та розвиток фахових умінь і навичок, їхню професійну компетентність. Адже професійна педагогічна компетентність сучасного викладача сьогодні неможлива без практичного володіння новими методами навчання та інноваційними технологіями викладання навчального матеріалу, а отже, вимагає від педагогів вищої школи постійного професійного вдосконалення та самоосвіти.

Сьогодні сучасні процеси глобалізації, інформатизації, ускладнення екологічної ситуації у світі зумовлюють необхідність посиленої уваги до природничо-наукової підготовки, яка не лише закладає основи наукових знань, а й формує новий тип гуманістичного мислення, творчий підхід до пізнання природних та соціальних явищ у їхньому взаємозв'язку.

Відповідно, виняткового значення набуває проблема застосування інноваційних педагогічних технологій у природничо-науковій підготовці майбутніх учителів.

Значний внесок у розробку методології й теорії поняття педагогічної технології зробили зарубіжні педагоги – М. Кларк, Ф. Персивал, Г. Веллінгтон, М. Вулман, С. Сполдинг, Д. Фінн, А. Ламсдейн, П. Мітчелл, Р. Томас і вітчизняні науковці: О. Агапова, Ю. Бабанський, В. Беспалько,

В. Боголюбов, І. Зимня, М. Кларін, І. Лернер, Б. Лихачов, В. Монахов, О. Савельєв, Г. Селевко, Н. Тализіна та ін.

Питанням упровадження інноваційних технологій навчання займалися педагоги: І. Дичківська, І. Первін, О. Пехота, О. Пометун, А. Старєва та ін.

Проблему підготовки майбутнього вчителя вивчали такі науковці, як: Є. Барбіна, М. Гриньова, Н. Гузій, О. Глузман, О. Дубасенюк, В. Луговий, О. Пехота, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоєва, Н. Тарасевич, Г. Троцко, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін.

Питання природничо-наукової складової професійної підготовки майбутніх учителів представлено в працях Г. Білявського, М. Буринської, М. Верзіліна, С. Гончаренка, В. Ільченко, А. Степанюк, А. Усової та ін.

Результати аналізу практичного досвіду науково-природничої підготовки майбутніх учителів дозволили виявити протиріччя: між суспільною та державною орієнтацією сучасної освіти на інноваційне навчання та недостатньою кількістю підготовлених до його впровадження викладачів; між новим інноваційним підходом до навчання та існуючою традиційною моделлю навчальної діяльності; між науковими наробками в галузі інноваційних педагогічних технологій та практичними рекомендаціями щодо їх застосування в конкретний навчальний процес у вищій школі.

З метою розв'язання цих суперечностей у статті визначено та обґрунтовано педагогічні умови ефективного застосування інноваційних педагогічних технологій у природничо-науковій підготовці майбутніх учителів та розкрито результативність впровадження даних педагогічних умов.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що існують розбіжності щодо визначення поняття «педагогічна технологія» в науковому обігу зарубіжної та вітчизняної педагогіки. Нами виявлено існування різних точок зору на цю категорію: педагогічна технологія розглядається як виробництво й застосування апаратури, навчального устаткування та технічних засобів навчання для навчального процесу (Р. де Кіффер, М. Мейєр та ін.), процес комунікації (спосіб, модель, техніка виконання навчальних завдань), що ґрунтується на певному алгоритмі, програмі, системі взаємодії учасників педагогічного процесу (С. Гібсон, Б. Скіннер, В. Беспалько, В. Монахов, М. Чошанов та ін.), галузь знань, що спирається на дані соціальних, управлінських та природничих наук (М. Ераут, Р. Кауфман, В. Гузєєв, П. Підкасистий та ін.), багатомірний процес (М. Кларін, Г. Селевко, Є. Коротаєва, Д. Фінн, П. Мітчелл та ін.), у межах якого пропонує розглядати кілька значень педагогічної технології одночасно, зокрема, як системну сукупність та порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей (М. Кларін); системний метод створення,

застосування й визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО), та ін.

У контексті розв'язання завдань дослідження ми схиляємося до розуміння цього феномену як системи науково зумовлених дій усіх активних елементів (учасників) процесу навчання, здійснення яких з високим ступенем гарантованості призводить до досягнення поставлених цілей навчання. Таке визначення дає змогу сформулювати основне завдання педагогів-технологів: оптимальний розподіл людських, матеріальних і фінансових ресурсів для одержання педагогічних результатів, що відповідають поставленій меті. У рамках нашого дослідження категорія «інноваційна педагогічна технологія» розглядається як комплексний інтегрований процес, що охоплює суб'єктів, ідеї, способи організації інноваційної діяльності та забезпечує результативність нововведень.

Теоретичне обґрунтування проблеми застосування інноваційних технологій навчання як змістовної основи природничо-наукової підготовки майбутніх учителів доводить, що феномен педагогічної технології є багатоаспектним, складним, комплексним процесом, адже педагогічна технологія спрямована на дослідження та проектування найбільш раціональних шляхів навчання. Педагогічна технологія також розглядається як система алгоритмів, способів і регулятивів діяльності та в якості реального процесу навчання й виховання.

Нами виокремлено такі загальні ознаки педагогічної технології: концептуальність, системність, комплексність, цілісність, науковість, структурованість, логічність, алгоритмічність, діагностичність, варіативність, прогностичність, ефективність, оптимальність тощо [1, с. 30 – 31]. Усі зазначені якості є одночасно методологічними вимогами до технологій та критеріями технологічності. Наявність і ступінь прояву цих ознак визначає технологічність педагогічного процесу.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє зазначити такі особливості інноваційних педагогічних технологій [2, с. 64 – 66]: 1) особистість викладача чи організатора освітнього процесу, як і раніше, є провідним елементом, але при цьому змінюється його позиція по відношенню до студента й до самого себе; 2) викладач постає не лише як носій предметно-дисциплінарних знань та інформації, норм і традицій, але й сприяє становленню та розвитку особистості студента. Змінюється характер взаємодії: замість авторитарної позиції стверджується демократична взаємодія, забезпечується співтовариство, підтримка ініціативи студента; 3) змінюється позиція студента, який переорієнтовується з пасивної форми засвоєння певної сукупності знань на активну взаємодію з викладачем та своїми однокурсниками для професійного та особистісного зростання.

Змістовний аналіз досліджуваної проблеми показав, що ефективне застосування інноваційних технологій у ході навчальної діяльності викладачів можливе за умови виконання таких педагогічних вимог: а) формування демократичного стилю управління, гуманістичної особистісної позиції викладача; б) формування аналітичного й проектно-конструктивного мислення, що допомагає уявляти особливості навчально-виховної ситуації в динаміці всіх її складових; в) формування діалогічного стилю комунікаційної та інтелектуальної діяльності, способів соціальної міжособистісної взаємодії, що спрямовані на спільну побудову проектів і програм (їх реорганізацію в ході здійснення) та забезпечують функціонування й взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу.

Природничо-наукова підготовка майбутніх учителів полягає в формуванні фундаментальних знань та уявлень про наукову картину світу, розвитку світогляду студентів засобами навчальних предметів природничого циклу, наукового стилю мислення, вихованні екологічної культури майбутніх фахівців.

Серед широкого кола інноваційних педагогічних технологій найбільш значущими для природничо-наукової підготовки є особистісно орієнтовані технології, технології проектного та проблемного навчання, інформаційно-комунікаційні та інтерактивні технології. Адже вивчення основ природничих наук з використанням проблемного стилю викладу навчального матеріалу, проведення самостійних наукових досліджень, результатом яких є створення навчальних проектів на актуальні теми, дозволяють підвищити пізнавальний інтерес, спонукати студентів до активного набуття професійних знань, умінь та навичок, розвинути розумові здібності, створити міцний фундамент для глибокої фахової підготовки майбутніх учителів.

Нами визначено критерії та показники ефективності застосування інноваційних педагогічних технологій у навчальній діяльності: критерій технологічної когнітивності (характеризує рівень володіння викладачами теоретичними знаннями з проблеми педагогічних технологій); критерій оволодіння технологічним інструментарієм (відображає ступінь упровадження інноваційних технологій на практиці, тобто вміння правильно підібрати ту чи іншу технологію, знати методіку та особливості її використання задля ефективності результату навчання); критерій технологічної чутливості (характеризує ставлення викладачів до інноваційних технологій, міру сформованості системи емоційно-оцінних ставлень щодо значущості впровадження в навчальний процес інноваційних технологій). Виділено три рівні ефективності застосування інноваційних технологій навчання: низький, достатній та високий.

У ході констатувального етапу експерименту щодо аналізу реальної практики застосування інноваційних технологій навчання у вищих навчальних закладах при підготовці майбутніх учителів було виявлено причини недоліків і проблем з використання нових технологій навчання:

недостатній рівень сформованості у викладачів технологічної когнітивності, технологічної чутливості та володіння ними технологічним інструментарієм, а саме: нерозуміння доцільності та раціональності використання певних технологій у різних видах навчальної діяльності, недостатній рівень інформованості щодо особливостей впровадження інноваційних технологій навчання тощо.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем застосування інноваційних педагогічних технологій у навчальному процесі, характеристика сутності та змісту сучасних технологій, результати констатувального етапу експерименту дали підстави для визначення педагогічних умов ефективного використання інноваційних педагогічних технологій у природничо-науковій підготовці майбутніх учителів.

Першою педагогічною умовою є створення інноваційного навчального середовища, що спрямоване на самореалізацію особистості майбутнього вчителя та забезпечується застосуванням у навчальному процесі інтерактивних форм і методів. Навчальне середовище ґрунтується на принципах кооперації навчальної діяльності як рівноправної взаємодії студентів у невеликих групах, які об'єднуються для вирішення загального завдання і спільними зусиллями досягають взаємної згоди.

Принципами застосування інноваційних технологій навчання нами визначено [3; 4]: орієнтацію на співробітництво; розвиток особистісного потенціалу; єдність теорії та практики; принцип активності, який спонукає особистість до активної позиції в навчанні.

Спираючись на зазначені принципи, ми дійшли висновку, що найбільш оптимальним у підготовці майбутніх учителів є використання форм і методів кооперативного навчання, оскільки саме кооперативна організація навчальної діяльності є базою для застосування інноваційних технологій і спрямована на виховання особистості, здатної навчатися та змінюватися, співпрацювати на рівних одна з одною, що в контексті цієї педагогічної умови зумовлено потребою в зміні характеру організації навчальної діяльності на заняттях. Кооперативна форма навчання передбачала створення малих груп студентів, що займаються спільною діяльністю, у якій виявляється єдність ціннісних орієнтацій і яка допускає розподіл функцій за індивідуальними здібностями та забезпечує максимально ефективне формування знань, а також сприяє гармонізації партнерських взаємин між членами групи, самореалізації кожної особистості незалежно від рівня розвитку розумових здібностей.

Реалізація цієї умови здійснювалась у ході експерименту шляхом упровадження в освітній процес інноваційних форм і методів навчання (лекції проблемного типу, дискусії у формі дебатів, метод проектів, імітаційної гри тощо).

Друга педагогічна умова ефективного застосування інноваційних технологій навчання – забезпечення розвитку технологічної компетентності викладачів на підставі ознайомлення з науково-практичними основами

інноваційних педагогічних технологій, розвитку методичних умінь та навичок використання цих технологій, формування відповідних психологічних якостей для роботи в інноваційному навчальному середовищі.

Технологічна компетентність викладача визначається як складова його професійної компетентності та характеризується сукупністю знань у галузі сучасних інноваційних технологій, володінням практичними навичками та вміннями щодо використання цих технологій, сформованістю психологічних і моральних якостей, необхідних для роботи в інноваційному навчальному середовищі. Сутнісними характеристиками технологічної компетентності викладача визначено такі: поглиблене знання різних технологій навчання; постійне оновлення знань з цієї проблеми для успішного розв'язання професійних завдань; наявність змістовного та процесуального компонентів.

Реалізація розробленої умови здійснювалася через упровадження різних форм методичної роботи, спрямованих на формування технологічної компетентності викладачів природничих дисциплін з проблеми застосування інноваційних технологій з урахуванням специфіки предмета: цикл семінарів «Інноваційні технології навчання при підготовці майбутніх учителів», комплекс семінарів-тренінгів «Інноваційні педагогічні технології: крок у майбутнє», засідання педагогічної ради з проблеми «Застосування технологій інтерактивного навчання в професійній діяльності викладача», педагогічні виставки «Інновації в освіті», дискусії «Дидактична гра: за та проти», методичні аукціони, ділові ігри з генеруванням нових педагогічних ідей щодо застосування технологій навчання, захисти інноваційних проєктів, робота циклових (предметних) комісій і самоосвіта тощо.

Третя педагогічна умова ефективного застосування інноваційних технологій навчання нами визначена як розвиток пізнавальної активності студента. У ході аналітико-синтезуючої дослідницької роботи ми дійшли висновку, що для ефективного застосування нових технологій у ході навчального процесу необхідний розвиток пізнавальної активності студентської молоді, високий рівень якої впливає, на нашу думку, на формування інтересу до навчання, озброює студентів прийомами розумової діяльності з мобілізації та накопичення знань для вирішення навчальних проблем, розвиває ініціативу студентів у творчому пізнанні.

Вивчення пізнавальної активності показало, що за розвитком готовності до творчої особистісної самореалізації студентів виділяють: когнітивну (пізнавальну) активність, креативну (творчу) активність та методологічну (оргдіяльнісну) активність. Сформованість будь-якого виду активності студентів визначено наявністю певних якостей особистості, які визначено в дослідженні.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти активно реалізується проблемно-дослідницький підхід до організації навчання, основу якого

становлять ідеї проблемності навчання, управління творчою самостійною роботою студентів, їх самоосвіта. Проблемність навчання забезпечується сформованими мотивами інтелектуального спонукання, індивідуальним пошуком студента, який, долаючи пізнавальні труднощі, займає позицію дослідника. Головними функціями проблемного навчання визначено: розвиток творчого мислення, творчого підходу до навчальної діяльності; забезпечення міцності знань студентів; формування студента як активного суб'єкта пізнання; сприяння творчому зростанню викладача.

Таким чином, проблемність у навчанні допомагає розв'язанню низки завдань у загальній педагогічній системі: активізує й формує інтерес до навчання; озброює молодь прийомами розумової діяльності з мобілізації та накопичення знань для вирішення навчальних проблем; розвиває ініціативу студентів у творчому пізнанні, учить діалектичного підходу до оцінки явищ і процесів.

У дослідженні представлено форми організації навчальної діяльності проблемно-дослідницького типу, які, на нашу думку, сприяють розвитку пізнавальної активності студентів (лекція-діалог, навчальна дидактична гра тощо).

На підставі визначених критеріїв та показників ефективності застосування інноваційних педагогічних технологій у навчальній діяльності проаналізовано результати дослідно-експериментальної роботи, які показали ефективність реалізації в навчальному процесі визначених у дослідженні педагогічних умов.

Таким чином, оптимальними педагогічними умовами ефективного застосування інноваційних технологій навчання є: створення інноваційного навчального середовища, спрямованого на формування суб'єкт-суб'єктних взаємин гуманістичного характеру учасників освітнього процесу та орієнтацію навчально-виховного процесу на розвиток особистості кожного студента; забезпечення розвитку технологічної компетентності викладачів на підставі ознайомлення з науково-практичними основами інноваційних педагогічних технологій, розвитку методичних умінь та навичок використання цих технологій, формування відповідних психологічних якостей для роботи в інноваційному навчальному середовищі; розвиток пізнавальної активності студентів засобами проблемного навчання та формування в них мотивації до навчальної діяльності.

Проведене наукове дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Подальшої розробки потребують питання використання інтернет-технологій у професійній підготовці вчителів природничих дисциплін, інноваційних педагогічних технологій у процесі позааудиторної, культурно-дозвілдової діяльності майбутніх учителів зазначеного профілю, упровадження антропоєкологічного підходу у професійній підготовці вчителів природничих дисциплін.

Список використаної літератури

1. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
2. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
3. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике : обучение на основе исследования, игры и дискуссии : [анализ зарубежного опыта] / М. В. Кларин. – Рига : НПЦ «Эксперимент», 1998. – 175 с.
4. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; за ред. О. І. Пометун – К. : Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с.

Харченко О. О. Результативність впровадження інноваційних педагогічних технологій у ході природничо-наукової підготовки майбутніх учителів

У статті визначено та обґрунтовано педагогічні умови ефективного застосування інноваційних педагогічних технологій у природничо-науковій підготовці майбутніх учителів та розкрито результативність впровадження окреслених педагогічних умов.

Ключові слова: інноваційна педагогічна технологія, інноваційне навчальне середовище, технологічна компетентність, пізнавальна активність.

Харченко Е. А. Результативность применения инновационных педагогических технологий в ходе естественнонаучной подготовки будущих учителей

В статье определены и обоснованы педагогические условия эффективного применения инновационных технологий в ходе естественнонаучной подготовки будущих учителей и раскрыта результативность внедрения названных педагогических условий.

Ключевые слова: инновационная педагогическая технология, инновационное учебное среду, технологическая компетентность, познавательная активность.

Kharchenko O. O. Results of the application of innovative pedagogical technologies in the natural and scientific preparation of future teachers

In the given article the pedagogical terms of effective application of innovative pedagogical technologies are defined and grounded in the process of natural and scientific preparation of future teachers. It is also outlined the effectiveness of introduction of mentioned pedagogical terms.

Key words: innovative pedagogical technology, innovative educational environment, technological competence, cognitive activity.

Стаття надійшла до редакції 05.06.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

ЗАРУБІЖНА ПЕДАГОГІКА

УДК 004+371

Ю. Ю. Дюлічева

ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У КОЛЕДЖАХ ТА УНІВЕРСИТЕТАХ США

Постановка проблеми. Появу першої соціальної мережі SixDegrees.com можна віднести до 1997 – 1998 років. Зараз у англomовних країнах найбільш популярними соціальними мережами вважаються Facebook, LinkedIn, MySpace та інші. Соціальні мережі – це онлайн-співтовариства людей, які зв'язані загальними інтересами або діяльністю і використовують інструменти на основі технології Web 2.0 для спілкування один з одним за допомогою форумів, блогів, вікі-сторінок, обміну фото- і відео-ресурсами. Соціальні мережі охоплюють різні соціальні групи людей, залучаючи своєю простотою, доступністю і можливістю спілкування без обмежень, але неможливо недооцінювати їхній вплив на різні соціальні сфери життя людини. Соціальні мережі можуть, як поліпшити репутацію людини, так і повністю зруйнувати її. Наприклад, адміністрація університетів США і керівництво фірм ретельно переглядають сторінки майбутніх студентів і фахівців, розміщені в соціальній мережі MySpace, а також інших соціальних мережах, і контент цих сторінок стає вирішальним чинником при зарахуванні в університет або прийомі на роботу. Саме проникнення соціальних мереж майже у всі сфери життя і вільний час, який витрачають учні та студенти, спілкуючись у соціальних мережах, ставить важливу задачу перед викладачами і робітниками освіти – знайти засоби використання соціальних мереж в цілях поліпшення знань студентів і кваліфікації викладачів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В даний час з'являються наукові роботи, присвячені математичним моделям соціальних мереж, їх економічним аспектам, психологічній і соціальній дії на людину. Проте можливостям використання соціальних мереж в освітніх цілях присвячені нечисленні дослідження зарубіжних авторів (Карлін (Karlin), Джейсон Смит (Jason Smith), Стів Харгадон (Steve Hargadon)), вітчизняні дослідження в цьому напрямі практично відсутні.

Аналіз проблеми. За даними досліджень Higher Education Research Institute за 2007 рік [1] серед 31500 студентів першого року навчання з 114 коледжів і університетів США близько 94% реципієнтів користуються онлайн соціальними мережами, серед них близько 60% опитаних студентів першого року навчання проводять від 1 до 5 годин в тиждень в соціальних мережах, близько 9% студентів – більше 10 годин в

тиждень, причому близько 82% часу, проведеного в соціальних мережах, доводиться на спілкування з близькими друзями по університету. За результатами дослідження Карлін (Karlin) за 2007 рік «майже 60% опитаних студентів, які використовують соціальні мережі, обговорюють питання освіти онлайн, і більше 50% обговорюють особливості шкільних завдань» [2, с. 135]. Такі дослідження показують стрімке зростання числа учнів і студентів, що реєструються в соціальних мережах, і необхідність пошуку засобів для використання такої активності в цілях освіти і залучення до культурних цінностей.

Формулювання цілей статті. Метою цієї статті є вивчення і аналіз досвіду використання соціальних мереж в коледжах і університетах США.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасних соціальних мереж і тенденцій їх розвитку показує зростаючий інтерес, як серед розробників соціальних мереж, так і серед працівників освіти до пошуку нових сервісів і підходів для їх використання в освіті і впровадженні в школах, коледжах і університетах. До основних характерних ознак соціальних мереж можна віднести: 1) наявність бази даних користувачів з наданням можливості здійснювати пошук друзів, знайомих, колег, формувати групи або співтовариства по інтересах; 2) наявність сервісів, через які користувачі взаємодіють один з одним, таких як: чат, блог, форум, електронна пошта, розміщення файлів, фото, відео і аудіо-ресурсів і т.п.; 3) можливість створювати профайли зі встановленням налаштувань приватності, власним контентом і формувати соціальні підмережі; 4) організація дешевої комунікації для користувачів через сервіси, велика частина яких є безкоштовною. В даний час з'явилися сотні соціальних мереж, що запозичують сервіси у найбільш популярних соціальних мереж типа Facebook, MySpace і відрізняються одна від одної з тематики, цільової аудиторії, способів здобуття нової інформації і засобів комунікації.

У США активні експерименти з використанням соціальних мереж в освітніх цілях можна віднести до 2007 року. У роботі [2, с.136] описано використання окружною об'єднаною школою Саугус (Saugus Union School District) еквіваленту соціальних мереж Facebook і MySpace під назвою співтовариство SUSD (SUSD Community) в цілях освіти. Співтовариство SUSD об'єднало близько 350 викладачів і 450 студентів і дозволило викладачам через участь в блогах цієї соціальної мережі залучити студентів до обговорення різних академічних тем від науки до літератури. Таким чином, можна сказати, що починаючи з 2007 року, виділився новий клас тематичних соціальних мереж – освітня соціальна мережа. Під освітньою соціальною мережею розумітимемо вузькоспеціалізоване онлайн-співтовариство, яке об'єднує людей, що виявляють цікавість до питань освіти, з метою пошуку методів і засобів для підвищення кваліфікації і рівня освіти за допомогою впровадження в

навчальний процес нових інструментів на основі технології Web 2.0. Прикладами найбільш популярних освітніх соціальних мереж, платформ і онлайн-співтовариств є Ning, Classroom 2.0, Sophia, TeacherTube та інші.

Перерахуємо найбільш популярні соціальні мережі в англomовних країнах і проаналізуємо їх освітній аспект.

1) Facebook – комерційна соціальна мережа, яку можна віднести до однієї з найбільш популярних соціальних мереж серед студентів коледжів і університетів США. Соціальна мережа Facebook з'явилася в 2004 році, була розроблена студентами Гарварду Марком Цукербергом (Mark Zuckerberg) і іншими. Соціальна мережа Facebook спочатку була направлена на створення співтовариства студентів Гарвардського університету, які могли б активно взаємодіяти один з одним. За даними статистики Facebook за квітень 2012 року аудиторія Facebook складає 901 мільйон користувачів з різним рівнем освіти та із різних соціальних груп (це ті, хто заходив на сайт хоч би раз на місяць або був за вказаний проміжок часу зафіксований за допомогою кнопки Like і стежачих файлів cookie). У роботі [2, с.136] повідомляється, що значна частина бібліотек США використовує MySpace і Facebook з метою залучення студентів, розсилки ним повідомлень про нові надходження у бібліотеку і пояснень, як може допомогти бібліотека при пошуку відповідей на питання, пов'язані з проведенням студентських досліджень. У травні 2012 року в соціальній мережі Facebook була створена сторінка «Facebook в освіті», головна мета якої пояснити викладачам, вчителям, студентам, учням і їх батькам як можна використовувати Facebook в школах і університетах, і залучати школи і університети для участі в спільних онлайн-проектах. Соціальна мережа Facebook планує розширення сервісів для організації роботи вчителів і викладачів з учнями, студентами і їх батьками. Зокрема, в співпраці з Facebook освітній фонд Джорджа Лукаса (George Lucas) розробив соціальну мережу Edutoria, головна мета якої допомагати школам створювати і упроваджувати соціальні медіа-засоби в навчальний процес. Головною мотивацією Джорджа Лукаса при розробці мережі Edutoria стала за його словами «...ізолюваність традиційної освіти від реального життя і абстрактність учбових планів; а також гостра необхідність викладачів і студентів в пошуку ресурсів і отриманні порад від експертів за межами класної кімнати» [3]. Edutoria направлена на об'єднання викладачів, що використовують інноваційні засоби навчання в своїй практиці і готових розділити свій досвід з іншими, і налічує близько 500000 унікальних відвідувачів щомісячно. Таким чином, використання викладачами соціальних мереж в освітніх цілях дозволяє їм досліджувати педагогічні і соціальні аспекти нових технологій в освіті і переймати досвід впровадження таких технологій в навчальний процес. Останнім часом звичайною практикою використання соціальної мережі Facebook в коледжах США є створення за ініціативою вчителя (викладача)

аккаунтов учнів (студентів) на Facebook, додавання однокласників (одногрупників) в список друзів, що сприяє ближчому знайомству між учнями (студентами) особливо першого року навчання, ознайомленню з їх інтересами, поліпшенню «клімату» в колективі; створення сторінки своєї групи або класу на Facebook для оперативного обміну повідомленнями, аудіо і відео-ресурсами по дисциплінах, що вивчаються, з можливістю залишати коментарі і брати участь в блогах, що створює ефект безперервного живого спілкування.

2) Ning – платформа для створення соціальних мереж, що надає можливість участі в міжнародних медіа-проектах, здобуття консультацій, соціальної і технічної підтримки. На основі платформи Ning був створений цілий клас освітніх соціальних мереж, а також освітніх онлайн-співтовариств, наприклад, співтовариство «Amplifying Education», основна мета якого розробка заходів, направлених на боротьбу з освітньою кризою в США. Простота створення соціальних мереж на основі платформи Ning призвела до зростання числа освітніх соціальних мереж, деякі з них, як наприклад, Edutoria стали підмережами мережі Facebook. Classroom 2.0 – найбільш популярна освітня соціальна мережа, розроблена Стівом Харгадоном (Steve Hargadon) [4] на основі платформи Ning з підтримкою технології Web 2.0, направлена на підвищення кваліфікації педагогів, допомагаючи їм у вирішенні питань, пов'язаних з впровадженням інструментів технології Web 2.0 в процес навчання.

3) Twitter – різновид соціальної мережі, що містить інструмент мікроблогінгу, заснований на технології Web 2.0. На думку розробників «Twitter – це сервіс для друзів, сім'ї і колег, створений для спілкування і спостереження за відповідями, що часто і швидко змінюються, на просте питання: «Що Ви робите?» [5]. В даний час Twitter отримав більш широке вживання: у повідомленні, що містить 140 символів або менше, люди обмінюються ідеями і ресурсами, беруть участь в обговоренні міжнародних проектів, ставлять питання і отримують на них відповіді від фахівців з різних галузей і з різних країн світу в режимі реального часу. З 2007-2008 років факультети університетів США стали проводити експерименти, пов'язані з можливістю використання мікроблогінгу Twitter в навчальних класах і аудиторіях як засобу для інтерактивного навчання іноземним мовам, управлінню проектами, інформаційним системам. Схема здобуття студентом повідомлення-відповіді на повідомлення-питання, що розміщене в Twitter, представлена на рисунку 1. Для того щоб просте спілкування у Twitter було спрямоване на навчання, як показує рисунок 1, від повідомлення-питання, яке розмістив студент у Twitter, до отримання ним кінцевої відповіді, викладач повинен приймати неперервну активну участь, а саме: до появи повідомлення-питання викладач повинен сформулювати задачу перед студентом; для формування множини повідомлень-відповідей викладач може сам приймати участь, повинен залучити одногрупників до обговорення

питання і допомогти знайти групи релевантних користувачів, наприклад, практикуючих фахівців; на етапі аналізу отриманих відповідей і усунення протиріч викладач повинен спрямовувати студента на прийняття правильного рішення.

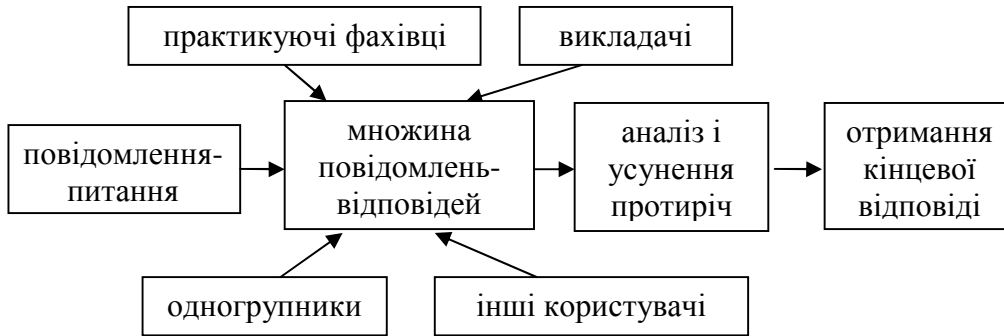


Рис.1. Схема здобуття студентом повідомлення-відповіді на повідомлення-питання, що розміщене в Twitter

Висновки. Розробка методик по використанню соціальних мереж на основі технології Web 2.0 в навчальному процесі залишається пріоритетним і відкритим для дослідження напрямком. Одними з основних причин відсутності вичерпних досліджень, зв'язаних з обґрунтуванням ефективності впровадження соціальних мереж в початковий процес, є труднощі в освоєнні нових технологій. За результатами опитування 677 професорів з різних коледжів і університетів США, яке проводило Thomson Learning на початку 2007 року, приблизно 50% респондентів знайомі з соціальними мережами і розуміють, що нові технології, що реалізовані в таких мережах, здатні змінити методи навчання студентів [6]. Відсутність соціальної ізоляції в навчальному процесі; стимуляція в освоєнні і застосуванні нових технологій, починаючи зі смартфонів і закінчуючи соціальними мережами, а також використання значної частини вільного часу, який студенти втрачають в соціальних мережах, в цілях навчання є головними аргументами, що обґрунтовують необхідність пошуку методів впровадження соціальних мереж в навчальний процес.

Список використаної літератури

- 1. Higher Education Research Institute The Freshman survey** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.heri.ucla.edu/>
- 2. M. D. Roblyer Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites / M. D. Roblyer, M. McDaniel, M. Webb, J. Herman, J. V. Witty // Internet and Higher Education.** – 2010. – 13. – Р. 134 – 140.
- 3. George Lucas. Edutopia's role in education** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.edutopia.org/word-from-george-lucas-edutopias-role-in-education>

4. Hargadon S. Educational Networking: The important role Web 2.0 will play in education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.stevehargadon.com/2009/12/social-networking-in-education.html>

5. Dunlap J. C. Tweeting the night way: Using Twitter to enhance social presence / J. C. Dunlap, P. R. Lowenthal // Journal of Information Systems Education. – 2009. – 20(2). – P. 129 – 136. **6. Ozkan B.** Social Networking Tools for Teacher Education / B. Ozkan, B. McKenzie // Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. – 2008. – P. 2772 – 2776.

Дюлічева Ю. Ю. Досвід використання соціальних мереж у коледжах та університетах США

У статті розглянуто досвід використання соціальних мереж у коледжах та університетах США; досліджено можливість використання соціальної мережі Facebook, платформи для створення соціальних мереж Ning; сервісу мікроблогінга Twitter у навчальному процесі.

Ключові слова: освітня соціальна мережа, соціальна мережа Facebook, платформа Ning, сервіс мікроблогінгу Twitter

Дюлічева Ю. Ю. Опыт использования социальных сетей в колледжах и университетах США

В статье рассматривается опыт использования социальных сетей в колледжах и университетах США; исследуется возможность использования социальной сети Facebook, платформы для создания социальных сетей Ning, сервиса микроблогинга Twitter в учебном процессе.

Ключевые слова: образовательная социальная сеть, социальная сеть Facebook, платформа Ning, сервис микроблогинга Twitter

Dyulicheva Yu. Yu. The experience of social networks usage in colleges and universities of USA

The experience of social networks usage in colleges and universities of USA is considered; the ability of usage of social network Facebook, platform Ning for social networks creation, the service of microblogging Twitter are investigated in learning and teaching.

Key words: educational social networks, social network Facebook, platform Ning, service for microblogging Twitter.

Стаття надійшла до редакції 03.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 378.14

Н. І. Мачинська

**ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА МАГІСТРАНТІВ
У РОСІЙСЬКІЙ ФЕДЕРАЦІЇ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ**

Сучасний стан будь-якого суспільства залежить не лише від показників економічного розвитку, але від тих капіталовкладень, яке це суспільство вносить у підготовку майбутнього покоління. Перспективи розвитку кожної держави прямо пропорційно залежні від освіченості її громадян, і, перш за все, підростаючого покоління. Освіченість суспільства повинна стати основою для вирішення соціальних і економічних проблем, збереження й розвитку науки та культури, національних традицій, зміцнення держави й забезпечення її безпеки. У вирішенні цих завдань вирішальною є роль педагога.

Сфера освіти, зокрема той її напрям, який забезпечує підготовку педагогів для різних типів навчальних закладів, привертає увагу різних вчених продовж тривалого часу. Актуальною проблемою сьогодення виступає педагогічна освіта магістрантів, які згідно з чинного законодавства після закінчення вищого начального закладу мають змогу здійснювати професійно-педагогічну діяльність у вищих навчальних закладах різного профілю та різних рівнів акредитації.

Мета статті – проаналізувати досвід Російської Федерації щодо проблеми педагогічної освіти як складової професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури.

Програма розвитку педагогічної освіти Росії прийнята на 2001 – 2010 роки. Вона розроблена відповідно до Національної доктрини освіти Російської Федерації, законами Російської Федерації «Про освіту», «Про вищу і після вузівську професійну освіту», Федеральною програмою розвитку освіти і є основою державної політики, яка проводиться Міністерством освіти Російської Федерації в галузі педагогічної освіти.

Метою Програми є створення правових, економічних і організаційних умов для розвитку системи неперервної педагогічної освіти, що склалася історично в Росії [5, с. 14]. Програма носить відомчий статус і служить основою для розробки регіональних, муніципальних програм розвитку педагогічної освіти й береться до уваги при створенні галузевих програм розвитку освіти. Регіональні й муніципальні програми розвитку педагогічної освіти створюються з урахуванням національних, регіональних, соціально-економічних, культурологічних та інших чинників.

Охарактеризуємо основні завдання Програми розвитку педагогічної освіти Росії:

- наукове й науково-методичне забезпечення якості педагогічної освіти;
- розвиток нормативно-правової й соціально-економічної бази системи неперервної педагогічної освіти;
- удосконалення управління системою неперервної педагогічної освіти;
- організація семінарів, конференцій, курсів підвищення кваліфікації;
- підготовка видань для системи неперервної педагогічної освіти й висвітлення питань педагогічної освіти в засобах масової інформації [5].

Перша спроба підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» належить Університету дружби народів імені Патриси Лумумби – нині Російський університет дружби народів, – де у 1989 році у порядку експерименту була надана студентам можливість обирати кваліфікаційний рівень підготовки бакалаврів, а потім і магістрів з різних напрямків вищої професійної освіти. На економічному факультеті Московського державного університету була розроблена і схвалена Вченою Радою трьохрівнева система підготовки фахівців: бакалаврів, магістрів, кандидатів наук, яка з 1991 року стала втілюватися у життя також у порядку експерименту [1].

У 1992 році Міністерством науки, вищої школи і технічної політики Російської Федерації була прийнята Постанова «Про введення багаторівневої структури вищої освіти в Російській Федерації», що дало можливість повернути російській вищій школі освітньо-кваліфікаційний рівень магістра, який був скасований у 1917 році. Поновлення підготовки магістрів у вищих навчальних закладах Росії систематично почалося з 1992 року відповідно до «Тимчасового положення про багаторівневу структуру вищої освіти в Російській Федерації». Поновлення підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищих навчальних закладів стало однією з необхідних умов входження Російської Федерації у Болонський процес [2].

У сучасному світі відповідно до європейських стандартів магістратура – це другий рівень вищої освіти. За встановленим порядком для зарахування до магістратури необхідно мати вищу освіту, тобто володіти дипломом спеціаліста (у Росії), бакалавра або магістра за іншою спеціальністю. Після переходу російських вищих навчальних закладів на дворівневу систему навчання випускникам присвоюються ступеня бакалавра або магістра. Бакалаврат і магістратура це самостійні рівні вищої освіти.

Досвід підготовки магістрів як викладачів вищої школи вже існує в Росії. Так, у Санкт-Петербурзькому державному університеті магістрантів, аспірантів та викладачів, які не мають вищої педагогічної освіти, запрошують на додаткову освітню програму з отриманням кваліфікації «педагог вищої школи». Спектр навчальних курсів охоплює

13 предметів: психологія розвитку студента; психологія навчання у вузі; психологія професійно-педагогічного спілкування; психологія інтелекту та креативності; дидактика вищої школи; історія вищої освіти у Росії і за рубежом; нормативно-правові засади діяльності викладача у вузі; методика викладання у вищому навчальному закладі; інформаційні технології у наці та вищій освіті; тренінг педагогічної риторики; іноземна мова (за програмою кандидатського екзамену); історія і філософія науки (за програмою кандидатського екзамену). Слухачі вчаться від одного до двох років за індивідуальним навчальним планом, який включає педагогічну практику у вищому навчальному закладі, підготовку і захист атестаційної праці з проблем вищої школи та організації освітнього процесу у вузі. Заняття проводяться у зручний для слухачів час 1 – 2 рази на тиждень по шість один у вечірній час відповідно до індивідуального плану. Слід відзначити, що навчальне навантаження згідно навчальним планом складає 1080 годин; після завершення навчання видається державний диплом про додаткову (до вищої) освіту з присвоєнням кваліфікації «викладач вищої школи» [7].

Прагнення російської вищої освіти ввійти до європейського освітнього простору актуалізує питання стандартизації, вироблення єдиних принципів забезпечення якості та оцінки підготовки фахівця. Ці принципи, як зазначають вчені, повинні базуватись на розумінні спільності завдань сучасного вищого навчального закладу, головними з яких є:

- підготовка молодих фахівців до успішного входження на ринок праці;
- вироблення активної життєвої позиції й включення у соціальну діяльність;
- формування та розвиток особистості майбутнього фахівця та розкриття його особистісного потенціалу;
- формування потреби, бажання й готовності у сучасного фахівця постійно підвищувати свою кваліфікацію, оволодівати новими знаннями й застосовувати їх у різних сферах.

У вирішенні цих універсальних для будь-якого фахівця завдань гуманітарна освіта відіграє вирішальну роль. Вона створює можливості розширення соціального кругозору, грамотного планування кар'єри, самостійного формування гнучких освітніх траєкторій [4, с. 45].

Усе це свідчить про необхідність не зменшення, а, навпаки, збільшення гуманітарної складової в підготовці сучасних фахівців. Як зазначають А. Соколов та Л. Южакова, у підготовці сучасного інженера гуманітарна складова має бути доведена, у крайньому випадку, до 15 – 20% загального обсягу освітнього процесу [8, с. 91].

Як вважають вчені, в основу підготовки фахівців можуть бути покладені наступні основні принципи:

1. Якісна теоретична підготовка фахівця. Тут на перший план виступає проблема співвідношення фундаментальних, прикладних, спеціальних, гуманітарних та економічних знань у процесі навчання.

2. Підготовка фахівця під замовлення з врахуванням формування у студента практичних знань і навичок, необхідних на конкретному місці праці, з врахуванням не лише професійних, але й виховних функцій.

3. Виховання соціальних і громадянських якостей. У сучасному постіндустріальному суспільстві фахівець повинен бути лідером. Тому, як вважають дослідники, у процесі підготовки фахівця необхідно формувати вміння керувати людьми, навички прогнозування процесів, готовність до виправданого ризику у виробленні та прийнятті рішень, здатність виділяти ключові питання й розв'язувати конфлікти. Сучасний фахівець повинен приймати участь у прийнятті професійних, соціальних та інших рішень, знати сучасні принципи менеджменту, соціології, політології, розумітись на педагогічних та психологічних питаннях не на рівні загальних теоретичних положень, а на рівні розв'язання практичних завдань.

4. Формування й розвиток особистісних якостей. Насамперед, це організаторські, лідерські здібності. До них слід віднести вміння вести справи, керувати, знаходити індивідуальний підхід до працівників, комунікабельність, тактовність тощо. Важливими є соціально-психологічні якості: стресостійкість, висока працездатність, відчуття нового, інтелігентність, емоційно-вольові якості тощо. А також власне особистісні якості: рішучість, ініціативність, енергійність, вимогливість до себе та інших, самостійність та ін.

5. Формування загальної культури особистості XXI століття. Без такої культури фахівець не може бути розвинутою творчою особистістю. Якщо людина не засвоїла основних культурно-історичних, естетичних цінностей і принципів, вона ніколи не створить нічого нового, цінного. Лише високоосвічені, творчі особистості здатні створювати культурні, духовні цінності [8].

Постає питання реалізації цих принципів в умовах реформування вищої освіти, спрямованої на підготовку бакалаврів та магістрів. Дослідники пропонують окремі підходи до змісту та організації викладання гуманітарних дисциплін у вищому навчальному закладі.

1. Більш глибоко диференціювати навчальні курси гуманітарних дисциплін з врахуванням спеціалізації та рівня кваліфікації майбутнього фахівця. Наближені до професійної підготовки студента дисципліни будуть безпосередньо сприяти формуванню висококваліфікованого фахівця.

2. Впровадження нових навчальних дисциплін, особливо на старших курсах. Ними можуть бути «специфічна(професійна) педагогіка», «педагогіка і психологія» (відповідно до професійної діяльності), «історія світового та українського менеджменту», «соціальні

аспекти професійної діяльності» та ін. Розширення складу гуманітарних дисциплін не повинно впливати на збільшення загального об'єму гуманітарної підготовки студента. Це може здійснюватись за рахунок впровадження спецкурсів за вибором студента, кооперації з профілюючими та випускними кафедрами, використання нових методик за принципом дистанційного навчання, використання Інтернету та інших сучасних форм отримання інформації.

3. Перепідготовка викладацького складу гуманітарних кафедр. Гуманітарні кафедри мають великий досвід кінця 80-х – очатку 90-х років минулого століття, коли відбувалось формування нової концепції гуманітарної освіти в державі. Дослідники вважають, що протягом двох-трьох років у кожному виші виробиться система широкої та ґрунтовної гуманітарної освіти, запитаної студентами й сучасним суспільством.

4. Принципове вдосконалення освітніх технологій на кафедрах та у вищих навчальних закладах.

5. Створення у кожному виші своєї власної моделі загальної, у тому числі гуманітарної, підготовки бакалавра та магістра. Така модель повинна включати у себе кількісні та якісні характеристики системи «знання – уміння – навички», нормативної бази підготовки студента, співвідношення фундаментальних, прикладних, професійних, кваліфікаційних знань, змісту сучасної професійної діяльності й, нарешті, самого випускника-фахівця.

6. Весь освітній процес у вищому навчальному закладі повинен бути націленим на кінцевий результат – формування конкурентоспроможного фахівця у відповідності з прийнятою у виші моделлю [8, с. 92].

Зрозуміло, наголошують вчені, запропоновані ідеї та пропозиції є дискусійними. Розв'язання проблеми вдосконалення вищої освіти в Російській Федерації, підвищення якості підготовки фахівця, його конкурентоспроможність, компетентність, місце у цих процесах гуманітарних дисциплін потребують активного обговорення не тільки з боку гуманітарних, але й профілюючих кафедр, а також керівників вищих навчальних закладів, студентів, роботодавців, широкої громадськості.

Сьогодні в Росії близько 140 вищих навчальних закладів відкрили програми для магістрантів. У Москві їх близько 30, а в Санкт-Петербурзі – понад 15. І все ж таки система залишається нововведенням для сучасної Росії.

У Російському державному гуманітарному університеті відкрита міжнародна магістратура, спільно з університетом міста Констанц (ФРН). Студенти магістратури мають можливість продовж семестру пройти навчання в Німеччині, а магістранти з вузу-партнера – у Росії. Рівень співпраці дозволяє видавати після закінчення магістратури диплом з додатком (Diploma Supplement), а договір передбачає видачу успішним магістрантам двох дипломів [2]. Планується відкриття низки

міжнародних магістерських програм, де в якості партнерів розглядаються університети США, Великобританії, Японії, Німеччини та Франції.

У Росії в даний час набувають поширення визнані магістерські ступені Master of Arts, Master of Science і Master of Law – саме така класифікація магістрів існує в багатьох країнах світу. У країнах європейського Союзу це найбільш зрозумілий і прийнятний для роботодавців документ.

Таким чином, підготовка магістрантів у вищих навчальних закладах Російської Федерації здійснюється на основі таких положень:

- Положення про магістратуру в структурі вищої школи Росії, яким регламентуються нормативно-правовий та змістовий статус основної освітньої програми підготовки магістрів; порядок фінансування основної освітньої програми підготовки магістрів; порядок визначення контрольних цифр та правил прийому в магістратуру державних вищих навчальних закладів Росії;

- автономія вчених рад вищих навчальних закладів самостійно вирішувати питання впровадження, змін, визначення та реалізації спеціалізацій у програмах підготовки майбутніх фахівців;

- внесення в перелік «Єдиного кваліфікаційного довідника посад керівників, спеціалістів та інших службовців» перелік посад, які вимагають наявності освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»;

- існування загальних правил, що регламентують обмін магістрантами та викладачами, які беруть безпосередню участь у їх навчальному процесі, між вітчизняними вищими навчальними закладами, а також між вітчизняними та закордонними вищими навчальними закладами на основі визначених форм фінансування такого обміну;

- надання права вченим радам вищих навчальних закладів, які мають дозвіл на здійснення ліцензійного набору абітурієнтів для підготовки їх за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» самостійно визначати порядок прийому в магістратуру осіб, які успішно закінчили навчання по основній освітній програмі підготовки бакалаврів;

- усі питання, що стосуються реалізації основної освітньої програми підготовки магістрантів є в компетенції вищого навчального закладу, зокрема: здійснення обміну досвідом реалізації магістерських програм з вітчизняними та закордонними вищими навчальними закладами; проведення регулярного моніторингу якості підготовки випускників магістратури; забезпечення стійкого взаємозв'язку з роботодавцями щодо проблем реалізації основної освітньої програми підготовки магістрантів та оцінки якості їх підготовки.

З 2001 році у Російській Федерації реалізується цільова федеральна програма «Інноваційна діяльність вищої школи», основне завдання якої полягає у розвитку як власне інфраструктури інноваційного комплексу, так й інноваційних науково-методичних освітніх проектів. Згідно

федеральної програми створюються навчально-науково-інноваційні комплекси, які повинні забезпечувати інтеграційні процеси в системі освіти, науки та виробництва, реалізовувати у вищих навчальних закладах повний цикл інноваційних процесів і зробити інноватику невід'ємною складовою навчального процесу [3, с. 40].

Уряд Російської Федерації прийняв федеральну цільову програму (ФЦП) «Наукові і науково-педагогічні кадри інноваційної Росії» на період з 2009-по 2013 рр. Головною метою цієї програми є створення умов для ефективного відтворення наукових і науково-педагогічних кадрів та закріплення молоді у сферах науки, освіти і високих технологій, збереження наступності поколінь у науці та освіті [9].

Аналізуючи цілу низку нормативних документів щодо забезпечення належної освіти магістрантів у Російській Федерації В. І. Ревякіна зазначає, що якісна профільна підготовка майбутніх магістрів як потенційних аспірантів або кваліфікованих викладачів вищого навчального закладу буде реальною, ефективною та соціально значимою при дотриманні необхідних умов:

– створення та реалізація гуманітарного освітнього середовища для самореалізації, самовизначення магістранта в сучасному освітньому просторі, що сприяє розкриттю творчого потенціалу особистості, формуванню ціннісних установок та моральних якостей у межах основної освітньої програми;

– активізація самостійної роботи студентів, адже саме у вищому навчальному закладі формуються основи неперервної світи, постійного підвищення професійної майстерності та високого рівня готовності до професійної та науково-дослідницької діяльності;

– створення викладачем, який працює з магістрантами, необхідного різноманітного навчально-методичного забезпечення, що дозволяє активізувати навчальний процес та розширити форми взаємодії між викладачами та слухачами як в межах аудиторного, так і через систему дистанційного навчання;

– конструювання змісту підготовки магістрів, зокрема, через засоби ретельного відбору інформації для лекцій-презентацій [6, с. 30].

Таким чином, особливості педагогічної освіти магістрантів, характер і традиції педагогічної підготовки, вимоги до випускника різних освітніх установ диференціюються залежно від сфери майбутньої професійної діяльності й характеру вимог до фахівця в тій чи іншій професійній структурі.

Список використаної літератури

- 1. Глузман А. В.** Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования : монография / А. В. Глузман. – К. : Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.
- 2. Магистратура в России / Минобразования России ; Государственный**

Университет Управления [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.guu.ru/info.php?id=2168>. **2. Марчук А. В.** Развитие высшей освіти у Російській Федерації в контексті європейських інтеграційних процесів : монографія / Алла Марчук ; за ред. С. О. Сисоєвої. – Львів : Українська академія друкарства, 2012. – 328 с. **3. Панина Г. В.** К вопросу о компетенциях и статусе бакалавра / Г. В. Панина // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 40 – 46. **4. Программа** развития педагогического образования России на 2001 – 2010 годы // Педагогическое образование и наука. – 2000. – № 1. – С. 14 – 25. **4. Ревякина В. И.** Магистратура – ресурс повышения кадрового потенциала российских вузов / В. И. Ревякина // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. – Томск, 2011. – Вып. 10 (112). – 232 с. **5. Сисоєва С. О.** Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю / С. О. Сисоєва // Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті : зб. наук. пр. – Рівне : НУВГР, 2011. – 165 с. **6. Соколов А. С.** Некоторые проблемы гуманитарного образования инженера / А. С. Соколов, Л. В. Южакова // Высшее образование в России. – 2009. – № 4. – С. 90 – 93. **7. Федоров И. Б.** Структура подготовки в высшей школе: анализ изменений в законодательстве Российской Федерации / И. Б. Федоров, С. В. Коршунов, Е. В. Караваева // Высшее образование в России. – 2009. – № 5. – С. 3 – 14.

Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів у Російській Федерації: теоретичний аналіз

У статті розглянуто проблему педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів різного профілю у Російській Федерації; визначено етапи та основні завдання реалізації Програми розвитку педагогічної освіти в Росії; названо принципи забезпечення якості підготовки майбутнього фахівця в умовах магістратури вищого навчального закладу; проаналізовано умови ефективної педагогічної підготовки майбутніх магістрів в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Ключові слова: педагогічна освіта, магістратура, магістранти, вищий навчальний заклад непедагогічного профілю.

Мачинская Н. И. Педагогическое образование магистрантов в Российской Федерации: теоретический анализ

В статье анализируется проблема педагогического образования магистрантов высших учебных заведений разного профиля в Российской Федерации; выделены этапы и основные задания реализации Программы развития педагогического образования в России; названы принципы обеспечения качества подготовки будущего специалиста в условиях магистратуры высшего учебного заведения; проанализированы условия

эффективной педагогической подготовки будущих магистров в условиях высшего учебного заведения непедагогического профиля.

Ключевые слова: педагогическое образование, магистратура, магистранты, высшее учебное заведение непедагогического профиля.

Machinska N. I. Pedagogical Education of Masters in the Russian Federation: Theoretical Analysis

The article deals with the problem of pedagogical education of masters, graduated from the higher education institutions in the Russian Federation. The stages and the main tasks of the implementation of the program «Development of Education in Russia» are defined. The principles of providing quality of training of the prospective specialists in the context of master course in higher education institutions are discussed. The analysis of the conditions for effective pedagogical training of the prospective masters of the university of non-pedagogical specialization is provided.

Key words: pedagogical education, master course, masters, university of non-pedagogical specialization.

Стаття надійшла до редакції 30.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.3(09)(477)«19/20»

Т. Л. Гавриленко

ГЕНЕЗА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1958 – 2001 РОКИ): ІСТОРІОГРАФІЯ ПИТАННЯ

Науковою платформою історико-педагогічного дослідження, «першим показником його культури» [1, с. LVII] прийнято вважати історіографію. Про це у своїх працях наголошували представники радянської історико-педагогічної науки (Е. Д. Днепров, А. І. Піскунов, В. Я. Струминський та ін.) та сучасні вітчизняні фахівці у галузі історії педагогіки (Л. Д. Березівська, Н. М. Гупан, О. В. Сухомлинська та ін.). Вивчення історіографії конкретної проблеми дозволяє з'ясувати ступінь її наукової розробки; осмислити переваги й недоліки попередніх напрацювань; визначити мету, завдання, наукову новизну наступного дослідження.

Український учений Н. П. Гупан пропонує вживати поняття «історіографія» у широкому і вузькому розумінні. У широкому розумінні історіографія – це «системний аналіз та узагальнення всього масиву літератури з певної галузі наукового знання, що видавалась, з метою висвітлення процесу розвитку науки та відповідних методів дослідження певного, досить великого за часом, історичного періоду». У вузькому – це «історіографія окремої проблеми, наприклад, розвитку школи, освіти педагогічної думки тощо або аналіз досліджень певного хронологічного періоду (декількох десятиріч, століття)» [2, с. 7 – 8]. Застосовуючи поняття історіографія в контексті нашого дослідження будемо мати на увазі його вузьке тлумачення.

Мета статті – здійснити аналіз історіографічних напрацювань щодо розвитку початкової освіти в Україні у 1958 – 2001 роках.

Зазначимо, що історіографічний аналіз окресленої проблеми здійснювався нами відповідно до прийнятої в сучасній історико-педагогічній науці періодизації розвитку школи й освіти в Україні і складається з двох періодів: I – 1960-ті – 1980-ті рр., II – 1990-ті – 2010-ті рр. Такий поділ вважаємо найоптимальнішим, адже кожен з них представляє окремий етап у суспільно-політичному житті України, методології, підходах до вивчення педагогічних явищ.

Крім хронологічного підходу до систематизації історіографічних джерел, слід також застосувати проблемно-тематичний. Зважаючи на це, ми виділили дві групи праць, у яких тією чи іншою мірою висвітлюється окреслена проблема. До першої належать дослідження, що відтворюють генезу українського шкільництва, в контексті якого відбувався розвиток

початкової освіти як цілісного утворення. До другої групи віднесено історико-педагогічні розвідки, у яких розкриваються окремі проблеми початкової освіти другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

Аналіз історіографії ми здійснюємо також з опорою на підходи, запропоновані відомою вченою у галузі історії педагогіки Л. Д. Березівською, тобто висвітлюємо її за групами: історико-педагогічна історіографія та історіографія інших наук, а також поділяємо на українську, українську діаспорну, радянську [3, с. 15].

Застосування названих підходів до аналізу та систематизації історіографічних джерел дозволило нам розглядати їх у певній послідовності, виділяючи з них різні за змістом і завданнями.

Перший період (1960-ті – 1980-ті рр.) історіографічного аналізу містить незначну кількість праць, які представлені переважно у вигляді індивідуальних і колективних монографій. У більшості з них розглядається етап реформування шкільної освіти у контексті прийняття Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» (1959 р.). У працях О. Я. Завадської «Школи України в період перебудови системи народної освіти» (1964), «Развитие общеобразовательной школы Украины в период строительства коммунизма (1959 – 1968 гг.)» (1968); М. С. Гриценка «Нариси з історії школи в Українській РСР (1917 – 1965)» (1966); А. Д. Бондаря «З історії розвитку системи народної освіти на Україні за роки Радянської влади» (1968); В. І. Зільберштейна, В. О. Повх «З історії розвитку системи народної освіти в Українській РСР» (1968); колективній монографії «Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР» (1967) період 1959 – 1965 рр. оцінюється як новий в історії радянської школи, зокрема наводяться дані про розширення мережі шкіл, збільшення кількості учнів у них, подолання другорічництва, зростання успішності та якості знань, підвищення рівня підготовки вчителів, зміцнення навчально-матеріальної бази шкіл; вказується також на зміни в навчальних планах і програмах тощо.

Серед зазначених праць привертає увагу монографія О. Я. Завадської «Развитие общеобразовательной школы Украины в период строительства коммунизма (1959 – 1968 гг.)», де висвітлюються експериментальні дослідження в галузі початкової освіти, зокрема йдеться про експеримент у школах м. Києва та м. Волновахи Донецької області (1963/1964 – 1966/1967 навчальні роки), результати якого підтвердили доцільність переходу до 3-річної початкової освіти і показали наявність більш високих пізнавальних можливостей у молодших школярів, та про початок масових експериментальних перевірок нових програм і підручників для І класу у школах Павлоградського району Дніпропетровської області та Калуського району Івано-Франківської області (1966/1967 навчальний рік) [4, с. 118 – 122]. Учена також розкриває особливості трудового навчання у

початкових класах. У цьому контексті вона акцентує на досвіді роботи Павлівської школи Кіровоградської області та Київської школи № 42 [4, с. 145 – 147].

Варта уваги колективна монографія «Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР», де у розділі «Методики навчання» здійснюється короткий огляд методичних керівництв та посібників для вчителів початкових класів з навчання грамоти, української і російської мов, арифметики, трудового навчання, малювання, співів, фізичної культури; в загальному характеризуються навчальні програми з ручної праці, малювання, співів, фізичної культури; порушується питання про необхідність розроблення методики навчання грамоти дітей шестирічного віку, раціональне використання вікових можливостей дітей 6 – 7-ми років [5, с. 356 – 367]. У праці також відмічається про проведення кількарічного експерименту (нажаль, не вказуються роки) у початкових класах, метою якого було удосконалення змісту й організаційних форм навчання молодших школярів, вивчення шляхів використання їх пізнавальних можливостей у засвоєнні навчального матеріалу, перевірка програм, розроблених Науково-дослідним інститутом педагогіки [5, с. 128 – 129].

Слід зазначити, що у 70-х рр. історія шкільної освіти в Україні в обраних хронологічних межах не була предметом дослідження вітчизняних науковців. Наступним історіографічним джерелом, на наш погляд, слід вважати колективну монографію «Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР у десятій п'ятирічці», видану у 1981 р. Як і в дослідженнях 60-х рр., але ще з більшим наголосом на керівну роль партії та її вплив на розвиток освіти, у монографії давалася позитивна оцінка шкільної освіти 1976 – 1980 років: здійснення загальної середньої освіти, удосконалення шкільної мережі, зміцнення навчально-матеріальної бази школи, запровадження безоплатного користування підручниками, організація підвезення учнів до місця навчання у сільській місцевості, збільшення витрат на освіту, створення належних умов для праці і побуту вчителів тощо. Цікавим з точки зору нашого дослідження є розділ «Зміст освіти і якість знань», у якому окреслено завдання початкової освіти як «фундамента загальноосвітньої школи», роль учителя в успішності учнів; здійснюється короткий аналіз навчальних програм для початкових класів [6, с. 83 – 86]. Варта уваги й інформація про експерименти в початковій освіті, проведені наприкінці 70-х рр. Вони стосувалися дослідження змісту, форм і методів навчання дітей шестирічного віку у підготовчих класах при загальноосвітніх школах, переходу початкової школи на п'ятиденний навчальний тиждень, особливостей навчання слабовстигаючих учнів у класах вирівнювання, вивчення англійської мови у 1 – 4-х класах, ефективності поєднання загальноосвітньої та хореографічної підготовки молодших школярів [6, с. 132 – 138].

У 1987 р. побачив світ черговий том «Очерков истории школы и педагогической мысли народов СССР», присвячений періоду 1961 – 1986 рр. На основі широкої джерельної бази у праці висвітлювалася політика партії та держави у галузі освіти; порушувалися питання про удосконалення змісту загальної середньої освіти, організації навчального процесу; характеризувалися навчальні плани, програми, підручники тощо [7]. Незважаючи на значний фактичний матеріал, який вміщено у дослідженні, розвиток початкової освіти в Україні не знайшов відображення у ньому.

Отже, у працях радянських учених гіперболізувалася роль партії та уряду у розвитку шкільної освіти, яка розглядалася переважно в позитивному аспекті. Натомість у згаданих наукових розвідках замовчувалися факти про зменшення і в подальшому ліквідацію українських шкіл, масштабну денаціоналізацію підростаючого покоління, уніфікацію навчання, гальмування творчої ініціативи учителів та інші негативні явища. На наш погляд, стан та розвиток шкільної освіти оцінювався не завжди об'єктивно і розглядався однобічно.

Цього недоліку не були позбавлені і праці представників української діаспори, видані в радянський час. Пронизані національно-патріотичним пафосом, її автори акцентували увагу передусім на суспільно-політичних аспектах розвитку школи, давали критичні оцінки освіти радянської доби. Так, основним лейтмотивом монографії І. В. Коляски «Освіта в Радянській Україні» (1970) була дискримінація та русифікація українців через освіту. Автор наголошував, що черговим наступом русифікації стало прийняття Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР». Для підтвердження цього дослідник наводить статистичні дані про зменшення кількості українських шкіл, підручників, кількості годин на вивчення української мови та літератури, усунення українських книжок із шкільних бібліотек тощо. Не зважаючи на вміщений у монографії розділ «Початкова і середня освіта», І. В. Коляска лише кілька разів згадує про початкову освіту: наводить статистичні дані про кількість початкових шкіл та зазначає про видання підручників для молодших школярів [8, с. 40 – 76].

Таким чином, серед історіографічних джерел 1960-х – 1980-х років представлені праці першої виділеної нами групи. Початкова освіта не стала предметом спеціального дослідження, її розвиток висвітлювався фрагментарно, поверхово, в контексті шкільної освіти.

Другий період (1990-ті – 2010-ті роки) пов'язаний із значними змінами у житті українського суспільства, відродженням національної системи освіти, зростанням інтересу вчених до вивчення історії школи, освіти і педагогічної думки в Україні. З проголошенням незалежності України науковці позбулися ідеологічних обмежень, що довгий час гальмували розвиток історико-педагогічної науки. На цьому етапі

з'явилися численні праці (монографії, статті, дисертаційні дослідження), у яких з позиції сучасної історико-педагогічної парадигми побіжно і поверхово висвітлюється історія початкової освіти другої половини ХХ – початку ХХІ ст., зокрема в контексті:

– розвитку освіти і педагогічної думки в Україні (В. С. Курило. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ столітті, 2000; М. Д. Ярмаченко. Реформування освіти та педагогічної науки в Україні. Історія і сучасність, 2001; Н. М. Гупан. Українська історіографія історії педагогіки, 2002; О. В. Сухомлинська. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру, 2003; О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. Історія української школи і педагогіки, 2006; О. В. Адаменко. Розвиток педагогічної науки в Україні (1950 – 2000 рр.), 2006);

– розвитку шкільної освіти (В. К. Майборода, С. В. Майборода. Національні школи України: історія, розвиток, уроки, 1992; Б. М. Ступарик. Національна школа: витоки, становлення: Навчально-методичний посібник, 1998; О. В. Попова. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ ст., 2001; Г. П. Щука. Проблеми розвитку сільської школи в українській педагогічній пресі в 50 – 80-ті роки ХХ століття, 2007; О. В. Пастовенський. Оптимізація мережі загальноосвітніх навчальних закладів в умовах регіону (друга половина ХХ – початок ХХІ століття), 2009);

– реформування шкільної освіти (Л. Д. Березівська. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті, 2009);

– цілей і змісту шкільної освіти (О. Я. Савченко. Етапи реформування змісту шкільної освіти в Україні за роки незалежності, 2002; О. В. Сухомлинська. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти. 2003; І. М. Шоробура. Становлення та розвиток шкільної географічної освіти в Україні (XIX – ХХ століття), 2007; Н. А. Калініченко. Трудова підготовка учнів сільської школи у центральному регіоні України (друга половина ХХ століття), 2008; І. С. Прокоп. Розвиток виховних цілей навчання у дидактиці загальноосвітньої школи (друга половина ХХ – початок ХХІ століття), 2008; В. В. Кузьменко. Теоретичні і методичні засади формування в учнів наукової картини світу в історії розвитку шкільної освіти (ХХ століття), 2009);

– технологій і форм організації навчання в загальноосвітній школі (В. О. Шпортенко. Розвиток форм організації навчання в загальноосвітній школі (історико-теоретичний аспект), 1994; О. Ф. Норкіна. Гуманістично-зорієнтовані технології навчання у загальноосвітній школі України (кінець ХХ – початок ХХІ століття), 2006);

– внеску вітчизняних педагогів у розвиток української шкільної освіти у другій половині ХХ ст. (Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – ХХ ст.), за ред.

О. В. Сухомлинської, 2003; Українська педагогіка в персоналіях, за ред. О. В. Сухомлинської, 2005).

Цінними для нашого дослідження є праці з історіографії інших наук. Так, з позицій історіософії освітні перетворення у радянську добу розглядаються у монографії В. О. Огнев'юка «Осягнення освіти: Підсумки ХХ століття» (2003). Заслуговують на увагу і кандидатські дисертації сучасних українських істориків В. А. Ветохиної (Розвиток загальноосвітньої школи Української РСР у 80-ті роки: досвід, проблеми, 1991), Л. В. Кузнецової (Загальноосвітня школа України в умовах національного відродження. Кінець 80-х – початок 90-х років (Іст.-політ. аспект), 1993), А. І. Махінько (Реформування загальноосвітньої школи в незалежній Україні (90-ті роки ХХ століття – початок ХХІ століття): історичний аспект, 2011), які містять багату джерельну базу, вирізняються ґрунтовністю висвітлення історіографії, суспільно-політичних та соціально-економічних аспектів розвитку шкільної освіти в Україні у досліджуваний нами період.

Упродовж другого історіографічного періоду з'являються історико-педагогічні розвідки, присвячені вивченню окремих проблем початкової освіти в обраних хронологічних межах. На особливу увагу заслуговують праці відомої вченої у галузі теорії та методики початкового навчання, академіка О. Я. Савченко. Так, у підручнику «Дидактика початкової школи» (1999) з позицій сучасної гуманістичної, особистісно орієнтованої педагогіки розкрито мету, завдання, принципи, форми та методи навчання молодших школярів. Цінними для нас є оцінки вченої історичних аспектів проблеми, висвітлення основних тенденцій розвитку початкової освіти у різні періоди розвитку національної школи, визначення етапів реформування змісту початкової освіти [9].

Значний інтерес для нашого дослідження представляє докторська дисертація Я. П. Кодлюк «Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960 – 2000 рр.)» (2005), де здійснено комплексний історико-педагогічний аналіз проблеми теорії і практики підручникотворення в галузі початкової освіти України у 1960 – 2000 роках. Заслуговують на увагу визначені вченою етапи реформування початкової освіти (І етап – 1960 – 1980-ті рр.; ІІ етап – початок 1990-х – 2000 рр.) в контексті створення підручників для молодших школярів та їх характеристика [10]. Однак цілісно і системно організаційно-педагогічні засади розвитку початкової освіти у дослідженні не розглядаються.

У низці кандидатських дисертацій, хронологічні межі яких охоплюють період другої половини ХХ – початку ХХІ ст., предметом дослідження стали:

– розвивальне та проблемне навчання молодших школярів (О. Д. Замашкіна. Проблеми розвивального навчання молодших школярів в українській педагогічній науці (60 – 90 рр. ХХ століття), 2005;

Н. Д. Янц. Розвиток ідеї проблемного навчання молодших школярів у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХХ століття, 2008);

– індивідуалізація і диференціація початкового навчання (Т. В. Вожегова. Проблема індивідуалізації і диференціації початкового навчання у вітчизняній дидактиці 50 – 90-х рр. ХХ ст., 2008);

– розвиток ідей гуманістичної педагогіки в початковій освіті (В. Ф. Землянська. Розвиток ідей гуманістичної педагогіки в початковій освіті України (друга половина ХХ століття), 2005);

– підручники для початкової школи (Л. М. Височан. Дидактичні основи побудови підручників з природничо-математичних дисциплін для початкових шкіл України (1958 – 1991 рр.), 2008);

– оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи (С. В. Чупахіна. Проблеми оцінювання навчальних досягнень дітей 6 – 7-річного віку у закладах освіти України (друга половина ХХ - початок ХХІ ст.), 2007; А. А. Предик. Проблема оцінювання навчальної діяльності учнів початкової школи в Україні (50-ті – 90-ті роки ХХ століття), 2009);

– організація природничої освіти молодших школярів (Н. М. Смолянук. Організація природничої освіти молодших школярів у загальноосвітніх навчальних закладах України (друга половина ХХ століття, 2010);

– початок шкільного навчання (Н. Л. Клочко. Вступ до школи як загальнопедагогічна проблема в історії розвитку початкового навчання в Україні (ХХ століття), 2011).

Однак у жодній з них початкова освіта не виступає предметом спеціального цілісного дослідження, а є контекстом для висвітлення означених проблем. Зазначені праці цікаві для нас з точки зору теоретичних узагальнень, наявного фактологічного матеріалу.

Отже, другий період історіографічного аналізу позначився появою численної кількості праць, у яких з позицій сучасної парадигми висвітлюється освітній процес другої половини ХХ – початку ХХІ ст. З'явилися також дослідження предметом вивчення яких стають різні проблеми навчання молодших школярів в окреслений період. Проте праці узагальнюючого характеру, де цілісно, комплексно й системно висвітлювалися організаційно-педагогічні засади розвитку початкової освіти в Україні й досі немає.

Таким чином, проведений історіографічний аналіз літератури з проблеми дослідження дав підстави зробити висновок про те, що досі не здійснювалося ретроспективне вивчення генези початкової освіти в Україні у 1958 – 2001 роках. Перспективним вважаємо розроблення періодизації розвитку початкової освіти в обраних хронологічних межах; визначення її цілей, завдань, принципів, організаційних засад. Системного аналізу потребують дидактичні проблеми: зміст, методи, форми, технології навчання молодших школярів. Недостатньо вивченими

залишаються питання здійснення та запровадження експериментальних досліджень у галузі початкової освіти, аналіз нормативних документів, які регулювали її діяльність у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.

Список використаної літератури

1. Днепров Э. Д. Советская литература по истории школы и педагогике дореволюционной России (1918–1977) : [библиограф. указ.] / Э. Д. Днепров ; Акад. пед. наук, НИИ общ. педагогики. – М. : НИИ ОП, 1979. – 446 с. **2. Гупан Н. М.** Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – К. : «А.П.Н.», 2002. – 224 с. **3. Березівська Л. Д.** Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. Д. Березівська; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2009. – 43 с. **4. Завадская О. Я.** Развитие общеобразовательной школы Украины в период строительства коммунизма (1959 – 1968 гг.) / О. Я. Завадская. – К. : Киев. у-т, 1968. – 266 с. **5. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР** / А. Г. Бондар, О. Г. Дзевєрін, Б. С. Кобзар та ін. ; відп. ред. А. Г. Бондар. – К. : Рад. шк., 1967. – 482 с. **6. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР у десятій п'ятирічці** / Л. В. Артемова, Є. С. Березняк, В. О. Білоусова та ін. ; відп. ред. В. Ю. Тараненко. – К. : Рад. шк., 1981. – 335 с. **7. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961 – 1986)** / под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой. З. И. Равкина. – М. : Педагогика, 1987. – 416 с. **8. Коляска І. В.** Освіта в радянській Україні / І. В. Коляска. – Торонто, 1970. – 246 с. **9. Савченко О. Я.** Дидактика початкової школи : підручн. для студ. пед. фак.-тів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с. **10. Кодлюк Я. П.** Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960 – 2000 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 / Я. П. Кодлюк; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2005. – 38 с.

Гавриленко Т. Л. Генеза початкової освіти в Україні (1958 – 2001 роки): історіографія питання

У статті здійснено історіографічний аналіз генези початкової освіти в Україні у 1958 – 2001 рр. на основі хронологічного та проблемно-тематичного підходів; визначаються перспективи у дослідженні запропонованої проблеми.

Ключові слова: історіографія, історико-педагогічні дослідження, початкова освіта, школа.

Гавриленко Т. Л. Генезис начального образования в Украине (1958 – 2001 года): историография вопроса

В статье осуществлен историографический анализ генезиса начального образования в Украине в 1958 – 2001 гг. на основе

хронологического и проблемно-тематического подходов; определяются перспективы в исследовании предложенной проблемы.

Ключевые слова: историография, историко-педагогические исследования, начальное образование, школа.

Havrylenko T. L. The Genesis of Primary Education in Ukraine (1958 – 2001 year): Historiography of the Issue

The article is devoted to historiographic analysis of the Genesis of primary education in Ukraine in 1958-2001, on the basis of the chronological and topical approaches; to determine the prospects of the study of the proposed problems.

Key words: historiography, historical and pedagogical studies, primary education, school.

Стаття надійшла до редакції 13.08.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК [371.3:33]

С. М. Лобода

**РОЗВИТОК КОМЕРЦІЙНОЇ ОСВІТИ У США ТА УКРАЇНІ
(КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.): ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ**

Актуальність статті полягає в необхідності вивчення важливого зарубіжного досвіду вченими і педагогами для вирішення проблем сучасної української освіти. Проте слід звернути увагу і на вагомий доробок вітчизняної педагогіки, яка містить немало ідей здатних дати відповіді на питання сьогодення. Виходячи з багатства зарубіжного історичного досвіду, вчені мають можливість збудувати свої конструктивні педагогічні концепції в тому числі і у галузі економічної освіти.

Ступінь досліджуваності проблеми. Деяким проблемам економічної освіти у США та Україні присвячено роботи О. М. Камишанченко, Н. А. Разманової, Б. К. Тебієва, С. М. Пястолова. Однак поза увагою цих та інших досліджень вчених залишились деталі, які потребують детального вивчення для можливого використання у сучасній освіті.

Мета статті узагальнити досвід становлення системи економічної освіти в комерційних школах Сполучених Штатів Америки і України, а також дати порівняльний аналіз змісту і методики викладання економічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Перехід до індустріального суспільства, реформація економіки зумовили необхідність структурних змін і в шкільній освіті. Реформа шкільної освіти в Сполучених Штатах Америки бере початок з 1890-х років. Звісно комерційна освіта починає розвиватися набагато пізніше, ніж в Європі, і має принципову відмінність від європейської моделі. Процес визначення змісту і методики економічної освіти починається лише з 1893 р. Винятковою особливістю США є швидкість появи комерційних шкіл. За підсумками 1893 року органи національної статистики США отримали звіти від 233 комерційних шкіл.

Автор статті в Енциклопедії Брокгауза і Ефрона констатує, що при величезних масштабах мережі комерційних шкіл в США, рівень і якість освіти, що здобувається там, суттєво відрізнявся від Європи. Серед вказаних 233 закладів не було жодної вищої комерційної школи, і викладання в комерційних школах носило утилітарний, практичний характер; тривалість курсу охоплювала від 3-х місяців до 2-х років.

Порівняно короткий термін (3 – 5 місяців) на початку навчання, відводився на проходження курсів бухгалтерії, комерційних обчислень, торгівельного права, кореспонденції і складання торгівельних документів. Після цього учні переходили в практичне відділення школи, де працювали, послідовно, в навчальному банку, комісійній, страховій або транспортній конторі, торгово-промислового будинку і тому подібне. До закінчення курсу учні зобов'язані були працювати на різних посадах, спочатку виконуючи прості роботи, поступово переходячи до більш складних.

«Замість іспитів, – відзначається в енциклопедії, – учні через певний термін дають звіт про свої заняття і самостійно розробляють питання з тієї або іншої галузі комерційної діяльності. Особлива увага звернена на повідомлення учнів звички точно і ясно виражати свої думки усно і письмово. Для цього кожен ранок, до початку занять, учні, за вибором однокласників, проголошують звіт з питань комерційної практики; влаштовуються також спеціальні збори учнів, на яких в дебатах беруть участь усі охочі» [3, с. 227].

Крім того, у кінці XIX ст. у США налічувалося близько 500 різних комерційних курсів, навчання на яких тривало від п'яти до восьми місяців і носило в основному характер індивідуальної консультації. На комерційних курсах вивчалися: бухгалтерія, рахівництво, торговельне право, термінологія, правопис, ділова кореспонденція, організовувалися практичні заняття. На деяких курсах викладалися політична економія і державне право. Але таких було мало, і діяли вони у великих містах. У провінції молоді люди найчастіше поступали «на навчання», і заплативши за це необхідні кошти, прагнули швидше поринути в стихію бізнесу.

Позитивним в американській системі комерційної освіти був досвід організації практичних занять. Так, у коледжі Паккара в Нью-Йорку, наприклад, практикувалися півгодинні уроки, на яких учні повинні були, стоячи на очах у класу, розповідати про свої враження від відвідування промислових підприємств, відповідати на різні питання. Ці уроки мали на меті привчити майбутніх клерків вільно розумітись з клієнтами, міркувати і вміти зв'язно передавати свої думки. При деяких освітніх установах діяли навчальні торгово-промислові контори, відділення банків і інших установ підприємницької сфери [2, с. 134].

Важливість економічної освіти у вирішенні питань повсякденного життя стала сприйматися як насущна проблема лише на початку ХХ століття. Донині питання про виділення економічної освіти в окремі дисципліни в загальноосвітніх школах не розглядалося.

Стартовою точкою накопичення вітчизняного досвіду у викладанні комерційних дисциплін можна вважати створення в 1817 р. першого в Україні комерційного училища. Училище це, засноване в Одесі грецькою общиною, проіснувало понад сто років.

Вітчизняна комерційна школа до прийняття «Положення про комерційні навчальні заклади» 1896 р. була представлена фактично одним типом – середніми комерційними училищами, які за характером навчання, умовами вступу були призначені для підготовки працівників сфери торгівлі. Проте варто відмітити той факт, що розробка змісту і методик викладання комерційних дисциплін в цих училищах дала ґрунтовну базу для розвитку цілої мережі різнотипних навчальних закладів.

«Положення» передбачали 4 типи подібних закладів: комерційні училища, торговельні школи, торговельні класи і курси комерційних знань. Якщо раніше в комерційні навчальні заклади приймали дітей переважно купецького стану, то за положенням 1896 року вступ до них не обмежувався становою приналежністю.

Головною ланкою системи комерційної освіти стали *комерційні училища*, курс навчання в яких складав сім років. Опікунським радам надавалося право подавати прохання про відкриття восьмого класу або підготовчих класів залежно від місцевих умов. До предметів комерційного циклу належали: бухгалтерія, політична економія, законодавство, товарознавство, комерційна арифметика і географія, комерційна кореспонденція, яка велася іноземними мовами.

Доцільно звернути увагу на те, що училища практикували метод проведення інтегрованих занять, тобто викладання загальноосвітніх наук поєднували з комерційними. Наприклад, написання творів з літератури на економічну тематику, вирішення окремих задач з арифметики з економічним нахилом [5, с. 53]. Автономний характер комерційної школи відкривав перед педагогічним колективом школи широкі можливості для експериментаторської діяльності. У практиці

комерційних училищ активно застосовувалися найпрогресивніші в дидактичному відношенні методи навчання, спрямовані на розвиток пізнавальної активності учнів, їх уміння самостійно мислити, проявляти творчість. З метою розв'язання завдань, максимально наближених до життя, в окремих училищах використовували метод збору відомостей для з'ясування характеру торгівлі, спостереження за особливостями торговельних стосунків і складання учнями письмових звітів про отриману інформацію.

Поряд з комерційними училищами в кінці XIX – на початку XX ст. поширення набули і *торгівельні школи*, які готували службовців більш низького рангу для торговельно-промислових установ [1, с. 52]. Тривалість навчального курсу в торговельних школах в середньому складала три роки. Згідно «Положенням про комерційні навчальні заклади» 1986 р. для засновників і піклувальних рад, з дозволу міністра фінансів, також була надана можливість при потребі продовжити навчальний курс школи на один рік.

Предмети комерційного циклу в торговельних школах майже повністю співпадали за своїм складом з предметами, що викладались в комерційних училищах. Але педагогічні комітети торгових шкіл самостійно розподіляли навчальні заняття загальноосвітнього і комерційного циклу, у відповідності з умовами місцевої промисловості і важливістю окремих частин шкільного курсу. Провідне місце в навчанні займали лекційні заняття, які знайомили учнів з основними поняттями та законами економічного життя. Лекції будувались вчителями таким чином, щоб зацікавити учнів з самого початку проходження того чи іншого курсу (заохочення учнів задавати питання про те, що було не зрозуміле у викладенні нового матеріалу, загострення уваги на цікавих прикладах з реальної торгової або банківської справи тощо). Однією з форм засвоєння і зміцнення знань, були практичні заняття, які проводились з усіх предметів комерційного циклу, та були повністю узгодженими з теоретичним курсом. Заняття передбачали рішення різноманітних казусів та задач з економічної практики. В усіх торгових школах принцип наочності навчання при вивченні різних курсів був визнаний основним, а самі навчальні заклади для його реалізації мали в розпорядженні широкий арсенал наочних посібників [4, с. 39, 42]. Крім того комерційні училища і торгові школи використовували методи позакласної роботи такі як проведення екскурсій та позакласних досліджень.

Варто звернути увагу на те, що навчальний процес у торговельних класах і на курсах комерційних знань відрізнявся спрощеною організацією внаслідок роботи з більш дорослішим контингентом слухачів, а також прагненням вирішувати навчальні завдання так, щоб дати відвідувачам найбільшу кількість знань протягом короткого терміну. Викладання в торговельних класах здійснювалось здебільшого у

формі звичайних уроків, а також лекцій і практичних занять. З огляду на те, що слухачі торгівельних класів приходили на заняття в більшості після важкої денної роботи в підприємствах торгівлі, а також поганих домашніх умов для занять, центр їх освіти полягав у освоєнні наукового матеріалу в класі [6, с. 285]. На практичних заняттях, при проведенні опитування, використовувався метод евристичної бесіди, що дозволяло викладачеві за допомогою коротких питань охопити всіх присутніх у класі. Це надавало можливість легко переконатися в тому чи зрозумілий зміст пройденого матеріалу. У торгівельних класах знання слухачів контролювали шляхом опитувань, проведенням письмових робіт та іспитів.

Аналіз педагогічних джерел свідчить про те, що викладання на курсах комерційних знань здійснювалося у формі лекцій, а також уроків і практичних занять. З юридичних і політико-економічних предметів була прийнята лекційна система навчання. З комерційної арифметики і бухгалтерії частина матеріалу пояснювалась на класних заняттях, а частина – задавалась додому у вигляді самостійної роботи. Крім того, заняття з цих предметів супроводжувались практичними роботами, що полягали в рішенні завдань і веденні книг з комерційної кореспонденції російською та іноземною мовами.

За 20 років, з 1896 по 1916 рік, мережа шкіл збільшилася з 8 до 602. В цілому до 1916 року система комерційної освіти в Росії складалася з 260 (з семи і восьмирічним курсом навчання) комерційних училищ, 169 торгівельних шкіл (трьох- і чотирьох класних), 38 торговельних класів і 135 курсів комерційних знань [6, с. 421].

Висновок. Порівняльно-педагогічний аналіз вітчизняної і зарубіжної систем комерційної освіти дозволяє зробити висновок про те, що на початкових етапах їх становлення і розвитку вітчизняна комерційна школа не лише не поступалася школам Америки, а зокремих параметрів перевершувала її. Вона відрізнялася широтою викладу навчальних дисциплін професійного циклу, наявністю тісних міжпредметних зв'язків.

Список використаної літератури

1. Державний архів Харківської області. – Ф. 649. – Оп. 1. – Спр. 6. – Арк. 99. **2. Камышанченко Е. Н.** Экономическое образование школьников: теория и практика : монография / Е. Н. Камышанченко. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2002. – 336 с. **3. Коммерческое образование** // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 томах (82 т. и 4 доп.). – СПб, 1890 – 1907. **4. Материалы** по коммерческому образованию. Отчет о состоянии коммерческого образования в России за 1903 – 04 уч. год в учебных заведениях ведомства Министерства Финансов. – Вып. IV. – СПб., 1905. **5. Министерство финансов.** Учебный отдел. Материалы по коммерческому образованию.

Коммерческие училища. Вып. II. – СПб, 1902. 6. Российский государственный исторический архив. – Ф. 25, Оп. 5. – Д.79. – Л. 421.

Лобода С. М. Розвиток комерційної освіти у США та Україні (кінець XIX – початок XX ст.): порівняльний аналіз

Статтю присвячено становленню комерційної освіти у США та Україні, яка перебувала в той період у складі Російської імперії. Розкрито зміст, форми та методи комерційної освіти, які використовувались педагогами США та України у різних типах навчальних закладів.

Ключові слова: комерційна освіта, форми, методи, комерційні школи, торгівельні школи, торгівельні класи, комерційні училища.

Лобода С. Н. Развитие коммерческого образования в США и Украине (конец XIX – начало XX ст.): сравнительный анализ

Статья посвящена становлению коммерческого образования в США и Украине, которая находилась в тот период в составе Российской империи. Рассматриваются содержание, формы, методы коммерческого образования, которые использовались педагогами США и Украины в различных типах учебных заведений.

Ключевые слова: коммерческое образование, формы, методы, коммерческие школы, коммерческие училища, торговые школы, торговые классы.

Loboda S. N. Development of Commercial Education in the USA and Ukraine (end of XIX -beginning of the XX item): Comparative Analysis

The article is sacred to becoming of commercial education in the USA and Ukraine which was in a that period in composition the Russian empire. Maintenance, forms, methods of commercial education, which was used by the teachers of the USA and Ukraine in the different types of educational establishments, is examined.

Key words: commercial education, forms, methods, commercial schools, commercial schools, trade schools, trade classes.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37.018(091):303.422

Д. В. Михайлова

ЖИТТЄВИЙ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ ШЛЯХ ФЕОКТИСТА ХАРТАХАЯ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Процес реформування освітньої галузі в Україні потребує глибокого осмислення кращого вітчизняного педагогічного досвіду. Необхідність урахування педагогічних здобутків минулого, їх важливість під час реалізації сучасних освітніх підходів проголошується у Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті. У документі йдеться про навчально-виховний процес, який повинен ґрунтуватися на культурно-історичних цінностях Українського народу, його традиціях і духовності [1, с. 13].

У зв'язку з цим особливого значення набуває вивчення, аналіз, узагальнення і використання досвіду багатьох вітчизняних педагогів і просвітителів, які збагатили своїм доробком українську педагогічну думку. Втім дослідження життя і творчості видатного мариупольського просвітителя й педагога Феоктиста Хартахая, який зробив значний внесок у розбудову народної освіти України другої половини XIX століття, становить особливий інтерес.

У різні часи біографія та багатогранна діяльність Ф. Хартахая нерідко ставали предметом дослідження таких науковців, як І. Александрович [2], С. Калоєров [3], Т. Криворотько [4], Г. Лях [5], Г. Нейкірх [6], І. Папуш [7], А. Проценко [8, 9], С. Фатальчук [5], Л. Яруцький [10] та інші. Автори присвячених йому праць безпосередньо чи опосередковано звертаються до вивчення біографії Ф. Хартахая, аспектів його освітньої та просвітительської діяльності. У той же час про цього педагога ще мало написано «об'єктивного і змістовного, досі немає відповідей на багато питань з його біографії» [3, с. 8].

Історіографічний огляд цього питання засвідчує, що ще недостатньо вивченим є життєвий шлях, організаційно-педагогічна діяльність Ф. Хартахая. Вони до цього часу ще не стали предметом окремого комплексного дослідження. Разом з тим вже вивчені біографічні дані Ф.Хартахая містять багато неточностей і розбіжностей. Окремі автори присвячених йому праць припускаються помилок у даті народження педагога, подіях життя, коли він навчався і працював, інколи невірними є й дані про братів та дітей Ф.Хартахая. Усе це значно ускладнює об'єктивне висвітлення життєвого й творчого шляху педагога-просвітителя, а тому вимагає звернення до першоджерел.

Мета цієї статті – дослідити основні етапи життєвого шляху, зміст і напрями організаційно-педагогічної діяльності Феоктиста Хартахая.

Феоктист Авраамович (Абрамович) Хартахай – видатний просвітитель, педагог, історик, етнограф, громадський діяч, дослідник історії та культури греків Криму та Приазов'я, грецької колонізації, кримських татар і ханства, засновник перших середніх навчальних закладів у Маріупольському повіті – Маріупольської чоловічої та Маріупольської жіночої гімназій.

Відомо, що Феоктист Хартахай походить з греків, переселених у село Чердаклі Маріупольського повіту (нині с.Кременівка Володарського району Донецької області) [11, с. 222], про що свідчить «ревізський перепис населення с.Чердаклі, наприклад, 1811, 1835 і 1850 рр.» [3, с. 20]. Події переселення пов'язані з 70-ми роками XVIII століття, а саме з періодом загострення відносин між християнським і мусульманським населенням Криму та російсько-турецькою війною [12, с. 51], у результаті чого за розпорядженням Катерини II і відбулося заселення колоністами Криму Новоросії та Приазов'я зокрема.

Точна дата народження Феоктиста Хартахая невідома. Проте здійснене дослідження С. Калоєровим дає підставу вважати її між 7 і 25 березня 1836 року [3, с. 29]. Також маловідомими є факти з дитинства Феоктиста. Ймовірно, що ці роки пройшли у с.Чердаклі та м.Маріуполі.

Представники роду Хартахайів завжди брали активну участь у громадському житті, боролися за справедливість [3, с. 26]. Батько Феоктиста, Авраам Христофорович Хартахай, був освіченою людиною, про що свідчить той факт, що він працював у системі Маріупольського грецького суду, тому освіту намагався дати і своїм дітям: Петру (1826), Павлу (1828) та Феоктисту. Усі вони отримали домашнє виховання. Наймолодший Феоктист спочатку навчався в Олександрівському повітовому училищі (нині м.Запоріжжя), а потім «вірогідно, у Катеринославській гімназії» [3, с. 29]. Підтвердженням факту навчання Феоктиста є «самі його листи» [10, с. 26].

Студентські роки Феоктиста Хартахая припали на другу половину XIX століття, коли «відбулося територіальне роз'єднання українських земель, ускладнилася соціальна структура та політизувалося суспільне життя» [13, с. 273]. У цей час відбувається створення могутнього напрямку серед української й московської інтелігенції, так зване народництво [14, с. 610], осередки якого спочатку з'являються у Петербурзі, а потім скрізь по Україні. 1856 року студентами Харківського університету засновується політична організація «Харківсько-київське таємне товариство». До його складу увійшли Я. Бекман, П. Єфименко, П. Завадський, М. Муравський, М. Раєвський. Метою організації був загальний політичний переворот у Російській імперії, а початковим кроком – визволення селян [15, с. 401]. 1858 року частину членів було викрито та виключено з університету, але наступного року ці ж студенти вступили до Київського університету, де й продовжили свою революційну діяльність.

У 1958 році на перший курс історико-філологічного факультету Харківського університету вступає і Ф. Хартахай, який теж стає студентом-революціонером. «Будучи від природи експансивним» [3, с. 33], Феоктист починає боротьбу проти нищення української мови, ініціює поширення в народі національної культури і займається популяризацією творчості Тараса Григоровича Шевченка. Сам Шевченко зустрічається з членами «Харківсько-київського таємного товариства». Тут він висловлює бажання заснування недільних шкіл, створення підручників з читання, географії та історії України [16, с. 356].

Вже у січні 1859 року навчання Ф. Хартахая в університеті переривається через його неспроможність сплачувати за слухання лекцій. Але Феоктист не здається й у вересні цього ж року вступає до Київського університету Св. Володимира, де спочатку допускається як слухач лекцій, а потім як своєкоштный студент. Попередні фінансові негаразди все одно не дають Хартахая закінчити навчання, і його знову відраховують з університету.

Бажання вчитися змушує Феоктиста шукати іншу можливість продовжувати навчання. І 25 серпня 1860 року він пише заяву ректору Петербурзького університету П. Плетньову з проханням перевестися на III курс історико-філологічного факультета. Його прохання було задоволене, і Хартахая зачисляють на II курс. Але відчуваючи нову загрозу відрахування (усе з тієї ж причини – браку коштів), український студент переводиться на I курс.

У Петербурзі Хартахай «з головою поринає у студентське життя і одночасно стає одним з активних учасників революційного руху університетського студентства» [3, с. 35]. Тут він починає займатися науковою діяльністю – пише статтю з історії греків Приазов'я «Ігнатій, митрополит Готфійський і Кафійський», а також входить до складу української молодіжної групи, яка сформувалася коло Т. Шевченка, журналу «Основа» та газети «Очерки». У цей час Феоктист ще наполегливіше бореться за розповсюдження творчості Шевченка, української мови та культури. Під час зборів український студент має можливість бачити Кобзаря, слухати його виступи.

Саме тому смерть Тараса Шевченка дуже вразила Ф. Хартахая. 28 лютого 1861 року він бере участь у похоронах поета, а на кладовищі від імені всіх українських студентів виступає з палкою промовою, у якій звертається до образів українського фольклору, розмірковує про сенс життя, роль Т. Шевченка у житті народу, мови та культури. На присутніх промова справила велике враження. З великою увагою її слухали Некрасов, Салтиков-Щедрін, Тургенев, Достоевський, Лесков, Михайлов. Промова Хартахая, на думку вчених, «поставила його в один ряд з відомими революційними діячами того часу» [3, с. 37].

Восени 1861-го року студентські хвилювання охопили майже всі університети. Причиною стало введення нових правил для студентів.

Петербурзькі студенти влаштовували перед університетом масові демонстрації протесту. Але вже наприкінці вересня – на початку жовтня її активні учасники були заарештовані. Серед них був і Ф. Хартахай. 12 жовтня разом з іншими його було ув'язнено до Петропавловської фортеці, а 17 числа – перевезено до Кронштадтської. Очевидно, під тиском наглядців разом з іншими студентами Хартахай пише заяву про відрахування з університету за власним бажанням, і вже 12 жовтня фактично не є студентом. Справою ув'язнених займається слідча комісія, члени якої, у результаті, дозволяють студентам продовжувати навчання. Ф. Хартахай залишається лише вільним слухачем. Але вже наступного року, склавши іспити, отримує атестат дійсного студента без права на чин.

Після закінчення навчання Ф. Хартахай деякий час залишається у Петербурзі, тут він займається публіцистичною та науково-дослідною роботою. Протягом 1863 – 1866 років є співробітником соціально-політичного та літературного видання – журналу «Современник», публікує наукові статті.

Після закриття журналу у червні 1866 року в пошуках нової роботи Хартахай їде до Польщі. Там він працює викладачем у Петроковській (1866), Келецькій (1868), Празькій (1869) та 2-й Варшавській чоловічій (1870 – 1875) гімназіях. Викладає російську мову, словесність та історію Росії й Царства Польського [11, с. 222]. На педагогічній ниві Хартахай досягає неабияких успіхів та суспільного визнання. Стає автором «Букваря й книги для читання в народних школах» та «Руських прописів для народних шкіл». У 1871 році «за відмінно-сумлінну працю та особливі труди» він був удостоєний Кавалера високого російського ордена Св. Анни 3-го ступеню, а через три роки його нагороджено орденом Св. Станіслава 2-го ступеню [17, с. 543].

«Коли на початку 70-х років XIX століття у Маріуполі почала відчуватися велика необхідність у середньому навчальному закладі, Ф. А. Хартахай прийшов на допомогу рідному місту» [11, с. 218]. На початку липня 1874 року, ще фактично працюючи у Польщі, Феоктист Авраамович звернувся до Маріупольського міського голови із заявою про дозвіл на відкриття ним приватного училища з курсом прогімназії. Це училище передбачалося у подальшому перетворити на державну гімназію. Відповідний договір на відкриття навчального закладу між міською радою та Хартахаем було укладено вже 2 серпня цього ж року. Розпочавши роботу з підготовки до відкриття у Маріуполі чоловічого училища, Ф. Хартахай одночасно дбає і про відкриття жіночого училища, і вже 24 грудня отримує такий дозвіл. Обидва навчальних заклада відчинили свої двері для перших учнів 15 серпня 1875 року.

Відразу після того, як училища розпочали свою роботу, зацікавлена у державному фінансуванні навчальних закладів Маріупольська влада починає активно займатися питанням відкриття чоловічої та жіночої

гімназій. Зусилля не стали марними і 27 січня 1876 року «найвищим повелінням імператора було дозволено з 1 липня цього ж року відкрити в Маріуполі чоловічу гімназію» [11, с. 221]. Директором навчального закладу було призначено Ф.Хартахая, який залишився на цій посаді до кінця свого життя. Через три місяці було отримано дозвіл і на відкриття з 1 липня 1876 року жіночої гімназії.

Відкриття перших середніх навчальних закладів у Маріуполі стало для міста видатною подією, «гімназія принесла не малу користь місту та повіту в інтересах руської освіти, давши достатньо значній кількості молодих людей середню освіту» [11, с. 238]. За допомогою колег (О. Чабаненко та Ф. Гампер) Феоктист Авраамович провів значну роботу із засновництва навчального процесу, створення кваліфікованого педагогічного колективу та початкової матеріальної бази гімназій.

Керівництво Ф.Хартахая навчальним закладом, на жаль, було дуже коротким. Усього через 4 роки, 25 березня 1880-го, він помирає. Поховали організатора народної освіти у Маріуполі, але могила невідома. Його справу продовжили майбутні директори гімназії Г. Нейкірх (1880 – 1883), Н. Броницький (1883 – 1891), Г. Тимошевський (1891 – 1907), С. Квитницький (1907 – 1918). Свідченням же пам'яті організатора перших середніх навчальних закладів Маріуполя стали заснування стипендій імені митрополита Ігнатія та Ф. Хартахая, розміщення його пертрета. Висока оцінка життєдіяльності українського педагога-просвітителя була дана маріупольською громадськістю під час відзначення 25-річчя гімназії.

З особистого життя Феоктиста Авраамовича відомо, що у 1876 році він був одружений на дочці штабс-капітана Аркадія Ковальського Софії Аркадіївни Ковальській. У них народилися дві дочки – Анна (1876) та Катерина (1878), а також син Феоктист (1880).

Таким чином можна зробити висновок, що Феоктист Авраамович Хартахай був непересічною особистістю. Його активна громадянська позиція, любов до рідної землі та бажання служити їй, боротьба за розвиток національної мови та культури стали формуючими у його багатогранній діяльності, принісши славу організатора, педагога та просвітителя.

Результати проведеного аналізу життєвого шляху маріупольського педагога і просвітителя Феоктиста Хартахая дають підставу констатувати недостатню розробленість цього питання. На це, зокрема, вказують розбіжності біографічних даних у працях деяких учених, які займалися вивченням життя Ф. Хартахая, та «білі плями» біографії педагога – ще маловивченими залишаються дитячі та шкільні роки Феоктиста, його педагогічна діяльність у гімназіях, причина смерті та інше. Враховуючи вищезазначене, вважається необхідним здійснення подальшого більш ґрунтовного та об'єктивного дослідження біографії Феоктиста Хартахая.

Список використаної літератури

- 1. Про** Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347 // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – Ст. 860.
- 2. Краткий** обзор Мариупольского уезда / сост. И. Э. Александрович. – Мариуполь : Тип. А. А. Франтова, 1884. – 116 с.
- 3. Калоеров С. А.** Феоктист Хартахай / С. А. Калоеров. – Донецк : Юго-Восток, 2007. – 379 с.
- 4. Криворотько Т.** Неизвестный Ф. Хартахай / Т. Криворотько // Греко-славянское духовное единство. – Донецк : Редакционно-издательский отдел Донецкого обласного управления по печати, 1993. – С. 118 – 122.
- 5. Лях Г. Р.** Ф. А. Хартахай – засновник гімназійної освіти південно-східної України / Г. Р. Лях, С. Д. Фатальчук // Наукова молодь : зб. пр. молодих учених. Матер. І регіональної наук.-практ. конф. «Внесок молодих учених у розвиток науки регіону». – Луганськ : Знання, 2005. – Т. 1. Психолого-педагогічні науки. – С. 197 – 205.
- 6. Краткая** историческая записка о Мариупольской гимназии / сост. Г. Нейкирх. – Мариуполь : Тип. А. А. Франтова, 1881. – 37 с.
- 7. Папуш И. А.** Творческая деятельность греков Приазовья (конец XIX – XX век) : Энциклопедический справочник / И. А. Папуш. – Мариуполь: ЗАО Газета «Приазовский рабочий», 2000. – 160 с.
- 8. Проценко А. Д.** Феоктист Хартахай: народный просветитель / А. Д. Проценко. – Мариуполь : Азовье, 2006. – 107 с.
- 9. Проценко А. Д.** Улицами старого Мариуполя : художественно-документальные очерки / А. Д. Проценко. – 3-е изд., доп. – Мариуполь : Азовье, 2006. – 163 с.
- 10. Яруцкий Л. Д.** Греческая тетрадь. Краеведческие рассказы / Л. Д. Яруцкий. – Мариуполь : Азовье, 2003. – 216 с.
- 11. Мариуполь** и его окрестности: Отчет об учебных экскурсиях Мариупольской Александровской гимназии / сост. В. Федоров. – Мариуполь : Тип. А. А. Франтова, 1892. – 461 с.
- 12. Джуха И. Г.** Одиссея мариупольских греков : Очерки истории / И. Г. Джуха. – Вологда : «ЛиС», 1993. – 159 с.
- 13. Бойко О. Д.** Історія України : навч. посіб. / О. Д. Бойко. – 2-е вид., доп. – К.: Академія, 2002. – 656 с.
- 14. Велика** історія України : у 2-х т. – Т. II / авт. вступ. ст. І. Крип'якевич ; упоряд. М. Голубець. – К. : Глобус, 1993. – 741 с. – (Репринтне перевидання).
- 15. Малий** словник історії України / уклад. В. Смолій та ін. – К. : Либідь, 1997. – 464 с.
- 16. Котляр М.** Довідник з історії України [Електронний ресурс] : довідникове видання / М. Котляр, С. Кульчицький. – К. : Україна, 1996. – 463 с. – Режим доступу : <http://www.history.vn.ua/book/dovidnik2.html>
- 17. Жизнеописание** заслуженных греков Украины. 1778 – 2008 гг. : информационно-справочный материал / ред. и сост. Н. Коссе. – Мариуполь, 2009. – 640 с.

Михайлова Д. В. Життєвий та професійний шлях Феоктиста Хартахаєв: історико педагогічний аспект

Статтю присвячено обґрунтуванню основних віх життєвого й творчого шляху видатного мариупольського просвітителя і педагога Феоктиста Хартахаєв. Розглянуто походження роду Хартахаєв, період студентського навчання Феоктиста, його діяльність і здобутки у створених ним перших середніх навчальних закладах Мариуполя – чоловічій та жіночій гімназіях.

Ключові слова: Феоктист Хартахаєв, греки-переселенці, Харківсько-київське таємне товариство, Мариупольська чоловіча гімназія, Мариупольська жіноча гімназія.

Михайлова Д. В. Жизненный и профессиональный путь Феоктиста Хартахаєв: историко педагогический аспект

Статья посвящена обоснованию основных вех жизненного и творческого пути выдающегося мариупольского просветителя и педагога Феоктиста Хартахаєв. Рассматриваются происхождение рода Хартахаєв, период студенческого обучения Феоктиста, его деятельность и достижения в созданных им первых средних учебных заведениях Мариуполя – мужской и женской гимназиях.

Ключевые слова: Феоктист Хартахаєв, греки-переселенцы, Харьковско-киевское тайное общество, Мариупольская мужская гимназия, Мариупольская женская гимназия.

Mikhailova D. V. The life and professional way of Feoktist Hartahay: historical and pedagogical aspects

The article is devoted to the substantiation of the basic marks of a vital and creative way of the outstanding Mariupol teacher Feoktist Khartakhay. Are considered an origin of Hartahay's a sort, the period of student's training of Feoktist, his activity and achievements in Marupol's the first average educational institutions created by him a classical secondary school for men and a classical secondary school for women.

Key words: Feoktist Khartakhay, greeks-immigrants, Kharkov-Kievan secret society, a Mariupol classical secondary school for men, a Mariupol classical secondary school for women.

Стаття надійшла до редакції 05.07.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

УДК 37(091)(477)«18/19»

І. В. Фурман

**ПРОСВІТНИЦЬКИЙ РУХ В УКРАЇНІ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)**

Епоха у світовій історії, що дістала назву просвітництва, стала рубежем у суспільному поступі, коли набули розвитку економічні відносини, промисловість, торгівля, мореплавство, коли люди усвідомили значення знань, науки і освіти. Просвітництво на теренах України набуває поширення з другої половини ХІХ століття. Саме просвітницька діяльність вчених, учителів, письменників сприяла поширенню освіти, знань серед широких верств населення, розвитку потягу до навчання. Відомі вчені, викладачі, професори, зробили великий внесок у розвиток природничих наук: математики, фізики, хімії, – і гуманітарних. Збільшення обсягів знань спонукало до пошуку нових методів їх викладання, вироблення методики викладання окремих предметів, що дало б змогу поширювати наукові знання, тим самим сприяючи розвитку системи загальної освіти.

Завдяки наполегливій праці цих учених, які досліджували закономірності розвитку людини, природи, мови, та ін., їхній просвітницькій діяльності створювалися наукові товариства, гуртки, відбувалися з'їзди, створювали навчальні програми, підручники і посібники.

До проблеми просвітницького руху в Україні зверталось чимало дослідників, з-поміж яких М. Маланюк, В. Савчук, Л. Применко, С. Єфремов, та ін. Свій внесок у її дослідження зробили сучасні дослідники це: А. Риженко, О. Коновець, Л. Березівська, О. Сухомлинська та ін.

Однак з'ясування мотивів, які спонукали членів товариств розвивати освіту, поширювати її серед населення, залучати його до знань допоможе з'ясувати ряд аспектів пов'язаних із сучасним розвитком українознавства, розкриє невідомі сторінки освітньо-педагогічної і просвітницької діяльності наукових товариств, зокрема природничих.

Отже, метою дослідження є спроба вивчення, осмислення, узагальнення наукової, педагогічної спадщини природничих товариств в Україні другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. можливість використання їхнього досвіду в сучасному освітньому житті України.

У другій половині ХІХ – на початку ХХ століть Україна перебувала в складі двох сусідніх держав – Австро-Угорської і Російської імперій. Політичні умови визначали зміст, напрями й особливості розвитку просвітництва, освіти і виховання молоді в навчально-виховних установах на території України. Досліджуваний період охоплює кілька історичних етапів, які з одного боку, відзначаються певною подібністю, з другого, з

огляду на соціально-економічні й політичні умови, мають свої специфічні особливості, що і визначали характер просвітницької й освітньої діяльності в Україні.

На початку другої половини XIX ст. у Росії відбувалися значні події в суспільному, політичному, культурно-освітньому житті. У цей період було скасовано кріпаччину (1861), здійснено судову реформу (1864), завдяки створенню земств запроваджувалося місцеве самоврядування (1864), до компетенції якого передавалися справи господарства, охорони здоров'я, народної освіти. Вводилася загальна військова повинність (1874), строк служби в армії скорочувався до 4–5 років замість 25. Прогресивна громадськість чекала проголошення конституції. Помітні були деякі ознаки демократизації суспільного життя в Росії – імперській державі із закоріненими традиціями необмеженої жодними законами влади царя-самодержця.

Потреби розвитку економіки, науки, культури, освіти і виховання підростаючих поколінь спонукали до кардинальних змін у політичному і державному житті. Однак на середину XIX ст. стан розвитку освіти в Україні, яку офіційно прагнули перетворити на провінцію Російської імперії, був на дуже низькому рівні. Хоча за описами істориків, у XVIII ст. майже кожне село мало школу; існували школи при церквах, монастирях, постійно діюча школа була організована навіть на Запорозькій Січі. Мали українці у ті часи і контакти з європейськими університетами, де освоювали різні науки, іноземні мови.

Та на середину XIX ст. у дев'яти українських губерніях із корінним населенням 23,5 млн. чоловік налічувалося лише 1320 початкових шкіл, в яких навчалося 67 129 осіб. У середньому припадав один учень на 163 жителі, у Волинській губернії – на 435, Подільській – на 400 [1]. Імперська політика в галузі освіти довела українське населення до такого стану, коли майже 98% дітей шкільного віку не могли здобути елементарної освіти.

На території України в 1850 р. було 18 чоловічих гімназій, у яких навчалося 5316 учнів, 5 жіночих інститутів відомства імператриці Марії (Керченський, Київський, Одеський, Полтавський і Харківський) та Полтавський кадетський корпус [2, с. 35].

На середину XIX ст. у середніх навчальних закладах України навчалися насамперед діти дворян і духовенства. Так, у 1856 – 1857 навчальному році в школах Київського навчального округу діти дворян склали понад 52%, у гімназіях – біля 80%. Вражають дані, наприклад, про стан освіти на Полтавщині. Тут, як повідомляли «Полтавские губернские ведомости», в 1859 – 1860 навчальному році один учень припадав: у духовенства – на 6 чоловік, у дворянства – на 9, у міщан – на 26, у козаків – на 710 [5, с. 25]. Ці дані свідчать, що діти українських козаків і селян мали найгірші можливості здобувати освіту, тоді як у Козацьку добу, коли Україна була незалежною державою чи

зберігала автономні права, майже всі діти вчилися, оволодівали досягненнями освіти, культури рідною мовою.

На середину XIX ст. царський уряд, послідовно проводячи жорстоку політику русифікації усіх народів, зокрема українців, цілком зруйнував національну систему освіти. У всіх навчально-виховних закладах навчання провадилося офіційною російською мовою за навчальними планами і програмами, які діяли на всій території Російської імперії. У школах категорично заборонялося вивчення української мови як навчального предмета. Зміст освіти не відображав культурно-історичного досвіду українського народу, його пріоритетів в економічному, державному, політичному, науковому і освітньому житті в попередні історичні періоди. Імперська система освіти і виховання прагнула виховати з дітей українців вірнопідданих громадян Російської держави, вихолощувала їхню національну свідомість і самосвідомість, всіляко принижувала, або й зовсім заперечувала національно-визвольні рухи. Були створені вкрай несприятливі умови для розвитку особистості, формування в неї патріотизму, гуманізму, що негативно позначалося на загальному поступі суспільства, його інтелектуальному, моральному і духовному потенціалі.

Проте навіть у таких жорстких умовах у другій половині XIX ст. відбувалися помітні зрушення в культурному і освітньому житті. Зростала мережа початкових і середніх шкіл, зростав зміст освіти, підвищувався рівень писемності населення. Стараннями прогресивних професорів, успішно працювали Харківський і Київський університети, нещодавно створений Новоросійський університет, які готували фахівців різних професій, а понад те проводили велику просвітницьку роботу. Згадаємо хоча б недільні школи, учителями яких були професори і студенти Київського університету св. Володимира. Починали видаватися педагогічні журнали, газети, навколо яких об'єднувалася прогресивна громадськість, зокрема педагоги, освітні діячі [4, с. 106 – 107].

Особливого розвитку в пореформений період набули природничі науки. Світового визнання здобув доробок науковців, які працювали в Україні. Активізувалися наукові пошуки студентів, їхні окремі роботи друкувалися в «Университетских известиях». З 1880 р. почав виходити друком «Сборник сочинений студентов университета Святого Владимира». Вийшло 8 випусків.

Отже, у 80 – 90-ті роки XIX ст. спостерігається зародження науково-просвітницького руху в Україні. Перші національні наукові осередки виникли на ґрунті українознавчих інтересів. Вони створювали свої часописи, як-то: «Харьковский вестник», «Киевская старина», «Одесский вестник», «Зоря». Поєднання у своїй діяльності наукових інтересів просвітницької діяльності сприяло реалізації ідеї створення української наукової асоціації загального національного характеру, яка була б інтелектуальним центром народу, прообразом майбутньої Української

Академії наук. Таким науковим центром нації в 90-х роках стало Наукове Товариство ім. Шевченка у Львові [3, с. 50].

Організаторами Київського фізико-математичного товариства при Київському університеті святого Володимира (1889 – 1890) були професори М. Авенаріус, П. Алексеев, В. Беєв, М. Бунге, В. Єфремов, Й. Косоногов, Г. Демеєв, В. Тарасенко, П. Тутковський, К. Офілаєв, М. Хандриков та інші відомі професори цього університету.

26 листопада 1889 р. затверджується статут Київського фізико-математичного товариства при університеті Святого Володимира. З самого початку це товариство тісно співпрацювало з Київським товариством природознавців, мало з ним спільні науково-просвітницькі інтереси, однак з огляду на зміст своєї діяльності мало свої особливості.

Досліджуючи просвітницький рух в Україні в означений період, особливу увагу звертаємо на діяльність і творчу науково-освітню спадщину багатьох наукових товариств Київського університету імені святого Володимира. Зокрема, члени Київського товариства природознавців Київського фізико-математичного товариства брали активну участь в роботі Товариства Російських рентгенологів і радіологів під час війни 1914 – 1916 років. Метою цього товариства було розвивати рентгенологію і радіологію в Росії. Під час війни вчені і студенти добровільно обслуговували лазарети та пересувні рентгенологічні установки.

На засіданнях Київського фізико-математичного товариства, що проводилися регулярно заслуховували реферати, демонструвалися досліди, обговорювалися навчальні програми, обґрунтовувалися методи викладання фізико-математичних наук, читалися платні публічні лекції, видавалися посібники, підручники. Товариство створювало свою бібліотеку і колекції, які зберігалися в університетських лабораторіях.

Вечорами в приміщенні університету читалися публічні безплатні лекції, а кошти виручені за платні лекції, йшли на допомогу голодуючим, бідним студентам, на пожертви школам.

Авторитету Київського фізико-математичного товариства додавала і його демократичність у ставленні до жінок-педагогів. У 1901 р. дійсним членом товариства було обрано першу жінку, викладача гімназії Марію Бик. За час свого існування товариства прийняло 12 жінок, котрі працювали викладачами училищ, гімназіях, тобто практикували в освіті, що допомагало товариству бачити проблему педагогіки середньої освіти, так би мовити, «з середини».

Члени товариства були патріотами свого краю, що підтверджується їхньою діяльністю. Вони, наприклад, створили спеціальний журнал «Известия Киевской Рентгеновской Комиссии», призначений рентгенологам, які допомагали пораненим.

Вивчаючи протоколи засідань товариств, архівні матеріали, маємо змогу побачити, яку організаційну просвітницьку та педагогічну

діяльність у складних умовах проводили їхні члени. Їхня праця гідна наслідування. Наприклад, звіт про роботу Товариства природознавців за 1873 р. оповідає, що:

- товариство досліджувало органічну і неорганічну природу, переважно Південно-Західного регіону України,
- сприяло розвитку природничих наук,
- розповсюджувало природничо-історичні знання.

Просвітницький процес не може бути ізольованим від впливу середовища, від впливу усієї сукупності об'єктивних умов – існуючих соціально-економічних відносин, політичного ладу, культурних надбань суспільства, виробничого оточення народних звичаїв і традицій, навколишньої природи, всієї атмосфери життя, яке розвивається [3, с. 10].

З появою наукових товариств, членами яких були переважно викладачі університетів й особливо керівники кафедр, дух просвітництва перейшов до цих товариств. Серед основних завдань, які прагнули вирішувати природничі товариства, були:

- дослідження органічної і неорганічної природи;
- сприяння розвитку природознавства і техніки;
- поширення знань серед широких верств населення;
- реформування освіти – оновлення програм, написання підручників;
- створення інтегративних навчальних курсів;
- поширення лабораторних і практичних робіт;
- створення бібліотек, музеїв.

Для цього вони засновували друкарні, відкривали лекторії, видавали популярні книги, організовували професійні з'їзди вчителів, підтримували зв'язки з науковими центрами країн світу, видатними ученими, письменниками, політичними і громадськими діячами, організовували з'їзди дослідників природи і лікарів, експедиції, виставки, музеї, бібліотеки.

При Київському університеті фізико-математичний факультет створив «Природничо-історичний студентський гурток». Крім того, існувало ще два студентські гурти зі своїми статутами, а саме:

Студентський гурток для занять слов'янознавством яким керував проф. Т. Д. Флоринський, філолог-славист і візантист та Історико-етнографічний студентський гурток керівник проф. М. В. Запольський-Довнар, відомий історик, фольклорист, етнограф. В гуртках студентська молодь могла перейти від академічних занять до практичних дій.

На межі 1917 – 1918 рр. у Київському університеті відкриваються чотири нові кафедри з українознавства: української мови, української історії, української літератури, історії західно-руського права. Читання лекцій дозволяється українською мовою.

Авторитет наукових товариств визнає і офіційна влада, підтвердженням чого є призначення їх членів на керівні посади: саме

члени Київського фізико-математичного товариства були призначені ректорами вищих навчальних закладів. Так, 4 січня 1903 р. ректором університету св. Володимира було призначено М. Бобрецького, 29 серпня 1903 р. ректором Харківського технологічного інституту став М. Міллер [4].

З 1869 р. розпочинається історія Природничого товариства в університеті св. Володимира. Ініціювали створення цього товариства професори університету: М. Авенаріус, П. Алексеєв, В. Бец, І. Борщов, І. Рахманінов. Аналіз дослідних даних переконливо свідчить про те, що Київське товариство природознавців відіграло провідну роль у розвитку і популяризації природничих наук в Україні в другій половині XIX – початку XX ст.

Мета Київською Товариства природознавців (1869 – 1929) – дослідження органічної і неорганічної природи переважно в губерніях Київського навчального округу, поширення природничо-історичних знань серед населення. Здійснюючи і узагальнюючи наукові дослідження в галузі природознавства, товариство тим самим допомагало адекватному вивченню природничих наук у школах. Досягало мети товариство і шляхом спорядження екскурсій та експедицій, збирання природничо-історичних матеріалів тощо. За результатами проведеної роботи друкувалися наукові праці, читалися публічні лекції, проводилися регулярні зібрання для читання рефератів, повідомлень.

Своєю діяльністю Київське товариство природознавців активізувало науково-просвітницький рух в Україні, сприяло розвитку і збагаченню її суспільного і культурного життя.

Плідна наукова і просвітницька діяльність природничих товариств при університетах безумовно сприяла вихованню в них висококваліфікованих наукових кадрів. Так, Київський університет виховав видатних учених, членів товариств, які сформували свої наукові школи. М. Авенаріус за 25 років наукової діяльності став основоположником школи експериментальної фізики.

Засновник теоретичної фізики М. Шіллер проаналізував основні теоретичні поняття термодинаміки. Вчений опублікував ряд солідних підручників і посібників. Наукова школа в галузі хімії була створена П. Алексеєвим, одним із ініціаторів заснування Київського товариства дослідників природи. Плідно працював математик проф. В. Єфремов, розвиваючи математичний аналіз і теоретичну механіку.

Поряд з широкою науково-дослідною і просвітницькою практикувалися зарубіжні наукові відрядження, публікація праць в іноземних журналах, з метою популяризації досягнень українських науковців.

У 1900 р. було засноване Товариство дослідників Волині, яке сприяло формуванню кваліфікованих природознавців-педагогів, істориків свого краю, діячів культури і освіти. Членами цього товариства були Леся

Українка, А. Кримський та інші відомі культурні діячі. Члени товариства здійснювали широку просвітницьку діяльність. Зокрема, було видано «Труды Общества изследователей Волыни» (всього 14 томів), окремі праці на історичну, педагогічну тематику, етнографічні збірники. Наприклад, у 1902 р. вийшов збірник Лесі Українки «Детские игры, песни и сказки Ковельского, Луцкого и Новгород-Волынского уездов Волынской губернии».

Товариство згуртувало навколо себе велике коло науковців та аматорів рідного краю і дало їм можливість здійснювати дослідження та публікувати власні праці. Особливістю наукових публікацій членів Товариства дослідників Волині, що вигідно вирізняло їх серед інших товариств, було те, що дослідження не обмежувалися регіоном, а охоплювали багато ширші території. Товариство підтримувало різнобічні наукові зв'язки з ученими як в самій Україні, так і далеко за її межами [2, с. 57].

Завдяки різнобічній діяльності товариств розвивалася наука, нові знання ставали надбанням широких верств населення. Цьому сприяли засновані ними друкарні, з'їзди дослідників. У своїй розвідці ми торкнулися діяльності лише трьох – Товариства природознавців, Київського фізико-математичного товариства, Товариства дослідників Волині. Їхня діяльність у справі популяризації наукових знань, участь у їхній роботі відомих вчених з різних галузей знань, студентської молоді сприяла розвитку просвітництва, формуванню наукового світогляду, піднесенню культури в Україні наприкінці XIX – на початку XX століття.

Отже, науково-просвітницька діяльність в Україні була великим кроком у розвитку науки не лише в Російській імперії, а й в європейських країнах. Крім того, вона сприяла появі виникненню і розвитку багатьох періодичних видань, підручників, інших навчальних матеріалів з різних, зокрема природничих дисциплін, ретельне вивчення яких може скласти перспективи подальших досліджень.

Список використаної літератури

- 1. Дмитрук Н.** 45 років етнографічної діяльності В. Г. Кравченка / Н. Дмитрук // Народна творчість та етнографія. – 1990. – № 3. – С. 67 – 68.
- 2. Иванов А. Е.** Высшая школа России в кон. XIX – нач. XX в. / А. Е. Иванов. – М. : Высшая школа, 1991. – 240 с.
- 3. Коновець О. Ф.** Просвітницький рух в Україні / О. Ф. Коновець. – К. : [б.и.], 1992. – 120 с.
- 4. Об** учреждении при университете Святого Владимира научных студенческих кружков // Центральний державний історичний архів України, м. Київ. – Ф.707, оп.19, спр. 41. – Арк. 3 – 4.
- 5. Паначин Г. Ф.** Педагогическое образование в России. Историко-педагогические очерки / Г.Ф. Паначин. – М. : [б.и.], 1979. – 344 с.
- 6. Педагогіка** / за ред. М. Ярмаченка. – К. : Освіта, 1986. – 384 с.
- 7. Пилипчик О. Я.** Київське товариство дослідників природи та його внесок у розвиток науки / О. Я. Пилипчик. – К. : [б.и.], 1991. – 148 с.
- 8. Розвиток педагогічної і**

психологічної наук в Україні 1992 – 2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч. 1. – Х. : «ОВС», 2002. – 640 с.

Фурман І. В. Просвітницький рух в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.)

У статті розглянуто детальне вивчення наукової та освітньої діяльності в Україні, розкрито основний зміст і напрямки просвітницької діяльності наукових товариств України в другій половині XIX – початку XX ст., крім того виявлено наукові аспекти діяльності членів товариств України, знайдено шляхи застосування науково-педагогічного досвіду товариств України в сучасній системі освіти. Дані цієї доповіді можна використати при підготовці до семінарських занять з українознавства, педагогіки.

Ключові слова: просвітництво, товариства, гуртки, просвітницька діяльність, видавнича діяльність, часописи, збірники, реформи в освіті.

Фурман И. В. Просветительское движение в Украине (вторая половина XIX – начало XX в.)

В статье рассматривается изучение просветительской деятельности в Украине, выделено основное содержание и направление просветительской деятельности научных обществ в Украине во второй половине XIX – начало XX в. Кроме того рассказывается в статье о научных достижениях членов научных обществ, как звено в просветительской деятельности, найдены пути применения этих знаний в современной системе образования. Данные этого доклада могут быть использованы при подготовке к семинарским занятиям по педагогике.

Ключевые слова: просвещение, общества, кружки, просветительская деятельность, журналы, сборники, реформы в образовании.

Furman I. V. Educational movement in Ukraine (second half XIX–early XX centurys)

In article studying educational activity in Ukraine is considered, it is told about the basic content and a direction of educational activity of scientific organizations in Ukraine in second half XIX–early XX century. Except for that is told in article about scientific achievements of members of scientific organizations as a link in educational activity, ways of application of this knowledge are found in a modern education system. Information of this report can be used by preparation for seminar employment on pedagogics.

Key words: education, societies, mugs, educational activity, magazines, collections, reforms in formation.

Стаття надійшла до редакції 11.05.2012 р.

Прийнято до друку 31.08.2012 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Анад Алі Шахейд – аспірант кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

2. Борзенко Олександра Павлівна – викладач кафедри іноземних мов Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

3. Брода Мар'яна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

4. Валєєв Руслан Гельманович – здобувач кафедри соціальної роботи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», заступник начальника кафедри конституційного та міжнародного права Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка.

5. Верещенко Тетяна Вікторівна – магістр з фізики, завідувач відділом виховної роботи Луганського інституту «ПрАТ ВНЗ «Міжрегіональної академії управління персоналом», аспірант Київського інституту проблем виховання.

6. Віцько Сергій Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання спортивно-педагогічних дисциплін Донбаського державного педагогічного університету.

7. Гавриленко Тетяна Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

8. Грибан Григорій Петрович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання Житомирського національного агроєкологічного університету.

9. Грицюк Олена Сергіївна – асистент Кафедри інформатики та вищої математики Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

10. Дюлічева Юлія Юріївна – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри економічної кібернетики Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського.

11. Дубревський Юрій Михайлович – старший викладач кафедри Донецького державного інституту здоров'я, фізичного виховання і спорту.

12. Єгорова Олена Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійського усного й писемного мовлення Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

13. Ємченко Олена Анатоліївна – кандидат технічних наук, доцент кафедри загальноінженерних дисциплін Української інженерно-педагогічної академії.

14. Іонова Ольга Миколаївна – викладач кафедри управління навчальним закладом Міжрегіональної академії управління персоналом (м. Київ).

15. Капінус Олена Леонідівна – кандидат історичних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики та етнології Донбаської національної академії будівництва і архітектури.

16. Картава Юлія Костянтинівна – старший викладач кафедри української та російської філології Євпаторійського інституту соціальних наук, РВНЗ «Кримський гуманітарний університет».

17. Ковальов Валерій Іванович – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри російського мовознавства і комунікативних технологій ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

18. Котлярова Ганна Сергіївна – аспірант, викладач кафедри англійської фонетики та граматики Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди

19. Красильщик Ганна Карлівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов для інженерно-технічних та природничих спеціальностей факультету української й іноземної філології та мистецтвознавства Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

20. Лобода Світлана Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри видавничої справи, реклами і зв'язків з громадськістю ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

21. Макаренко Андрій Вікторович – старший викладач кафедри валеології та корекційної медицини Слов'янського державного педагогічного університету.

22. Мачинська Наталія Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи Львівського державного університету внутрішніх справ.

23. Михайлова Алла Григорівна – старший викладач кафедри ПРГЯ Севастопольського національного університету.

24. Михайлова Джульєтта В'ячеславівна – аспірант кафедри педагогіки Донецького національного університету.

25. Михайлова Лариса Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та психології Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

26. Почиваліна (Хитрова) Анна Вікторівна – аспірант кафедри педагогічної майстерності вчителів початкових класів і вихователів дошкільних закладів РВНЗ «Кримський гуманітарний університет».

27. Приймак Ганна Юріївна – викладач кафедри фізичного виховання Слов'янського державного педагогічного університету.

28. Райлянова Вікторія Едуардівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов для інженерно-технічних та природничих

спеціальностей факультету української й іноземної філології та мистецтвознавства Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

29. Рощупкина Олена Анатоліївна – старший викладач кафедри мовної підготовки Запорізького державний медичний університет.

30. Самарська Катерина Юріївна – аспірантка ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

31. Самолюк Анна Анатоліївна – аспірантка Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди.

32. Самсонова Олександра Олександрівна – аспірант кафедри педагогіки Донецького національного університету, викладач кафедри теорії і практики перекладу Донецького національного університету.

33. Сердюкова Олена Яківна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри харчових технологій інституту торгівлі, обслуговуючих технологій і туризму ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

34. Фурман Інна Володимирівна – здобувач Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини.

35. Хама Саїд Кардохі Дара – аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

36. Харченко Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, викладач природничих дисциплін, Відокремлений підрозділ «Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка».

37. Холодний Олександр Іванович – старший викладач, заступник декана факультету фізичного виховання СДПУ Донбаського державного педагогічного університету.

38. Царьов Олександр Дмитрович – магістр правознавства, начальник відділу організації служби Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка.

39. Цибулько Людмила Григорівна – доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.

40. Ципіна Діана Савеліївна – викладач кафедри іноземних мов та перекладу Харківського національного економічного університету.

41. Чернуха Надія Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор Міжнародної академії управління персоналом.

42. Якібчук Мирослав Ілліч – доцент кафедри гуманітарних дисциплін Міжнародної академії управління персоналом.

43. Ялович Володимир Трохимович – доцент, кафедра теорії і методики фізичного виховання Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 19 (254) жовтень 2012

Частина I

Відповідальний за випуск:
д. п. н., проф. **С. М. Лобода**

Здано до склад. 31.07.2012 р. Підп. до друку 31.08.2012 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 33.95. Наклад 200 прим. Зам. № 148.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.