

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 10 (269) ТРАВЕНЬ

2013

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 10 (269) травень 2013

Частина III

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 № 9 від 26 квітня 2013 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 О. А.,**

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

доктор філологічних наук, професор **Глуховцева К. Д.,**

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 15 рядків (українською, російською) та 22 рядки (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).

ЗМІСТ

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ

1. **Панченко Л. Ф.** Моделювання інформаційно-освітнього середовища університету засобами факторного аналізу..... 6
2. **Тарнавська Т. В.** Використання сучасних засобів комунікації в освітньому процесі..... 18

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

3. **Атрощенко Т. О.** Підготовка майбутнього вихователя до формування мовленнєвої компетентності дошкільника в процесі різних режимних моментів в ДНЗ..... 24
4. **Карпенко Н. О.** Теоретичні аспекти проблеми підготовки майбутніх вихователів до мовного розвитку дітей дошкільного віку в умовах полілінгвального простору..... 33
5. **Кузава І. Б.** Теоретичне обґрунтування моделі реалізації інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку..... 39

ПЕДАГОГІКА ШКОЛИ

6. **Білюнас А. В.** Методична система використання математичних тверджень для формування математичної культури учнів старшої школи..... 47
7. **Верещенко Т. В.** Педагогічні умови формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку..... 53
8. **Вишник О. О.** Розвиток уміння читати в учнів 1 – 2 класів з опорою на взаємодію різних видів мовленнєвої діяльності.... 63
9. **Щур Н. М.** Моделі ліцензування та сертифікації вчителя біології у США..... 71

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

10. **Белых С. И.** Место аксиологического подхода в личностно ориентированном физическом воспитании студентов..... 81
11. **Бондаренко Л. І.** Зміст та структура дослідницької компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу..... 94
12. **Гаврилов А. С., Воробйова М. В.** Концепція формування фізичної культури в класичних університетах..... 100
13. **Грибан Г. П.** Духовні виміри студента в фізичному журналі... 106
14. **Жигір В. І.** Сутність і зміст професійно важливих якостей особистості менеджера освіти..... 113

15.	Кіндрась І. В. Особливості початкового етапу навчання усного турецького монологічного мовлення у вищій школі...	125
16.	Корольова Т. В. Визначення компонентів фахової культури майбутніх спеціалістів.....	131
17.	Ледєнєва О. П., Озеров Є. С. Структура електронного навчального курсу з фізичної і колоїдної хімії.....	140
18.	Малюга О. С. Зміст навчання іншомовного професійно орієнтованого читання на заключному етапі вищої школи.....	146
19.	Мельник Я. В. Використання інноваційних технологій в процесі підготовки фахівців-документознавців.....	152
20.	Михальчук Р. В. Дослідження ефективності використання легких гір різної ваги в підготовчому періоді тренування спортсменів гирьового спорту.....	161
21.	Одегова Н. М. Розвиток умінь письма англійською мовою в контексті навчання студентів мовних спеціальностей домашнього читання.....	169
22.	Олексієнко Р. В. Останні досягнення в області адаптивних інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх перекладачів.....	177
23.	Раскалінос В. М. Оцінка сформованості рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів.....	182
24.	Самарська К. Ю. Сучасна вокальна школа: порівняльний аналіз.....	189
25.	Стецюк К. В. Деякі аспекти інтеграції в процесі формування екологічної культури при вивченні соціально-гуманітарних дисциплін.....	194
26.	Ушмарова В. В. Готовність магістрів до викладання як об'єкт контент-аналізу.....	203
27.	Хохлова О. А. Проблема формування економічної компетентності фахівців нееконічного профілю у науковій літературі.....	211
28.	Цвєткова Г. Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей: дійсність і перспектива.....	220
29.	Чемерис І. А., Рига Т. М., Білик Л. І., Ключка С. І. Аналіз рівня сформованості валеологічної культури студентів технологічного ВНЗ.....	229

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

30.	Абрамова С. В. Взаємодія школи і громади в діяльності ГАШ (громадсько активних шкіл) як умова формування соціально активної особистості.....	236
31.	Барбелко Н. С. Зв'язок міжкультурної толерантності з іншими культурними явищами.....	245

32. **Канішевська Л. В.** Концептуальні засади проблеми виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності..... 253
33. **Коношенко Н. А.** Опис експериментальної роботи з формування комунікативних здібностей молодших підлітків... 259
34. **Коношенко С. В.** Теоретичні аспекти проблеми виховання здорового способу життя майбутніх соціальних педагогів..... 265

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

35. **Єршова Л. М.** Трансформація дієвості християнського виховного ідеалу у вітчизняній теорії і практиці (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)..... 271
36. **Невмержицька О. В.** Філософія національної ідеї як підґрунтя аксіологічних основ вітчизняної освіти першої половини ХІХ ст. 280
37. **Федосова І. В.** Законодавче забезпечення та нормативна регламентація вищої інженерно-технічної освіти в Україні (початок – 30-ті роки ХХ століття..... 285

ОСВІТА ПЕДАГОГА

38. **Турянська О. Ф.** Використання ІКТ у конструюванні педагогічних ситуацій в особистісно орієнтованому навчанні..... 296
- Відомості про авторів..... 303**

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ

УДК 378.091.2:004

Л. Ф. Панченко

МОДЕЛЮВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ ЗАСОБАМИ ФАКТОРНОГО АНАЛІЗУ

Сучасні психолого-педагогічні дослідження все більш спрямовуються на вивчення явищ у їх взаємозв'язку і взаємозалежності. Традиційний одновимірний статистичний аналіз вже не відповідає багатоаспектності психолого-педагогічних феноменів, які потребують застосування методів багатовимірного аналізу.

Одним з найпоширеніших методів багатовимірного прикладного аналізу є факторний аналіз [1–4; 6; 12; 14]. Факторний аналіз може використовуватися як метод редукції, скорочення даних без суттєвої втрати інформації щодо досліджуваного явища, а також як метод пошуку прихованої структури даних [6]. Основи факторного аналізу було закладено Ч. Спірменом, Л. Терстоуном, Р. Кеттелом; у сучасній психології використання факторного аналізу пов'язується з іменами засновників психосемантичного напрямку В. Петренка, А. Шмельова [6]. Методичні аспекти використання факторного аналізу розглядаються в роботах В. Бітінаса [3], О. Мітіной [6], А. Наследова [7], Chong Но [15] та ін. На особливостях використання факторного аналізу в педагогічних дослідженнях наголошують в своїх працях О. Адаменко [1], В. Бітінас [2], І. Підласий [10] та ін.

У контексті нашого дослідження нас цікавить використання факторного аналізу з метою побудови та уточнення моделі інформаційно-освітнього середовища університету, яке розглядається в ньому як багатоаспектна відкрита цілісна реальність. Інформаційно-освітнє середовище розглянуто в наукових дослідженнях з педагогіки в таких аспектах: формування інформаційно-освітнього середовища ВНЗ (С. Атанасян, І. Захарова, К. Кречетніков, О. Соколова), інформаційно-освітнє середовище дистанційного навчання (О. Андрєєв, А. Ахаян, В. Яріков), засіб розвитку самостійної роботи студента (О. Зайцева), навчальна техніка в освітньому середовищі закладів середньої й вищої освіти (Ю. Песоцький), готовність учителів до конструювання інформаційно-освітнього середовища предметного навчання (Є. Кулик), окремі сегменти середовища: вишівська бібліотека, предметний сегмент, інформаційно-правовий компонент (Т. Єрбоменко, О. Зиміна, В. Мозолін). Але поза увагою дослідників залишились питання перевірки структури побудованої теоретичної моделі інформаційно-освітнього середовища, зокрема засобами факторного аналізу емпіричних даних.

Мета статті – перевірити структуру побудованої теоретичної моделі інформаційно-освітнього середовища університету засобами факторного аналізу емпіричних даних.

Застосування багатовимірних спостережень в педагогічних дослідженнях отримало широкого визнання на Заході. Навчання основам факторного аналізу як одного з методів багатовимірного спостереження стало складовою фахової підготовки студентів, які спеціалізуються в галузі психолого-педагогічних і соціальних наук [3; 15]. На жаль, у російських і вітчизняних дослідженнях засоби багатовимірного моделювання недостатньо використовуються у психолого-педагогічних наукових роботах.

Відзначимо, що аналіз наукових джерел, опитування й бесіди із студентами та їх науковими керівниками, викладачами показали, що найбільші ускладнення визивають у майбутніх дослідників у різних галузях обираючи адекватного методу збору і кількісної обробки отриманих у ході дослідження даних та інтерпретації результатів. І стосується це не тільки фахівців гуманітаріїв, але й представників природничо-наукових дисциплін. На необхідність розвитку компетенції студентів, майбутніх дослідників у галузі застосування багатовимірних кількісних методів і моделювання наголошують у своїх працях О. Адаменко [1], В. Леонов [5], Д. Новіков [8], Г. Татарова [11].

Так, В. Леонов [5] на основі результатів порівнянь 1540 російських і 392 закордонних статей в журналах з біологічної і медичної тематики зробив висновок про переважно одномірний характер російських наукових досліджень. Дійсно, у роботах російських дослідників у 86% випадках використовуються методи описової статистики і у 58% випадків критерій Стьюдента. Інші методи й критерії використовуються лише в невеличкій частині робіт. Проаналізувавши близько 400 успішно захищених у різних радах та затверджених дисертацій з педагогіки й із біології та медицини Д. Новіков дійшов до аналогічних висновків [8].

Д. Фельдштейн відзначає, що використовувані в педагогіці й психології методи природничих та фізико-математичних наук дозволили значно просунути дослідження людини, відкрити багато нових і значущих залежностей її станів і властивостей, співвіднести поведінкові особливості та індивідуальні характеристики. У той же час він зауважує, що зворотним боком доступності математичних методів „виявляється відсутність у багатьох дисертантів розуміння їх суті. Розрахунки часто виконуються механічно за певними схемами з використанням обмеженого репертуару статистичних засобів. Результати, видані комп'ютером, фетишизуються і приймаються беззастережно навіть у разі їх протиріччя здоровому глузду” [13, с. 3].

У нашому дослідженні інформаційно-освітнє середовище університету розглядається як сукупність взаємопов'язаних складників. Побудована теоретична модель інформаційно-освітнього середовища об'єднує такі складники: *просторово-семантичний* (організація

простору і дизайн інтер'єрів комп'ютерних класів, мультимедійних аудиторій, бібліотеки; топологія і склад університетської мережі; символічний простір); *технологічний* (зміст, методичне забезпечення та організація навчального процесу); *інформаційно-компетентнісний* (інформаційна компетентність та інформаційна культура суб'єктів середовища); *комунікативний* (педагогічне спілкування суб'єктів середовища); *імовірнісний* (ніші та стихії) [9].

Опишемо тепер у послідовності „мета – об'єкт – засоби – процедура – продукт” експертизу компонентів інформаційно-освітнього середовища університету, дані якої потім аналізувалися, зокрема за допомогою факторного аналізу. *Мета* експертизи – визначити оцінки елементів ІОС і пріоритети їх розвитку, виходячи з суб'єктивних думок студентів і викладачів. *Об'єкт* експертизи – компоненти інформаційно-освітнього середовища університету. *Засоби* експертизи – методичний інструментарій для інтерв'ювання, анкетування. *Процедура* експертизи – спостереження, бесіди, анкетування, стандартизоване опитування викладачів і студентів. *Продукт* – результати оцінювання компонентів ІОС викладачами і студентами та побудова на цій основі факторної моделі ІОС.

Для оцінювання компонентів інформаційно-освітнього середовища університету та пріоритетів їхнього розвитку було складено анкету, у якій елементи ІОС оцінювалися за шкалою від 0 до 5 (0 – відсутній, 1 – дуже низький рівень, 2 – низький, 3 – середній, 4 – високий, 5 – дуже високий), а також визначалася важливість розвитку того чи того компонента й можливість його вдосконалення (у шкалі 1 – низький, 2 – середній, 3 – високий).

За допомогою факторного аналізу емпіричних даних, отриманих в результаті опитування викладачів і студентів, ми перевіряли структуру побудованої моделі інформаційно-освітнього середовища університету. Факторний аналіз здійснювався поетапно за такою схемою (рис. 1).

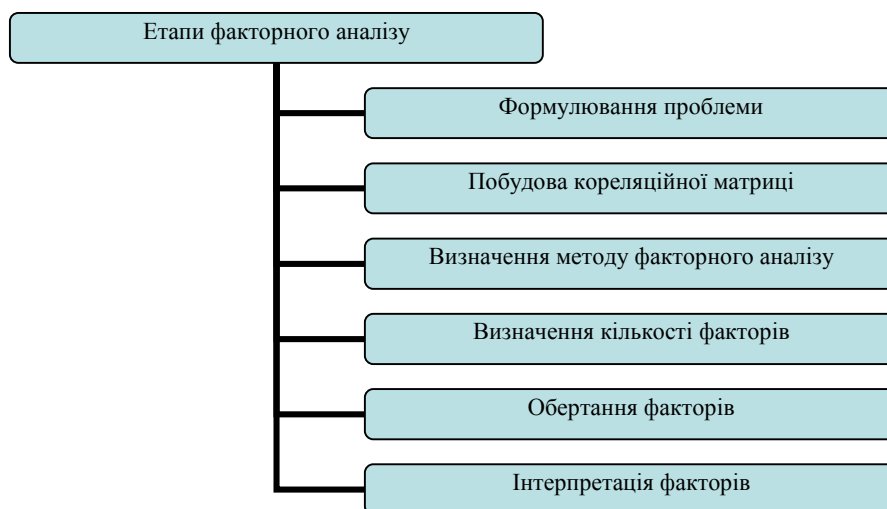


Рис. 1. *Етапи факторного аналізу*

Для визначення можливості й доцільності застосування факторного аналізу для вирішення поставленого завдання перевірки структури побудованої моделі ми використали критерій адекватності вибірки Кайзера-Мейера-Олкіна. Високі значення критерію (від 0,5 до 1) вказують, що факторний аналіз доцільний. Малі значення (до 0,5) вказують, що факторний аналіз не є доцільним у певній дослідницькій ситуації.

У нашому випадку значення критерію дорівнює 0,788, що говорить про можливість застосування факторного аналізу. Крім того, ми використовували критерій сферичності Бартлетта. Наближене значення статистики χ^2 -квадрат дорівнює 3286,813 при 1128 ступенях свободи. Тобто, ця статистика є значущою при рівні $p < 0,001$. Отже, факторний аналіз можна розглядати як припустимий метод для аналізу кореляційної матриці.

Далі ми визначали число факторів, що витягуються. Для цієї мети використовуються кілька критеріїв [6; 12] :

- попередня інформація щодо структури сутності предмета дослідження;
- власні значення факторів;
- критерій „кам’янистого осипу”;
- відсоток поясненої дисперсії;
- метод розщеплювання;
- критерії значущості.

Грунтуючись на попередній інформації (теоретичний аналіз та результати експертизи ІОС), ми обрали чотирифакторну модель інформаційно-освітнього середовища університету, що складається з таких структурних компонентів: обладнання й доступ до Інтернету, сайти і портали (просторово-семантичний компонент), інформаційна компетентність викладачів і студентів (інформаційний компонент), спілкування в ІОС (комунікативний компонент), навчання в ІОС (технологічний компонент).

При розгляді власних значень факторів ураховують тільки ті з них, власні значення яких вище за 1,0; решта факторів у модель не включається [12]. Власне значення представляє значення дисперсії, обумовленої дією цього фактору. Отже, розглядають тільки фактори з дисперсією вище за 1,0. Розгляд власних значень факторів не придатний для нашого випадку, оскільки в результаті факторного аналізу (табл. 1) виявилось 12 факторів, що мають власні значення більше одиниці, а дуже велика кількість факторів призводить до результатів, що важко інтерпретуються.

Таблиця 1

Фрагмент таблиці „Відсоток поясненої дисперсії”

Фактори	Начальні власні значення			Повернена сума квадратів навантажень		
		% дисперсії	кумулятивний %		% дисперсії	кумулятивний %
1	14.544	30.944	30.944	7.943	16.899	16.899
2	3.955	8.415	39.359	7.412	15.769	32.669
3	2.785	5.925	45.285	4.307	9.163	41.832
4	2.302	4.899	50.183	3.925	8.352	50.183
5	2.187	4.653	54.837			
6	1.726	3.672	58.509			
7	1.504	3.201	61.709			
8	1.346	2.864	64.573			
9	1.297	2.760	67.334			
10	1.157	2.461	69.795			
11	1.093	2.325	72.120			
12	1.050	2.233	74.353			

Графічним зображенням критерію „кам’янистого осипу” є графік залежності власних значень факторів від їх номерів за порядком виділення. Для визначення числа факторів використовують форму графіка. Зазвичай графік має чіткий розрив між крутою частиною кривої, де факторам властиві великі власні значення, і плавною хвостовою частиною кривої, пов’язаної з рештою факторів (у цьому місці спадання власних значень факторів зліва направо максимально сповільнюється). Це плавне убавання власних значень називається осип (scree). Досвід показує, що точка, з якої починається осип, указує на дійсне число факторів. Розгляд побудованої нами діаграми (рис. 2), дозволяє зробити висновок, про те, що правіше від 4-го фактору лежать не значущі фактори, тобто „шебінь”.

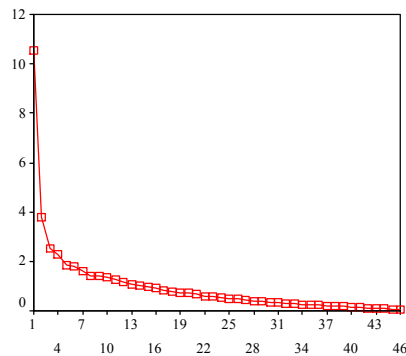


Рис. 2. Діаграма „Кам’янистий осип” (горизонтальна вісь – число факторів, вертикальна – власні значення).

Критерій, заснований на відсотку поясненої дисперсії, пропонує витягувати стільки факторів, щоб кумулятивний відсоток дисперсії, що виділяється факторами, досяг задовільного рівня. Який рівень дисперсії вважати задовільним, залежить від поставленого завдання. Зазвичай рекомендується виділяти таке число факторів, яке пояснює принаймні 60% дисперсії. Для нашого випадку (табл.1) це буде 6 – 7 факторів, оскільки таке число факторів пояснюватиме близько 60% дисперсії.

Щоб оцінити надійність знайденого нами факторного рішення, ми розщеплювали вибірку на дві частини й знаходили факторне рішення для кожної підвибірки. До остаточної моделі ми включали тільки фактори з високим ступенем відповідності факторних навантажень у двох підвибірках.

Ми також визначали статистичну значущість окремих власних значень і залишали тільки статистично значущі фактори. Таким чином, з урахуванням усіх описаних критеріїв, а також інтерпретованості факторів нами було відібрано чотирифакторну модель (табл. 2).

Для обертання факторів ми використовували поширений метод обертання „варимакс”, який мінімізує число змінних із високими значеннями навантажень, підсилюючи тим самим можливість інтерпретації факторів.

Для інтерпретації факторів необхідно визначити змінні, які мають високі значення навантажень за одним і тим самим фактором. А потім цей фактор слід проаналізувати з урахуванням цих змінних. Інший корисний засіб інтерпретації – графічне зображення змінних, координатами яких служать величини факторних навантажень. Так, у кінці осі розташовані змінні, які мають великі навантаження тільки у зв'язку з цим фактором і, отже, характеризують його. Змінні на початку координат мають невеликі навантаження у зв'язку з обома факторами. Змінні, розташовані далеко від осей, пов'язані з обома факторами. Якщо фактор не можна чітко визначити з погляду зв'язку з початковими змінними, то його слід помітити як такий, що не можна визначити, або генеральний (загальний для всіх змінних).

У таблиці 2 представлено результати факторного аналізу у вигляді матриці факторних навантажень.

Таблиця 2

Матриця факторних навантажень чотирифакторної моделі ІОС

Ознаки	Фактори			
	1	2	3	4
Віртуальні лабораторні роботи	.721			
Курси для тьюторів ДН	.704			
Мультимедійні лекції	.689			
Олімпіади з ІТ для студентів	.673			
неінформатиків				
Використання ІТ в управлінні університетом	.658			
Оснащеність сучасним програмним забезпеченням	.657			
Презентації досягнень викладачів у галузі ІТ	.641			
Чіткість розділення повноважень і функцій між ІТ-відділами	.635			
Курси підвищення ІКТ для педагогів	.619			
Витрати з підготовки і перепідготовки викладачів	.603			
Активні методи навчання	.587			
Підтримка викладачів з боку ІТ-відділів	.586			
Електронні підручники	.548			
Оцінка якості навчання в ІОС	.547			
Рівень ІКТ- компетентності педагогів	.525			
Спільне використання знань	.505			
Дистанційне навчання	.488			
Інтернет-кафе				
Використання студентами ЖЖ		.800		
Участь педагогів у професійних		.791		
Інтернет-спільнотах				
Участь студентів у професійних		.741		
Інтернет-спільнотах				

Використання педагогами соціальних сервісів	.718		
Інтернет			
Публікації педагогів у електронних журналах	.694		
Участь педагогів у Інтернет-конференціях	.688		
Використання студентами електронної пошти	.662		
Використання педагогами ЖЖ	.658		
Участь студентів у Інтернет-конференціях	.626		
Публікації студентів у електронних журналах	.604		
Використання педагогами електронної пошти	.593		
Рівень ІКТ-компетентності студентів	.508		
Участь студентів у чатах	.433		
Участь педагогів у чатах			
Студентський сайт		.751	
Сайт бібліотеки		.746	
Сайти викладачів		.722	
Віртуальні музеї		.635	
Сайт випускників		.583	
Використання ІТ у навчальному процесі			
Сайти факультетів			
Сайти кафедр			
Обладнання лекційних аудиторій			.790
Обладнання комп'ютерних класів			.783
Обладнання робочого місця викладача			.713
Достатність трафіку, що виділяється			.629
Система електронної пошти університету			.534
Доступність Інтернет	.410	.451	.453
Портал університету			.415

На рис. 3 наочно представлений відсоток пояснювальної дисперсії для кожного з виділених нами факторів (компонентів), тобто внесок кожного з компонентів у модель.

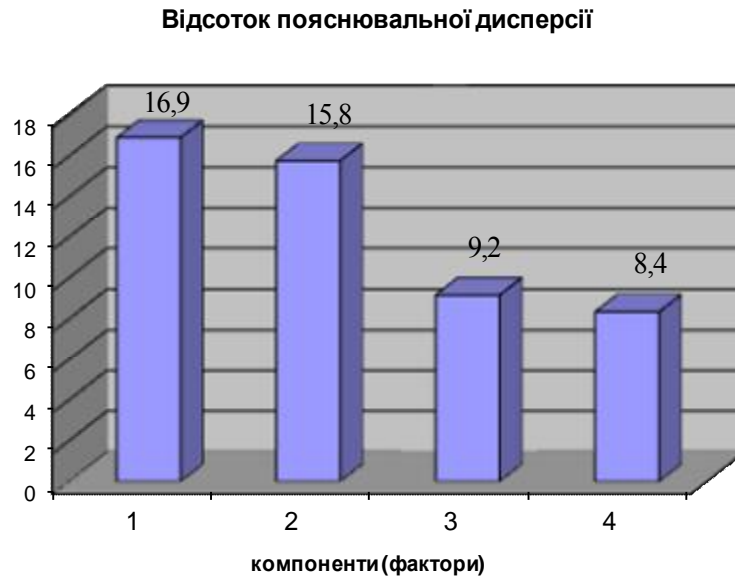


Рис. 3. Внесок кожного фактора в модель інформаційно-освітнього середовища

Наведемо змістовну інтерпретацію отриманої чотирифакторної моделі (табл. 2).

Перший фактор навантажують високими факторними навантаженнями такі ознаки, як методи навчання, форми навчання в інформаційно-освітньому середовищі (віртуальні лабораторії, мультимедійні лекції, активні методи навчання, дистанційне навчання). Тому можна зробити висновок, що він сильно кореспондує з виділеним нами технологічним компонентом інформаційно-освітнього середовища. У той же час сюди ввійшли елементи, що сприяють ефективному проведенню занять: ІКТ-підготовка педагогів, курси тьюторів, презентація досягнень викладачів. Таким чином, перший фактор також навантажують ознаки, пов'язані з рівнем ІКТ-компетенції педагогів.

До другого фактора ввійшли змінні, тим або іншим чином пов'язані з комунікацією в інформаційно-освітньому середовищі.

І третій, і четвертий фактор безпосередньо пов'язані з просторово-семантичним компонентом ІОС. Третій фактор ми б інтерпретували як топологічну частину просторово-семантичного компонента, найменш розвинену (сайти кафедр, викладачів, випускників). А четвертий фактор більше кореспондує з матеріальним складником просторово-семантичного компонента, а саме обладнанням різних аудиторій.

Відзначимо, що така важлива змінна, як доступність Інтернету, корелює з трьома з чотирьох виділених факторів.

Отже, отримана за допомогою факторного аналізу модель інформаційно-освітнього середовища університету кореспондує із побудованою нами теоретичною моделлю інформаційно-освітнього середовища.

Таким чином, вимірювання, які використовуються в сучасних педагогічних дослідженнях, стають все більш складними. Використання багатомірних спостережень, зокрема факторного аналізу, допомагає науковцям визначати ефективність освітніх інновацій у різних контекстах, розуміти вплив латентних факторів на явища, які досліджуються, моделювати і вивчати процеси у їх взаємозв'язку. Коректне застосування цих методів свідчить про методологічну та статистичну культуру дослідника. У результаті дослідження було побудовано засобами факторного аналізу емпіричних даних модель інформаційно-освітнього середовища університету та показано її відповідність теоретичній моделі.

Напрямки *подальшого дослідження* пов'язані з використанням методології моделювання структурними рівняннями, реалізованої в програмних засобах AMOS, Lisrel та ін [7] стосовно даних експертизи інформаційно-освітнього середовища університету.

Список використаної літератури

1. Адаменко О. В. Теоретико-методичні засади навчання студентів аналізу даних з використанням комп'ютера / О. В. Адаменко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – №17. – С. 31–35. **2. Арефьев В. П.** Многомерный статистический анализ рейтингов педагогических университетов на основе вступительных испытаний / В. П. Арефьев, А. А. Михальчук, Д. В. Болтовский // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 2 (117). – С.46–52. **3. Битинас Б.** Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии / Б. Битинас. – Вильнюс : „Пяргале”, 1971. – 347 с. **4. Крамер Д.** Математическая обработка данных в социальных науках: современные методы / Дункан Крамер. – М. : Издательский центр „Академия”, 2007. – 288 с. **5. Леонов В. П.** Наукометрия статистической парадигмы экспериментальной биомедицины / В. П. Леонов // Вестник Томского государственного университета. Серия „Математика. Кибернетика. Информатика”. – № 275. – 2002. – С. 17 – 24. **6. Митина О. В.** Факторный анализ для психологов / О. В. Митина, и. Б. Михайловская. – М. : Учебно-методический коллектор „Психология”, 2001. – 169 с. **7. Наследов А. Д.** IBM SPSS STATISTICS 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. – СПб. : Питер, 2013. – 416 с. **8. Новиков Д. А.** Статистические методы в медико-биологическом эксперименте / Д. А. Новиков, Д. Д. Новочадов. – Волгоград, 2005. – 84 с. **9. Панченко Л. Ф.** Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету : монографія / Л. Ф. Панченко ;

Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 280 с. **10. Подласый И. П.** Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн. – М. : 1999. Кн. 1. – 576 с. **11. Татарова Г. Г.** Математическое моделирование социальных процессов в социологическом образовании / Г. Г. Татарова // Социологические исследования. – 2001. – № 8. – С.129 – 134. **12. Факторный**, дискриминантный и кластерный анализ : пер. с англ. / Дж.-О. Ким, Ч. У. Мьюллер, У. Р. Клекка и др.; Под ред. И. С. Енюкова. – М. : Финансы и статистика, 1989. – 215 с. **13. Фельдштейн Д. И.** Проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследований, их соответствие современным научным знаниям и потребностям общества : Аналитический доклад председателя Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК Минобрнауки России [Электронный ресурс] / Д. И. Фельдштейн. – Режим доступа : <http://raop.ru/content/Prezidium.2011.04.20.Spravka.pdf> **14. Чорний А.** Моделювання латентних змінних: розвиток, сучасний стан та перспективи // Вісник Київського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Сер. Економіка. – 2011. – С. 41 – 43. **15. Teaching** Factor Analysis in Terms of Variable Space and Subject Space Using Multimedia Visualization [Електронний ресурс] / Chong Ho, Yu Sandra, Andrews David Winograd, Angel Jannasch-Pennell, Samuel A. DiGangi// Journal of Statistics Education. – 2002. – Vol.10. – №1. – Режим доступа : <http://www.amstat.org/publications/jse/v10n1/yu.html>

Панченко Л. Ф. Моделювання інформаційно-освітнього середовища університету засобами факторного аналізу

Стаття присвячена питанням моделювання педагогічних об'єктів засобами факторного аналізу. На основі аналізу емпіричних даних опитувань викладачів та студентів побудована чотирифакторна модель інформаційно-освітнього середовища університету та показана її відповідність побудованій теоретичній моделі інформаційно-освітнього середовища. Перший фактор кореспондує з технологічним компонентом інформаційно-освітнього середовища. Його також навантажують ознаки, пов'язані з рівнем ІКТ-компетенції педагогів. До другого фактора ввійшли змінні, тим або іншим чином пов'язані з комунікацією в інформаційно-освітньому середовищі. Третій і четвертий фактор безпосередньо пов'язані з просторово-семантичним компонентом ІОС: третій фактор презентує топологічну частину просторово-семантичного компонента, найменш розвинену (сайти кафедр, викладачів, випускників); четвертий фактор кореспондує з матеріальним складником просторово-семантичного компоненту, а саме обладнанням різних аудиторій.

Ключові слова: моделювання, інформаційно-освітнє середовище університету, факторний аналіз.

Панченко Л. Ф. Моделирование информационно-образовательной среды средствами факторного анализа

Статья посвящена вопросам моделирования педагогических объектов средствами факторного анализа. На основе анализа эмпирических данных экспертизы компонентов ИОС построена четырехфакторная модель информационно-образовательной среды университета и показано ее соответствие построенной теоретической модели информационно-образовательной среды. Первый фактор соответствует технологическому компоненту информационно-образовательной среды. В то же время его также нагружают признаки, связанные с уровнем ИКТ-компетенции педагогов. Ко второму фактору относятся переменные, тем или иным образом связанные с коммуникацией в информационно-образовательной среде. Третий и четвертый фактор непосредственно связаны с пространственно-семантическим компонентом ИОС: третий фактор представляет топологическую часть пространственно-семантического компонента, наименее развитую (сайты кафедр, преподавателей, выпускников); четвертый фактор соответствует материальной составляющей пространственно-семантического компонента, а именно оборудованию разных аудиторий.

Ключевые слова: моделирование, информационно-образовательная среда, факторный анализ

Panchenko L. F. Modeling the Informational Educational Environment of University with Factor Analysis

In the article the pedagogical objects modeling by factor analysis is discussed. Four-factor model educational environment of the university based on the empirical data analysis was constructed. Its compliance with the construction of theoretical models of educational environment is proved. The theoretical model of informational and educational environment is described as a complex of the following components: space and semantic component; technological component, informational communicational component, probability component (niches and elements). The first factor corresponds to the technological component of the educational environment and ICT competence of teachers. The second factor is related to communication in the educational environment. The third and the fourth factor are directly related to the space and semantic components of the educational environment. The third factor is part of topological semantic component, whom is least developed (the sites of departments, faculty, alumni), the fourth factor corresponds to the material component of the spatial and semantic components, the different equipment of classrooms. Criteria for determining the number of factors was: comprehensibility, Kaiser criterion, variance explained criteria, scree plot.

Key words: modeling, university informational environment, factor analysis.

Стаття надійшла до редакції 09.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Лобода С. М.

УДК 004.9 : 378 (091)

Т. В. Тарнавська

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ЗАСОБІВ КОМУНІКАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Впровадження інформаційних технологій докорінно змінило суспільне життя. Підтверджуються теорії С. Мільграма та М. Маклюєна про те, що всіх людей на планеті пов'язує ланцюжок із шести знайомих, а сучасні засоби зв'язку здатні перетворити земну кулю на „глобальне село”, всі мешканці якого можуть знати один одного.

Нові засоби комунікації розкрили безпрецедентні можливості для глобалізації освіти. Поширюються нетрадиційні форми отримання знань – соціальні мережі, блоги, вікі-ресурси тощо. Вони стабільно увійшли в студентське життя. Однак темпи зростання кількості освітніх Інтернет-ресурсів значно перевершують можливості викладача щодо їх оцінювання та систематизації, що призводить до хаотичного, а тому неефективного, їх використання. Така проблема зумовлює необхідність подальших досліджень у цій галузі педагогічної науки.

Проблемам використання нових засобів комунікації у навчальному процесі присвячено наукові праці багатьох вітчизняних і закордонних дослідників: Л. Браславець, Т. Гермашева, Г. Градосельська, А. Давидов, Є. Задоя, Н. Казнова, С. Кузьмич, П. Куприєнко, Р. Лейбов, О. Лещенко, К. Осадча, С. Пастушенко, І. Піголенко, Л. Рулиєне, А. Філатова, В. Черненко, М. Шиліна, О. Янковська, R. Blood, A. Davis, D. Kernohan, C. Mollie, S. Herring, E. Kathy та багато інших.

Мета дослідження – розглянути можливості використання сучасних засобів комунікації у навчанні, дослідити їх класифікацію, тенденції розвитку та вплив на освітній процес.

Поняття „соціальна мережа” з'явилося ще у середині 1990-х рр. і не мало ніякого відношення до Інтернету. Його автор – соціолог Дж. Барнс, вважав, що соціальна мережа – це соціальна структура, що складається з групи вузлів, якими є соціальні об'єкти (люди або організації), і зв'язків між ними (соціальних взаємин) [1].

А. Давидов визначає соціальні мережі як „мережі відносин (комунікацій) між людьми, групами людей, організаціями; мережу Інтернет; фінансові, міграційні, туристичні та інші потоки між населеними пунктами, регіонами, країнами світу тощо” [2, с. 86]. Освітня соціальна мережа є засобом вирішення психологічних проблем, актуалізації самооцінки, самодостатності та впевненості, інструментом формування культурних норм спілкування. Отже, соціальна мережа – це, в першу чергу, комунікація, яких нині існує безліч типів, а найбільш поширеною є соціальні мережі в Інтернеті.

Соціальні мережі класифікують за різними ознаками. За доступністю їх поділяють на *відкриті* (Facebook), *закриті* (PlayboyU), *змішані* (VK). За регіоном: *світ* (hi5), *країна* (Qzone), *територіальна одиниця, без регіону* (InterNations). За типом: *особисте спілкування* (Classmates.com), *ділове спілкування* (LinkedIn), *розваги* (MySpace), *відео* (YouTube), *аудіо* (Last.fm), *фото* (Flickr), *геолокацію* (Foursquare), *покупки* (Groupon), *блоггінг* (Tumblr), *новини* (Reddit), *запитання-відповідь* (Answers.com), *закладки* (Delicious), *віртуальні світи* (Second Life), *тематичні* (Slashdot). Особливе значення мають *освітні* (Scribbler та *наукові* (Academia.edu, Epernicus.com, LinkedIN, Nature Network Mendeley.com, MyExperiment.org, Researchgate.net, SciPeople, Scispace.net та ін.) соціальні мережі [1].

Все більшої популярності набувають соціальні мережі „Запитання і відповіді” (Q&A – Questions and Answers). Під час навчання (Q & A session) в програмі надається можливість поставити запитання, на які інструктор або інші користувачі дають відповіді. Кожний учасник має змогу підтримати правильну відповідь голосуванням і, навіть, отримати статус „експерта”, якщо його відповідь отримає велику кількість голосів. Таким чином, є можливість оцінити компетентність отриманих відповідей.

Останнім часом простежується тенденція до об'єднання різних сервісів на одному сайті; розмежування часто стає умовним. Так, новий сайт So.cl для студентів об'єднує веб, пошук і соціальні мережі, забезпечуючи спілкування, обмін корисною інформацією та можливість створення власних сторінок. Соціальна мережа для студентів Scribbler містить інтерактивний розклад, Wiki-доки для обміну навчальними матеріалами і спільної підготовки до іспитів, потоки цікавих подій студентського життя, окремі сторінки для кожної навчальної групи для спілкування та обговорення подій, віртуальні групи для спільної роботи над курсовими й дипломними роботами, робочий стіл для зберігання, обміну і роботи з файлами. В системі розміщено велику бібліотеку навчальних матеріалів [3]. Важливими є ініціативи, спрямовані на підтримку молоді у їх прагненні реалізувати свій потенціал у трьох ключових напрямках: освіта, працевлаштування та підприємництво (YouthSpark).

Популярними стали блоги як один із ефективних інструментів спілкування. Блоги – опубліковані в Інтернеті особисті думки за різноманітними темами від особистого щоденника до політичних коментарів, освітніх і соціальних питань. Зазвичай для обміну інформацією та думками блогери утворюють спільноти за інтересами. Дедалі частіше блоги використовуються в освітніх цілях. Освітні блоги дають можливість викладачам і студентам розміщувати в Інтернеті свої думки, реалізувати свої ідеї та обмінюватися досвідом, обговорювати проблемні питання, отримувати швидку консультацію. Блогосфера постійно змінюється і розвивається. Автори почали частіше оновлювати свої блоги і витрачають на них більше часу. Змінюється і тип інформації:

нині це не тільки розмови з друзями, як було ще у 2010 році, а й обговорення світових подій та професійних питань. Активно використовуються такі інструменти, як RSS, trackback та ін.

Наприклад, існує безліч блогів для вивчення іноземної мови, як закордонних (Teaching Village, BBC and British Council Blogging for ELT, Translation Times, LinguaTrek, Translation Guy Blog, Лінгвістичний блог Олексія Єрмакова та ін.), так і українських: Філолінгвія, Вивчай!, Learnle, Персональний блог Юрія Олексійчука, Блог одного кібера та ін.). Оскільки контент блогів суттєво відрізняється від контенту традиційних сайтів, компанія Technorati створила спеціальну пошукову машину, яка за оперативністю оновлення навіть перевершила Google Blog Search.

На сайтах bab.la та Lexiophiles проводяться престижні конкурси „Топ-100 шанувальників мови”, метою яких є виявлення кращих блогів, сторінок Facebook і Twitterer, присвячених вивченню іноземних мов. У першу п'ятірку переможців 2012 року увійшли JEZYK NIEMIECKI та Deutsche Welle Learn German (німецька мова) @TranslationGuy (Ken Clark), @Hyperlingo (Hyperlingo) та Fluent in 3 months [4].

На думку С. Кузьмича [5], блоги для вивчення іноземної мови можна поділити на 3 групи: *методичний блог*, який створює та оновлює викладач групи і який може містити не тільки інформацію з певного курсу, але й власні думки викладача для стимулювання дискусії (як приклад, блог Арона Кемпбела „The New Tanuki”); *блог групи*, як дискусійний простір і зона позакласної роботи (блог Барбари Діес „Bee Online” і „Bee Online 2) та *персональний блог студента*, де він може презентувати себе, свій досвід, свої інтереси та розповісти потенціальним абітурієнтам про навчання в університеті. Спілкування у блогах сприяє розвитку письмової мови, вдосконаленню літературних навичок, поглибленому вивченню дисципліни. Постійне спілкування іноземною мовою сприяє подоланню мовного бар'єра та розвитку розмовної іноземної мови.

К. Осадча [6] зазначає, що використання блогів має такі позитивні моменти: інтерактивне спілкування викладача і студента; оцінка студентських досягнень; використання коментарів для наведення прикладів в аудиторії; джерело тем для науково-дослідної роботи; пізнання викладачем своїх студентів; обмін досвідом у навчанні. До цього можна додати, що блоги сприяють взаєморозумінню, виявленню талантів, духовному та соціальному розкріпаченню особистості. Позитивний вплив блогів на навчальний процес уже не викликає сумнівів, однак варто звернути увагу на не завжди коректне їх використання. Непоодинокі факти порушення авторських прав під час публікацій у блогах зумовлені незнанням загальноновизнаних норм використання Інтернет-ресурсів, і розміщення у відкритому доступі особистих даних студентів.

Інколи викладачі неефективно використовують блог винятково для розміщення завдань, інструкцій і оголошень. Студенти відвідують такі

блоги і залишають коментарі тільки з примусу, марнуючи час. Тому дуже важливою є наявність системи критеріїв оцінювання блогів. І хоча блоги створюються стихійно і оцінювати їх важко, як і будь який продукт творчої діяльності, існують спроби розробки таких систем [7]:

Критерій № 1. Змістовність (обсяг, періодичність оновлення; тематика повідомлень, актуальність змісту, авторська позиція; стиль і грамотність повідомлень).

Критерій № 2. Технологічність (передбачає наявність не тільки творчого мислення, але і знання сучасних технологій: дизайн, оформлення, відповідність принципам освітнього дизайну; зручність навігації; мультимедійність).

Критерій № 3. Соціальність (готовність до обміну, спільної роботи; організація інтерактивності і зворотного зв'язку; мережева культура, етикет, авторське право (правила коректного оформлення запозичень (цитування, посилання на першоджерело), нерозголошення персональних даних, дотримання законів про авторські права і захист особистих даних).

Європейські бізнес-школи – Вища школа адміністрування та управління підприємствами (ESADE), Міжнародна вища школа менеджменту (IESE) в Іспанії, а також І Європейський інститут ділового адміністрування (NSEAD) у Франції навчають студентів використовувати соціальні мережі в бізнесі і навіть започатковують нові дисципліни в систему академічної освіти [8].

Існує багато міжнародних організацій, які досліджують соціальні мережі: INSNA – International Network for Social Network Analysis; науково-дослідні інститути Institute for Social Network Analysis of the Economy та Cyram Network Institute (США). Видаються спеціалізовані журнали, як, наприклад, Social Network, CONNECTIONS, Journal of Social Structure. У більшості відомих західних університетів на факультетах соціології, економіки, менеджменту, соціальної психології, інформатики та інших є спеціалізація або окремий курс із аналізу і моделювання соціальних мереж [2].

Соціальні мережеві блоги, як джерело поповнення словникового запасу сучасної англійської мови, розглядають у своїх працях багато науковців. Провідні університети світу активно використовують блоги, соціальні мережі, вікі-сайти та інші засоби Web 2.0, які дедалі менше сприймаються як розваги, дедалі більше – як джерело інформації, місце навчання, інструмент для розвитку бізнесу тощо. Але темпи зростання кількості освітніх Інтернет-ресурсів потребують розробки критеріїв їх оцінювання та систематизації.

Список використаної літератури

1. Все о социальных сетях. Влияние на человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://secl.com.ua/article-vse-o-socialnyh-setjah-vlijaniye-na-cheloveka.html>. – Загол. с экрана. **2. Давыдов А. А.** Системная

социология / А.А. Давыдов. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 192 с. **3. Scribbler** – образовательная социальная сеть для студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.oblakokursov.ru/2009/07/02/scribbler/>. – Загол. с экрана. **4. Top 100 Language Lovers** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://en.bab.la/news/top-100-language-lovers-2012>. – Загол. з екрану. **5. Кузьмич С. І.** Блоги (веб-журнали) у вивченні англійської мови / С.І. Кузьмич // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2010. – № 8. – С. 342–344. **6. Осадча К.** Студентські блоги: прозорість та навчання [Електронний ресурс]. – Загол. з екрану. – Режим доступа : **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.** **7. Блог** как образовательный инструмент... [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://edugalaxy.intel.ru/>. – Загол. с экрана. **8. Бум** соціальних мереж в європейських бізнес-школах [Електронний ресурс]. – Загол. з екрану. – Режим доступа : http://osvita.ua/add-education/articles/mba_articles/16124/.

Тарнавська Т. В. Використання сучасних засобів комунікації в освітньому процесі

Впровадження інформаційних технологій докорінно змінило суспільне життя. Нові засоби комунікації розкрили безпрецедентні можливості для глобалізації освіти. Поширюються нетрадиційні форми отримання знань – соціальні мережі, блоги, вікі-ресурси тощо. Вони стабільно увійшли в студентське життя. Використання соціальних мереж та блогів забезпечує інтерактивне спілкування викладача і студента, можливість краще пізнати один одного, розмішувати в Інтернеті свої думки, реалізувати ідеї, обмінюватись досвідом, оцінювати досягнення, обирати теми для науково-дослідної роботи тощо. Вони сприяють взаєморозумінню, виявленню талантів, духовному та соціальному розкріпаченню особистості.

Однак темпи зростання кількості освітніх Інтернет-ресурсів значно перевершують можливості викладача щодо їх оцінювання та систематизації, що призводить до хаотичного, а тому неефективного, їх використання. Мета дослідження – розглянути можливості використання сучасних засобів комунікації у навчанні, дослідити їх класифікацію, тенденції розвитку та вплив на освітній процес.

Ключові слова: інформаційні технології, соціальна мережа, блог.

Тарнавская Т. В. Использование современных средств коммуникации в образовательном процессе

Внедрение информационных технологий коренным образом изменило общественную жизнь. Новые средства коммуникации раскрыли беспрецедентные возможности для глобализации образования. Распространяются нетрадиционные формы получения знаний – социальные сети, блоги, вики-ресурсы и многие др. Они стабильно вошли в студенческую жизнь. Использование социальных сетей и блогов

обеспечивает интерактивное общение преподавателя и студента, возможность лучше узнать друг друга, размещать в Интернете свои мысли, реализовать идеи, обмениваться опытом, оценивать достижения, выбирать темы для научно-исследовательской работы. Они способствуют взаимопониманию, выявлению талантов, духовному и социальному раскрепощению личности.

Однако темпы роста количества образовательных Интернет-ресурсов значительно превосходят возможности преподавателя по их оцениванию и систематизации, что приводит к хаотическому и неэффективному использованию. Цель исследования – рассмотреть возможности использования современных средств коммуникации в обучении, исследовать их классификацию, тенденции развития и влияние на образовательный процесс.

Ключевые слова: информационные технологии, социальная сеть, блог.

Tarnavska T. V. Modern Communication Tools in Education

Information technology has radically changed our social life. New means of communication opened unprecedented opportunities for the globalization of education. Alternative forms of gaining knowledge – social networks, blogs, and wikis – are now consistently included in student's life. Using social networking and blogging provides interactive communication between a teacher and a student, the opportunity to get to know each other better, exchange experience, evaluate achievements, and choose topics for research. They promote understanding, identifying talents, spiritual and social emancipation. There are many different types of blogs, differing not only in the type of content, but also in the way that content is delivered or written.

However, the growth rates of educational online resources far exceed teachers' ability to evaluate and systematize them. That leads to chaotic and ineffective use of technology. Other problems are violation of copyright and ignorance of the generally recognized rules.

The purpose of the research is to consider the possibilities of using modern means of communication in teaching, their classification, trends and impact on the educational process. The examples of the Ukrainian and foreign experience in the use of social networking and blogging in language learning are given. Some blog evaluation criteria (content, design, technological effectiveness and sociality) are considered.

Key words: information technology, social network, blog.

Стаття надійшла до редакції 01.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Авраменко М. М.

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 373.313.035.6

Т. О. Атрощенко

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА В ПРОЦЕСІ РІЗНИХ РЕЖИМНИХ МОМЕНТІВ В ДНЗ

Прийняття нової редакції Базового компонента як стратегічного документа, що окреслює державні стандарти дошкільної освіти, вимагає аналізу й об'єктивної оцінки готовності педагогів до розв'язання визначених завдань, зокрема до оновлення засобів і способів їх реалізації.

Метою сучасної лінгводидактики на етапі дошкільного дитинства є виховання мовної особистості, тобто формування особистості, яка адекватно, доречно, вільно і творчо використовує мову в різних ситуаціях буття для реалізації власних мовленнєвих завдань. Відповідно, завданням вищої школи є – підготовка майбутнього вихователя до виконання вимог сучасної дошкільної освіти, зокрема до формування мовленнєвої компетентності дитини дошкільного віку.

Різні аспекти мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку досліджували А. Богуш, В. Бенера, Н. Гавриш, Т. Котик, К. Крутій, І. Луценко, Н. Маліновська та ін.

Психолого-педагогічної засади підготовки майбутніх педагогів розглядали у своїх працях І. Дичківська, Л. Загородня, Н. Заячківська, І. Зязюн, Т. Поніманська, Г. П. П'ятакова та ін. Наукове підґрунтя психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів закладає системний підхід, основні положення якого у своїх працях розглядали А. Алексюк, І. Бех, О. Бодальов, Л. Вигодський, О. Глузман, В. Давидов, В. Дашковський, М. Євтух, І. Зязюн, О. Матюшкін, І. Підласий, С. Рубінштейн, Н. Ничкало, П. Якобсон та ін.

Проблема професійного розвитку фахівця, становлення його професіоналізму в контексті сучасних гуманістичних підходів успішно розробляється. Окремі аспекти формування професіоналізму розглядаються у працях вчених-педагогів Т. Бутенко, В. Кан-Каліка, Я. Коломинського, Н. Лисенко, С. Мельничук, А. Мудрика, Г. Нагорної, Д. Петрової, В. Писаренко, І. Прокопенка, І. Синиці, Г. Тарасинко, Г. Шевченко, Т. Яковлевої.

Незважаючи на велику кількість праць, в яких розкрито проблеми мовленнєвого розвитку дошкільників, нові шляхи формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, різні аспекти процесу викладання у вищій школі, питання підготовки майбутнього

вихователя до формування мовленнєвої компетентності дошкільників в процесі різних режимних моментів в дошкільному навчальному закладі є недостатньо дослідженим і потребує поглибленого вивчення.

Метою статті є розкриття специфіки підготовки майбутніх вихователів до формування мовленнєвої компетентності дошкільників в процесі різних режимних моментів в дошкільному навчальному закладі.

Перш ніж конкретизувати означену мету, потрібно усвідомити, з яких структурних компонентів складається щодо сучасної лінгводидактики зміст процесу формування мовлення дошкільнят.

До структурних компонентів належать: мовленнєва компетенція як одна з ключових базисних характеристик особистості; мовленнєвий розвиток, тобто формування певних мовленнєвих умінь і навичок, що забезпечують функціонування мовлення; навчання мови, пов'язане з певним обсягом елементарних знань про мову і мовлення, що формуються на основі розвитку мовного чуття і водночас зумовлюють цей розвиток; мовленнєве виховання, мета якого – виховання мовленнєвої культури особистості.

Мовленнєва компетенція означає готовність і спроможність особистості адекватно й доречно використовувати мову в конкретних ситуаціях буття (висловлювати власні думки, бажання, наміри, прохання тощо), застосовуючи при цьому і мовні, і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності.

Отже, триєдина мета цілеспрямованої роботи з розвитку мовлення дошкільників полягає у формуванні мовленнєвої компетенції як однієї з головних базисних характеристик особистості. Вона спрямована на активне системне застосування взаємопов'язаних педагогічних дій: розвитку мовлення, навчання мови та мовленнєвого виховання.

Розглянемо змістову характеристику мовленнєвої компетентності дошкільників.

Лексична компетенція – це запас слів у межах певного вікового періоду, здатність до адекватного використання лексем, правильне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів.

Фонетична компетенція – правильна вимова всіх звуків рідної мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, наголосів; добре розвинений фонематичний слух, що дає змогу диференціювати фонемі; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічні наголоси тощо).

Граматична компетенція – неусвідомлене вживання граматичних форм рідної мови згідно із законами і нормами граматики (рід, число, відмінок, клична форма тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних норм.

Діалогова компетенція – це розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання й звертатися із запитаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні розповіді.

Комунікативна компетенція – комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування.

Кожний вид компетенції має базисні вікові характеристики [3, с. 186].

Для успішного розвитку мовлення дитини велике значення має повсякденне мовленнєве вправлення дітей під час гри, праці, різних побутових процесів, прогулянок. Поєднання організованих занять із різними напрямками дитячої діяльності допомагає вихователю закріплювати мовленнєві вміння і навички, привчає дітей використовувати набуті знання і навички у повсякденному житті, збагачує їхню мовленнєву практику.

Розвиток мовлення дітей у дошкільному закладі здійснюється за двома формами – на організованих заняттях і в повсякденному житті. У повсякденному житті здійснюються ті самі завдання з розвитку мовлення дітей, що й на заняттях, тобто відбувається подальший розвиток усного мовлення. Найважливішими завданнями є забезпечення умов для максимальної реалізації потреби дитини в мовленнєвому спілкуванні з дорослими й однолітками. Не всі завдання можна однаково успішно вирішувати на заняттях. Виховання навичок розмовного мовлення, культури мовленнєвого спілкування вимагає природних життєвих ситуацій, правдивих і зрозумілих для дітей мотивів їхньої мовленнєвої діяльності. Зміст і прийоми роботи з дітьми значною мірою залежать від їхніх вікових особливостей. Так, сприятливими для розвитку мовлення дітей третього року життя є різні режимно-побутові процеси. Під час невимушеного спілкування вихователь вправляє дітей у називанні предметів (одягу, взуття, спальних і туалетних речей), їх якостей, дій з ними („Принеси свій гребінець”, „Вимий руки з милом”). Спілкування педагога з дітьми здійснюється з огляду на те, що при формуванні навичок самообслуговування потрібна послідовність у навчанні дітей вміння супроводжувати свої дії мовленням. Так, спочатку діти вправляються у називанні дій, які вони самі виконали („Скажи – повтори”, потім їх спонукають говорити про те, що потрібно виконати („Що ти будеш робити? ”). У дитини формуються здатність розрізняти й позначати словом дії, протилежні за значенням („застебнути – розстебнути”). Коли навички самообслуговування досягають належного рівня і достатньо освоєні, дитина може розповісти про те, що вона робить у певний момент („Не заважай мені, я шубу дістаю”). Обов’язково потрібно виховувати у дітей звичку звертатися до дорослих і однолітків з проханням („Дай, будь ласка, м’ячик”), пропозиціями („Ти будеш лікарем”) [1, с. 25].

Великі можливості для розвитку мовлення дітей закладені у грі. Тому потрібно навчати дітей користуватися мовленням („Домовся з Олегом сам. Поясни йому, що тобі для гри потрібний великий куб”, „Сашко також хоче погратися великою машиною. Скажи йому: „Я

пограюся і віддам тобі машину, не забуду”). Іноді розмова педагога з однією дитиною переходить у бесіду або гру з двома-трьома дітьми і такі об'єднання треба підтримувати.

Цілеспрямована робота з формування мовлення має здійснюватися також на прогулянці. Чим краще продумано зміст прогулянки, тим більше збагачує вона мовлення дітей, сприяє розвитку їхньої допитливості. Бажано, щоб спостереження за рослинами, тваринами, птахами, явищами природи були короткочасними (не більш як 4-5 хв). Дітей залучають до спостереження за трудовими діями дорослих, що також сприяє збагаченню їхнього словникового запасу („Подивіться, як гарно Марія Петрівна накрила стіл білою скатертиною”).

У закріпленні знань і мовних навичок дітей важливу роль відіграють дидактичні ігри. У вільний час потрібно організовувати з однією чи з двома-трьома дітьми ігри на розвиток мовлення („Хто назве більше слів?”, „Що в торбинці?”, „Одягнемо ляльку для прогулянки” та ін.)

Важливою умовою розвитку мовлення дітей чотирирічного віку є доброзичлива атмосфера, що стимулює потребу дитини щось запитати, пояснити, розповісти. Протягом дня необхідно поговорити з кожною дитиною, вислухати її, похвалити. Тему для розмови слід обирати з огляду на інтереси дитини (про улюблену іграшку, книжку, близьких людей). Вихователь не повинен чекати, доки дитина підійде із запитанням чи проханням, він має сам запитати у неї, що вона робить. Дитина має чітко повторити назву предмета, дії. Для дітей цього віку можна рекомендувати такі ігри, як „Великий – маленький”, „Розрізні кубики” „Чи є у тебе такий предмет?”, „Нам прислали подарунки”, „Крамниця” та ін.

У другій молодшій групі слід проводити спостереження за працею няні, медсестри, повара. У процесі сюжетно-рольових ігор словник закріплюється, засвоєні раніше слова активно використовуються дитиною. На прогулянці організовуються спостереження за транспортом, доступними дітям суспільними явищами (підготовкою до свята). Такі спостереження збагачують і активізують словниковий запас дітей.

Педагог вправляє дітей у вживанні іменників у знахідному й родовому відмінках множини („У парку було багато берез”), учить правильно узгоджувати слова в реченні. Він також має можливість вправляти дітей у правильній вимові звуків (і індивідуально, і підгрупами). Для цього можна використати предметні картинки, іграшки, невеликі вірші.

На п'ятому році життя розширюється уявлення дитини про діяльність людей, довкілля. З'являються нові теми для спілкування з товаришами і дорослими, виникає потреба домовитися про гру, узгодити трудові дії. На основі цього розвивається діалогічне й монологічне мовлення, з'являються його нові форми: вказівка, пояснення, оцінювання. З метою розвитку мовлення використовують словесні доручення (віднести книжку вихователю іншої групи, запросити

медсестру та ін.). При цьому пояснюються правила мовленнєвої поведінки (привітатися, подякувати, розповісти, попроситися).

У старшій групі ускладнюються дидактичні ігри. Вони спрямовані на активізацію маловживаних дітьми слів, дій, ознак („Впізнай предмет за описом”, „Відгадай, що заховали”, „Подивись і запам’ятай”, „Відгадай, що додали”), на розвиток зв’язного мовлення („Збираємося на прогулянку”, „Що ми бачили на спортивному святі”, „Подорож”, „Ми – листonoші”, „У кого такий предмет” тощо), на розвиток фонематичного сприймання („Радіо”, „Закінчи слово”, „Поклич цуценя” та ін.). Рекомендується проводити і спеціальні вправи (наприклад, „Один починає – другий продовжує”).

З дітьми, які допускають помилки звуковимови, неправильне вживання граматичних форм, проводять спеціальні ігри та вправи на їх виправлення. Закріпленню правильного темпу мовлення, вмінню користуватися силою голосу сприяють скоромовки і лічилки. Вихователь не повинен залишати поза увагою помилки, які діти допускають у повсякденному спілкуванні. Зразок правильної форми слова чи речення, мотивація необхідності правильного мовлення, звертання до свідомості дітей („Пригадай, як треба правильно сказати це слово”) сприятимуть закріпленню правильних мовленнєвих навичок.

Повсякденне життя сприяє навчанню дитини пояснювального описового мовлення. Ефективним прийомом у цьому разі є доручення (пояснити товаришу нову дидактичну чи рухливу гру, трудовий процес, зміст малюнка для „Календаря природи”, розповісти про ігровий куточок та ін.). Розвитку зв’язного мовлення сприяють також ігри-драматизації, настільний і ляльковий театри, інсценування з іграшками, вечори розваг. На прогулянках, під час спостережень треба якнайближче до конкретної ситуації використовувати прислів’я, приказки, допомагаючи при цьому дітям зрозуміти їх зміст. Потрібно всіляко заохочувати успіхи дитини, особливо відзначаючи ті випадки, коли вона правильно вимовила складне слово чи фразу. Це надає дитині впевненості у своїх силах, поглиблює контакт між вихователем і нею [4, с. 38].

Іншою формою навчання дітей рідної мови та розвитку мовлення є індивідуальна робота в повсякденному житті, протягом дня. Мета індивідуальної роботи - закріплення мовленнєвих умінь і навичок, яких діти набули на заняттях. Наприклад, закріплення вимови певного звука, показ артикуляції звука, постановка його за допомогою шпателя або дзеркала. Закріплення вимови звука в чистомовці, скоромовці та ін. Індивідуальна робота з тією самою дитиною проводиться три-чотири рази на тиждень, допоки не зникне мовленнєва вада.

В процесі навчання у вищій школі, студенти спеціальності „Дошкільна освіта” вивчають дисципліни лінгво-дидактичного циклу такі як „Методика розвитку рідної мови з методикою виразного читання” (2, 3, 4 семестри) та „Методичне керівництво роботою з формування мовленнєвої компетентності дошкільників” (5 семестр). Саме в процесі опанування

даними дисциплінами здійснюється підготовка майбутніх вихователів до роботи щодо формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в ДНЗ як в процесі занять, так і в процесі різних режимних моментів.

Мета даних дисциплін – психолого-педагогічна, лінгводидактична та методична підготовка майбутніх фахівців до професійно-мовленнєвої діяльності в сучасному ДНЗ, як в процесі занять, так і в різних видах діяльності дошкільників в повсякденному житті.

У результаті опанування дисциплін студент повинен *знати*: - наукові (філософські, психологічні, природничі, методологічні) засади української дошкільної лінгводидактики; історію становлення та розвитку її як науки; - основні питання формування мовленнєвої компетентності дошкільника на сучасному етапі розвитку суспільства: завдання, зміст, засоби, форми, методи і прийоми розвитку мовлення дітей відповідно до Базового компонента дошкільної освіти, Базової й тематичних програм, навчально-методичних посібників із розвитку мовлення дітей; - технології діагностики та корекції мовленнєвого розвитку дошкільників; - методіку організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей, специфіку організації театральної-ігрової та театральної-мовленнєвої діяльності в ДНЗ; - методіку розвитку мовлення дошкільників в процесі образотворчої та музичної діяльності; - специфіку організації роботи з формування мовленнєвої компетентності в дошкільних закладах; - основні чинники спільної роботи сім'ї та д/з з формування мовленнєвої компетентності дошкільників.

На основі вивчення даних дисциплін, студент повинен *вміти*:

- Самостійно складати мовленнєві зразки, що покликані формувати діалогологічну та художньо-мовленнєву компетентності дошкільнят.
- Володіти методікою організації та керівництва образотворчо-мовленнєвою та музично-мовленнєвою діяльністю дітей ;
- Організовувати та проводити театральну-ігрову та театральну-мовленнєву діяльність з дітьми, добирати малі жанри фольклору, тексти художніх творів, сприятливих для мовленнєвого розвитку дітей;
- Складати тексти дидактичних мовленнєвих ігор, вправ, ситуацій та мовленнєвих завдань;
- Розробляти конспекти занять, сценарії свят та розваг, літературних ранків, вечорів;
- Проводити діагностику мовленнєвого розвитку дітей, вправляти мовленнєві помилки та огріхи і попереджати виникнення нових;
- Орієнтуватися у методичній літературі, творчо застосовувати наукові дослідження на практиці;
- Планувати навчально-мовленнєву діяльність дітей відповідно до Базової програми;
- Організовувати роботу з батьками щодо формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку.

Змістовними, цікавими і надзвичайно корисними для майбутніх вихователів є завдання для самостійної та індивідуальної роботи з даних дисциплін. Метою самостійної роботи є вироблення навичок опрацювання нормативно-правових актів, спеціалізованої літератури та інших матеріалів, необхідних для належного засвоєння дисципліни, а також для розвитку сталих умінь для самостійного вивчення і викладання належної інформації.

Самостійна робота включає наступні види завдань для опанування матеріалу з конкретної теми курсу:

- вивчити матеріали теми;
- скласти термінологічний словник;
- продумати відповіді на питання для самоконтролю;
- підготувати тези виступу під час аудиторного заняття;
- підготувати реферат з рекомендованих тем;
- виконати завдання, передбачені робочою програмою навчальної дисципліни.

Перевірка виконання самостійної роботи проводиться на семінарських заняттях, а також виноситься на модульний контроль поряд з навчальним матеріалом, який опрацьовувався при проведенні аудиторних навчальних занять.

Для студентів-магістрів спеціальності 8.010101 „Дошкільне виховання” нами розроблено методичні рекомендації щодо вивчення курсу „Методика викладання дисциплін лінгво-дидактичного циклу”, які складаються з двох розділів.

Розділ I. Організаційно-методична робота з вивчення курсу розкриває такі питання:

- Особливості підготовки та проведення лекційних занять з курсу „Методика викладання дисциплін лінгво-дидактичного циклу”;
- Рекомендації викладачам;
- Рекомендації на замітку студентам щодо роботи на лекціях.

Розділ II. Моніторинг якості засвоєння навчального матеріалу містить:

- Завдання для самостійної роботи студентів;
- Перелік залікових питань та завдань для контрольних робіт з курсу;
- Список рекомендованих джерел.
- Додатки. Включають таблиці змістових модулів дисциплін лінгво-дидактичного циклу та основні поняття даних дисциплін [2].

Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини. Мовленнєва компетентність є однією з провідних базисних характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства. Дошкільна лінгводидактика чітко визначає основні форми, методи, прийоми, засоби розвитку мовлення дітей. Отже, завдання майбутнього вихователя – оволодіти специфікою роботи щодо

формування мовленнєвої компетентності дитини дошкільного віку в процесі різних режимних моментів в ДНЗ.

У період навчання у вищій школі майбутні педагоги повинні засвоїти науково-теоретичні положення дисциплін лінгво-дидактичного циклу, які поряд з педагогічною майстерністю формують творчу активність педагога, здатного до самовдосконалення та інноваційної діяльності, розвивають критичність мислення. Завдяки засвоєнню змісту цих дисциплін формуються професійні якості фахівців, професійне мислення, творчість, уміння організовувати та планувати роботу з дітьми і батьками в сучасних умовах розвитку дошкільної освіти в Україні.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у створенні навчально-методичного посібника для магістрів спеціальності „Дошкільна освіта” з курсу „Методика викладання дисциплін лінгво-дидактичного циклу”.

Список використаної літератури

1. Богущ А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / А. М. Богущ, Н. В. Гавриш; за ред. А. М. Богущ – К. : Вища школа, 2007. – 542 с. **2. Атрощенко Т. О.** Методичне керівництво роботою з формування мовленнєвої компетентності дошкільників: навчально-методичний посібник за кредитно-модульною системою організації навчального процесу [для студ. вищ. навч. закл. напряму підготовки 6.010101 „Дошкільна освіта”] / Т. О. Атрощенко. – Мукачєво : МДУ, 2011. – 129 с. **3. Богущ А. М.** Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі / А. М. Богущ, Н. П. Орланова, Н. І. Зеленко, В. К. Лихолєтова ; за ред. А. М. Богущ. – К., 1992. **4. Атрощенко Т. О.** Методичні рекомендації до курсу „Методика викладання дисциплін лінгво-дидактичного циклу” / Т. О. Атрощенко. – Мукачєво : МДУ, 2012. – 64 с. **5. Пісоцька Л. С.** Організаційна модель психолого-педагогічної підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти // Л. С. Пісоцька. Професійна підготовка педагогічних кадрів в умовах інноваційної перебудови української національної освіти: сучасний етап, проблеми, перспективи розвитку : Матеріали міжвузівської наук.-практ. конф.(11 жовтня 2007 р.). – Хмельницький : ХГПА, 2007. – 309 с.

Атрощенко Т. О. Підготовка майбутнього вихователя до формування мовленнєвої компетентності дошкільника в процесі різних режимних моментів в ДНЗ

У статті розкрито значення мовленнєвої роботи з дітьми в розвивальному середовищі дошкільного навчального закладу. Висвітлено специфіку підготовки майбутніх вихователів до формування мовленнєвої компетентності дошкільників в процесі різних режимних моментів в дошкільному навчальному закладі. Подано характеристику навчальних курсів „Методика розвитку рідної мови з методикою

виразного читання”, „Методичне керівництво роботою з формування мовленнєвої компетентності дошкільників” та „Методика викладання дисциплін лінгво-дидактичного циклу”, в процесі опанування яких здійснюється підготовка майбутнього фахівця дошкільної ланки освіти.

Ключові слова: мовленнєва компетентність, методичне керівництво, дисципліни лінгво-дидактичного циклу, спілкування, мовленнєвий розвиток, навчання мови.

Атрощенко Т. О. Подготовка будущего воспитателя к формированию речевой компетентности дошкольника в процессе различных режимных моментов в ДОУ

В статье раскрыто значение речевой работы с детьми в развивающей среде дошкольного учебного заведения. Представлена специфика подготовки будущих воспитателей к формированию речевой компетентности дошкольников в процессе различных режимных моментов в дошкольном учебном заведении. Представлена характеристика учебных курсов „Методика развития родного языка с методикой выразительного чтения”, „Методическое руководство работой по формированию речевой компетентности дошкольников” и „Методика преподавания дисциплин лингво-дидактического цикла”, в процессе овладения которых осуществляется подготовка будущего специалиста дошкольного звена образования.

Ключевые слова: речевая компетентность, методическое руководство, дисциплины лингво-дидактического цикла, общение, речевое развитие, обучение языку.

Atroshchenko T. O. Preparation of Future Educators to the Formation of Speech Competence Preschooler in Various Regime Moments in Preschool Educational Institution

The paper reveals the importance of voice work with children in developing pre-school environment. Presented specific training future teachers in the formation of speech competence of preschool children in the various regime moments in pre-school. The characteristics of the course „Methodology of the native language to the method of expressive reading”, „guide the process for the formation of speech competence of preschool children” and „Methods of teaching subjects linguistic and didactic cycle”, in which the process of mastering the preparation of the future expert-level pre-school education.

Key words: speech expertise, guidance, discipline, linguistic and didactic cycle, communication, language development, language training.

Стаття надійшла до редакції 18.12.2012 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Пинзеник О. М.

УДК 378-057.875:373.2.011.3-051

Н. О. Карпенко

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО МОВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ
ПОЛІЛІНГВАЛЬНОГО ПРОСТОРУ**

Одним з найважливіших завдань реформування освіти, визначених Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр., є формування освіченої, творчої особистості. Структурні зміни в освітній галузі, а також нормативно-правові акти, прийняті в рамках Болонського процесу, визначають стратегічні тенденції гуманізації системи вищої педагогічної освіти і висувають нові вимоги до підготовки майбутніх вихователів, які повинні вміти варіативно будувати і моделювати педагогічну діяльність, володіти високою загальнолюдською культурою, самостійно приймати рішення щодо її вдосконалення, аналізувати результати, розвивати рефлексію, досконало володіти рідною мовою.

Підготовку конкурентоспроможних педагогічних кадрів обумовлено складнощами через трудомісткість даної професії, незначною соціальною престижністю і негативним іміджем педагогічних працівників в соціумі. Сучасні студенти недосконало володіють власним мовленням, рідною мовою, у багатьох на недостатньому рівні сформовано мовне чуття, що значно ускладнює процес підготовки майбутніх вихователів.

Відомо, що рівень розвитку рідного мовлення відбиває рівень духовного розвитку нації, її культури. З огляду на це, підкреслюється важливість цілеспрямованого навчання дітей мови в усій різноманітності її структурних елементів – фонетичних, лексичних, граматичних.

Оскільки формування освіченої, творчої особистості неможливе без володіння рідною та знання іноземних мов, питання підготовки майбутніх вихователів до мовного розвитку дітей є надзвичайно актуальним.

Крім того, урахувуючи сучасну етнолінгвальну ситуацію в Україні, де переважає значна кількість різних національних меншин, виховувати дітей необхідно тією мовою, якою спілкуються вдома, тобто – рідною. Дитячий білінгвізм / полілінгвізм є невід'ємною частиною сучасної дошкільної освіти. Важливо віднайти правильні підходи в навчанні дітей грамотно говорити, не змішуючи етнічні родинні мови.

Механізм, закономірності та особливості процесу засвоєння мови дітьми дошкільного віку досліджувалися вченими різних галузей: психофізіологами (Є. І. Бойко, М. І. Жинкін, Т. М. Ушакова та ін.), нейрофізіологами (Н. П. Бехтерева, Л. І. Божович, Т. Б. Глезерман,

М. І. Красногорський, О. Р. Лурія та ін.), психолінгвістами (Т. В. Ахутіна, В. П. Белянін, І. Н. Горелов, Л. О. Калмикова, К. Ф. Сєдов, С. Н. Цейтлін та ін.), мовознавцями (П. І. Білоусенко, Р. О. Будагов, В. В. Виноградов, О. М. Гвоздев, М. А. Жовтобрюх та ін.), психологами (Л. С. Виготський, О. О. Леонтьєв, Є. І. Негневицька та ін.), лінгводидактами (А. Г. Арушанова, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, К. Л. Крутій, Ф. О. Сохін, О. С. Ушакова та ін.). Розвиток мовних здібностей дітей у сучасному дошкільному навчальному закладі досліджують Н. В. Гавриш, Н. В. Горбунова, К. Л. Крутій та ін.

Мовну здібність дітей дошкільного віку та її роль у розвитку дитини розглядала велика кількість вчених з різних підходів.

Нейрофізіологічний підхід (Л. І. Божович, Т. Б. Глезерман, М. І. Красногорський та ін.) розглядає мовну здатність з точки зору генетичних і анатомо-фізіологічних задатків до її розвитку та нейрофізіологічного механізму, що забезпечує її функціонування.

З позицій психологічного підходу (М. І. Лісіна, Є. І. Негневицька, О. Р. Лурія та ін.) мовна здібність розглядається як сукупність розвинених у дитини мовленнєвих умінь та навичок, що дозволяють їй розуміти і будувати нові висловлювання відповідно до комунікативної ситуації та законів рідної мови.

З позицій психолінгвістичного підходу мовна здібність розглядається як один з компонентів моделі мови, поряд з мовленнєвою діяльністю мовної системи. О. О. Леонтьєв визначає її як сукупність психологічних і фізіологічних умов, що забезпечують засвоєння, відтворення та адекватне сприйняття мовних знаків членами мовного колективу.

З позиції педагогічного підходу (Ф. О. Сохін, О. С. Ушакова та ін.) мовна здібність розглядається як особливий рід інтелектуальної та мовленнєвої активності, що виявляється у творчому використанні засвоєних раніше засобів мовленнєвого спілкування, словесних знаків.

Поняття білінгвізму та полілінгвізму розглянуто в роботах психологів, лінгвістів і лінгводидактів У. Вайнрайха, Є. М. Верещагіна, Р. Р. Девлетова, І. О. Зимньої, М. Г. Каспарової, К. Л. Крутій, В. В. Левицького, М. М. Михайлова, З. Г. Муратової, З. В. Полівара, В. К. Радзіховської, Н. С. Старжинської, Г. М. Чиршевої, Р. О. Якобсона та ін.

Проблема підготовки фахівців у вищих навчальних закладах є предметом досліджень багатьох учених: А. М. Алексюка, Л. В. Артемової, І. Д. Беха, Г. В. Беленької, Л. Я. Бірюк, О. Л. Богініч, Н. В. Гавриш, Н. Б. Голуб, С. У. Гончаренка, М. Б. Євтуха, І. А. Зязюна, О. Ю. Кабушко, В. Ф. Орлова, Т. М. Приходченко, О. Я. Савченко, О. М. Сергєєва, Т. В. Симоненко, С. Д. Смірнова, Л. Ф. Спіріна, Н. О. Стародубової та ін. Зміст підготовки педагогів до роботи з

розвитку мовлення дітей розкривається у працях М. М. Алексеевої, Т. А. Ладиженської, В. І. Логінової, М. Р. Львова, Є. І. Тихеєвої, В. І. Яшиної та ін.

Сучасним тенденціям професійної підготовки фахівців для системи дошкільної освіти присвячені наукові праці Л. В. Артемової, Г. В. Біленької, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Г. М. Закорченної, Н. М. Колосової, К. Л. Крутій, Т. І. Поніманської.

У сучасній педагогічній науці є значна кількість досліджень щодо професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі. Проте переважну їх більшість присвячено формуванню професійних умінь та навичок учителя і його майбутньої роботи зі школярами.

Заслугує на особливу увагу проблема підготовки фахівців дошкільних навчальних закладів, зокрема аспект обґрунтування етапів, умов, форм та методів підготовки студентів до мовного розвитку дітей дошкільного віку.

Отже, проблема професійної підготовки майбутніх вихователів до мовного розвитку дітей дошкільного віку в умовах полілінгвального середовища не була предметом окремого ґрунтовного дослідження. Об'єктивна потреба і соціальна значущість якісної професійної підготовки майбутніх вихователів до мовного розвитку дітей дошкільного віку, адекватної вимогам сучасності, недостатня теоретична і практична розробленість проблеми зумовлюють актуальність теми цього дослідження

Метою статті є теоретичне обґрунтування проблеми підготовки саме майбутніх вихователів до мовного розвитку дітей дошкільного віку в умовах полілінгвального простору.

У педагогічній науці та практиці, і зокрема в сучасній, приділяється значна увага проблемі професійної підготовки вихователя. Адже головною постаттю, від якої залежить виховання, навчання і розвиток дітей дошкільного віку є вихователь дошкільного навчального закладу.

Підготовка майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності у ВНЗ набула свого розвитку наприкінці ХХ століття і спрямована на фізичний, психічний, соціальний та мовний розвиток дітей дошкільного віку.

Серед багатьох проблем психолінгвістики та лінгводидактики чільне місце завжди посідала проблема мовних здібностей та їх розвитку в дитини. К. Ф. Седов узагальнює, що мовна здібність – це вроджена здатність людини до створення та сприйняття мовленнєвих витворів [1, с. 31].

Послідовники психологічної школи Л. С. Виготського позначають мовну здібність як соціальне за природою утворення, яке формується під впливом соціальних факторів, головним чином, потреби в спілкуванні та реалізації комунікативних інтенцій у різних ситуаціях спільної діяльності людей.

Мовна здібність, на відміну від мови як суспільного явища, належить кожному індивіду, а на відміну від конкретного мовлення, вона абстрактна. Це свого роду психологічний вимір мови і мовлення. Згідно з дослідженням О. І. Уланович, мовна здібність – явище винятково складне і багатогранне за спостережуваними проявам, виступає в різних об'єктивних якостях: як функція мозку і як відображення відносин об'єктивної дійсності, як природне і як соціальне, як свідоме і як несвідоме, як ідеальне і як принципово знакове явище. У силу нестандартизованості психолінгвістики як галузі наукового знання, об'єктом якої є мовна здатність, у науці на сьогоднішній день немає єдності термінологічного визначення цього явища і його референтної галузі. Найбільш прийнятним вважається визначення мовної здатності як психофізіологічно обумовленого, але соціального явища, що забезпечує оволодіння і володіння мовою [2].

Незважаючи на різні погляди на природу мовних здібностей, учені згодні в тому, що їх необхідно розвивати.

Чинні програми, за якими працюють вихователі ДНЗ, спрямовують педагогів на створення розвивального життєвого простору, що сприятиме повноцінному (у тому числі й мовному) розвитку дітей. Сучасні дослідники розглядають розвивальне середовище як систему матеріальних об'єктів діяльності дитини, що функціонально моделює зміст її духовного і фізичного розвитку. Збагачене середовище передбачає єдність соціальних і природних засобів забезпечення повноцінної діяльності дитини [3].

Розвивально-мовленнєве середовище не зможе достатньо впливати на мовний розвиток дошкільників, якщо вихователі не будуть якісно керувати цим процесом. Як показує аналіз наукових досліджень та педагогічної практики, у роботі дошкільних навчальних закладів, зокрема у мовному навчанні дітей є чимало недоліків: допускаються помилки вихователів у вимові окремих слів, не завжди пояснення педагога доцільно поєднуються з демонстрацією наочності, порушуються вимоги щодо якості практичного виконання вправ, зустрічається незнання методики навчання мови, виникають труднощі в наданні практичної допомоги дітям та виправленні помилок тощо. Це зумовлює необхідність удосконалення процесу професійної підготовки студентів до роботи з мовного розвитку дошкільників.

Крім того, у сучасній Україні звичайним є явище міжнародних шлюбів та міграції населення, а також проживання корінного населення у російськомовному середовищі. Знання дитиною з народження кількох мов у такій соціальній ситуації стало необхідністю. Дитина, що народилася у міжнародному шлюбі, має можливість засвоїти декілька мов спілкування. Отже, у дошкільному віці в дитини формується природний білінгвізм, а в окремих випадках – полілінгвізм [4, с. 77].

Зокрема, явище трилінгвізму є об'єктом дослідження Р. Р. Девлетова. Він зазначає, що знання рідної мови та оволодіння

українською і російською мовами для студентів кримських татар у межах, необхідних для виконання особистістю своїх основних функцій в поліетнічному суспільстві – основа формування дійсної кримськотатарсько-російсько-української багатомовності [5].

Підсумовуючи зазначене, маємо звернути увагу на недостатність професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи саме в умовах полілінгвізму. Сформулюємо основні завдання підготовки:

1) узагальнити теоретико-методологічні підходи до вивчення феномену мовної особистості в полілінгвальному середовищі в психолого-педагогічній та лінгводидактичній літературі;

2) виявити сутність та основні характеристики педагогічних понять „мовний розвиток”, „полілінгвальний простір”;

3) проаналізувати сучасні організаційно-методичні умови підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності;

4) узагальнити результати впровадження технології підготовки майбутніх вихователів до мовного розвитку дітей дошкільного віку в умовах вищого навчального закладу.

Отже, формування природнього полілінгвізму дитини дошкільного віку залежить від різноманітності, глибини та правильності мовленнєвих вражень, які дитина отримує з раннього дитинства. У цьому процесі робота вихователя з мовного розвитку набуває великого значення. Майбутні вихователі мають бути готовими працювати в умовах полілінгвізму. Для цього необхідно теоретично обґрунтувати і розробити систему підготовки майбутнього вихователя до мовного розвитку дітей дошкільного віку в умовах полілінгвального простору, побудовану на органічному поєднанні ефективних теоретичних та практичних форм, здійснюваних інтерактивними методами навчання; виявлено та експериментально перевірено педагогічні умови підвищення ефективності професійної підготовки студентів до мовного розвитку дітей дошкільного віку; уточнити критерії та показники визначення рівнів сформованості професійної готовності майбутніх вихователів до мовного розвитку дітей дошкільного віку.

Список використаної літератури

- 1. Седов К. Ф.** Онтопсихолінгвистика: становление коммуникативной компетенции человека / К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2008. – 320 с. **2. Уланович О. И.** Развитие языковой способности человека в условиях билингвизма и полилингвизма // Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика. Материалы VI Международной конференции, Иркутск, 12 – 13 сентября 2009 г. – Иркутск: ООО „Репроцентр А1”, 2009. – Т. 1. – С. 542 – 551. **3. Богуш А. М.** Формування мовленнєвої особистості в дітей дошкільного віку / Монографія: Формування мовної особистості на різних вікових етапах / Богуш А. М., Трифонова О. С., Кисельова О. І. та ін. / [за заг. ред. А. М. Богуш]. – Одеса: АПН України, 2008.- 272 с. **4. Теория и методика**

обучения русскому языку дошкольников в условиях полилингвизма : монографія / Под науч. ред. К.Л. Крутий. – Запорожье : ООО ЛИПС „ЛТД”, 2012. – 288 с. **5. Девлетов Р. Р.** Теоретико-методичні засади навчання майбутніх учителів початкових класів кримськотатарської мови в умовах трилінгвального мовленнєвого середовища : автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.02. / НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2012. – 41 с.

Карпенко Н. О. Теоретичні аспекти проблеми підготовки майбутніх вихователів до мовного розвитку дітей дошкільного віку в умовах полілінгвального простору

У статті розглядається проблема професійної підготовки майбутніх вихователів до мовного розвитку дітей дошкільного віку в умовах полілінгвального простору. Обґрунтовано необхідність підготовки до роботи у полілінгвальному просторі. Сформульовано основні завдання професійної підготовки майбутніх вихователів.

Ключові слова: мовний розвиток, мовна здібність, майбутні вихователі, полілінгвізм, полілінгвальний простір.

Карпенко Н. А. Теоретические аспекты проблемы подготовки будущих воспитателей к речевого развития детей дошкольного возраста в условиях полилингвального пространства

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки будущих воспитателей к речевого развития детей дошкольного возраста в условиях полилингвального пространства. Обоснована необходимость подготовки к работе в полилингвальном пространстве. Сформулированы основные задачи профессиональной подготовки будущих воспитателей.

Ключевые слова: речевое развитие, языковая способность, будущие воспитатели, полилингвизм, полилингвальный пространство.

Karpenko N. A. Theoretical Aspects of Future Educators Preparing for Language Development of Preschool Children in Poli-lingual Space

The problem of training future educators to language development of preschool children in poli-lingual space is given in the article. The necessity of training to work in poli-lingual space is substantiated. The basic task of training future educators are considered.

Key words: language development, language ability, future educators, poli-lingual, poli-lingual space

Стаття надійшла до редакції 03.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Крутий К. Л.

УДК 371.4[37.01]+376.43

І. Б. Кузава

**ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ РЕАЛІЗАЦІЇ
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДОШКІЛЬНИКІВ, ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ
КОРЕКЦІЇ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ**

Одним із пріоритетних завдань подальшого розвитку дошкільця в Україні є сприяння впровадженню у роботу дошкільних навчальних закладів інклюзивної освіти, із урахуванням досвіду інших країн та кращих надбань вітчизняної психолого-педагогічної науки [9]. У зв'язку з цим актуальною є теоретичне обґрунтування моделі інклюзивної освіти дітей дошкільного віку, що потребують корекції психофізичного розвитку, з метою її подальшої практичної реалізації.

Інклюзивна освіта – це процес і результат включення (об'єднання) дітей із особливостями психофізичного розвитку та дітей, які не мають таких порушень, до навчання в одній групі загальноосвітнього закладу [3, с. 194 – 195]. Її головною складовою є створення спеціально організованого безбар'єрного середовища у навчально-виховному закладі, а в основу покладено наступні *принципи*: гуманізація системи освіти та створення умов для задоволення освітніх потреб різних категорій дітей; взаємодія структур загальної та спеціальної освіти у реалізації інтегративних підходів щодо навчання дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку; доступність освіти вихованцям за наявності різноманітних психофізичних порушень; забезпечення своєчасної діагностики відхилень у розвитку, спрямованої на розробку індивідуального освітнього маршруту для кожного дошкільника, що передбачає навчання та виховання у найменш обмежених умовах; індивідуалізація навчання таких дітей, яка спрямована на реалізацію їх індивідуальних освітніх можливостей та потреб; створення банку даних дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку.

Адже відомо, що якість освіти прямо пропорційна відповідності наданих освітніх послуг та освітніх потреб вихованців, а також урахування та реалізації їх потенційних можливостей навчання й розвитку та індивідуальних особливостей. Тому необхідно шукати ефективні освітні стратегії з метою подальшого їх впровадження.

Існує думка, що моделювання педагогічного процесу є однією зі складових сучасної психолого-педагогічної науки, оскільки зростає значущість проектування та впровадження нових інформаційних технологій, які відповідають передовим теоретичним ідеям інклюзивної освіти. Для побудови власної моделі звернемося до наукових джерел психолого-педагогічного циклу, де проблема розуміння сутності та

змісту основних понять даного процесу набула досить широкого висвітлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій (Р. Аксьонов, Ю. А. Гастев, Б. С. Грязнов, Г. Клаус та ін.), у яких розкрито загальні принципи моделювання, показав, що існує значна кількість різноманітних моделей освітніх систем, а саме: розвивального навчання (В. В. Давидов, В. В. Рубцов та ін.), традиційна (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Фінн и др.); раціоналістична (П. Блум, Р. Ганье, Б. Скіннер та ін.); феноменологічна модель освіти (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та ін.); неінституційна модель (П. Гудман, І. Ілліч, Ж. Гудлед, Ф. Клейн, Дж. Холт, Л. Бернар та ін.) [1].

Разом з тим, проведені дослідження вітчизняних (В. І. Бондар, Л. Г. Будяк, А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Т. В. Сак, М. В. Сварник, В. М. Синьов та ін.) та зарубіжних учених (Н. Л. Белопольська, Є. Є. Дмитрієва, А. М. Конопльова, І. А. Коробейніков, М. М. Малофєєв, Н. М. Назарова, Т. О. Соловйова, Є. А. Стребелева, У. В. Ульяновка, Н. Д. Шматко, Л. М. Шипіцина та ін.) надали підстави й для з'ясування сутності поняття „технологія реалізації моделі”, яка являє собою послідовну, поетапну управлінську діяльність, що поєднує у собі певні взаємопов'язані *етапи*:

1) інформаційно-діагностичний (спрямований на збір інформації та діагностику індивідуальних особливостей суб'єктів освіти);

2) орієнтаційно-пропедевтичний (передбачає визначення перспектив розвитку освітнього середовища);

3) базово-технологічний (забезпечує реалізацію технології соціального менеджменту);

4) продуктивно-менеджерський (актуалізує процес управління ефективного розвитку самоуправління).

Тобто, розробка моделі інклюзивної освіти є важливим засобом організації та удосконалення освітнього процесу дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. Вихідною позицією для моделювання даного процесу став аналіз наукових джерел з досліджуваної проблеми та досвіду реалізації ідей комплексного підходу у дошкільлі.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні змістових параметрів експериментальної моделі реалізації інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку.

Розглянемо теоретичні основи моделювання. *Модель* (з лат. „modulus” – міра) – це еталон, взірцевий примірник якого-небудь нового виробу; зразок, що відтворює, імітує будову і дію якого-небудь об'єкта, використовується для одержання нових знань про об'єкт; предмет, відтворений у зменшеному, іноді у збільшеному або натуральному вигляді [1].

Варто зазначити, що одним із перших визначень означеного поняття є визначення Р. Шеннона, який розуміє модель як презентацію

об'єкта, системи або ідеї у певній формі. Зокрема, автор стверджує, що модель є відповідним засобом пояснення, розуміння чи удосконалення системи [10].

А С. О. Бризгалова під поняттям „концептуальна модель” розуміє змістовну модель, як ґрунтується на певній концепції чи точці зору [2].

Вважаємо за доцільне відмітити, що дуже точне уявлення про системну модель освітнього закладу подано у дослідженнях Ю. А. Конаржевського: „...деяка сукупність взаємопов'язаних елементів, спроектована для досягнення певної мети, що являє собою цілісне утворення, яке взаємодіє з середовищем” [8].

Теоретико-методологічною основою для розробки моделі інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, стало використання гуманістичного, цілісного, особистісно-орієнтованого, аксіологічного, культурологічного, діяльнісного, диференційованого, ґносеологічного, системного (комплексного), ситуаційного, синергетичного, гетерологічного, нейропсихологічного та оптимізаційного підходів.

Гуманістичний підхід розглядає особистість найвищою цінністю суспільства, що володіє достатнім рівнем свободи у виборі напрямків власної діяльності, передбачених нормами міжнародного гуманітарного права; *цілісний* – орієнтований на виділення у педагогічній системі та розвитку особистості інтегративних інваріантних системоутворювальних зв'язків на вивчення і формування того, що в системі є стійким, а що – змінним; *особистісно-орієнтований* – реалізується через насиченість змісту освіти життєво важливим пізнавальним матеріалом, готовність педагогів до спільного навчання дітей із рівним рівнем психофізичного розвитку (зокрема, прийняття, розуміння та позитивне ставлення до них); *аксіологічний* – проголошує цінність та унікальність кожної особистості незалежно від її національної та релігійної приналежності, рівня прибутків, стану здоров'я та особистостей розвитку; *культурологічний* – виявляється у формуванні основ ціннісного ставлення дитини до навколишнього світу, самої себе, міжособистісних стосунків тощо; *діяльнісний підхід* – дозволяє вивчити зміст дошкільної освіти в умовах інклюзії, оптимізувати способи її формування та розвитку, визначивши шляхи практичного удосконалення, а також полягає в орієнтації на провідну діяльність (ігрову, навчальну, комунікативну і т. п.) з урахуванням сенситивних періодів у становленні вищих психічних функцій у процесі включення дітей із різним рівнем психофізичного розвитку; *диференційований підхід* дозволяє визначити зміст і форми виховання не для кожної дитини, а для певної категорії; *ґносеологічний* – розглядає пізнавальне ставлення дитини до дійсності як систему всієї системи її ставлень до навколишнього світу (формування цілісних уявлень, світогляду, ціннісного ставлення до світу тощо); *гетерологічний* – враховує індивідуальні здібності та інтереси усіх дітей, забезпечуючи адекватний розвиток та „ситуацію успіху” кожного; *нейропсихологічний* –

сприяє встановленню пріоритетів у побудові корекційної роботи; *системний (комплексний) підхід* передбачає статичний опис моделі та динаміку її розвитку, на основі якої можуть бути розроблені й окремі практичні компоненти інклюзивної освіти як об'єкта стратегічного управління (аналізу, визначення сфери діяльності та опису відповідних завдань, цілей, формулювання стратегії і тактики їх досягнення тощо), наявність ресурсних центрів, соціально-орієнтованих програм, залучення батьків, документальна фіксація наочних прикладів/епізодів прогресивного досвіду; *ситуаційний підхід* дає можливості для зіставлення управлінських рішень з конкретними обставинами; *оптимізаційний* – спрямований на пошук оптимальних у конкретній ситуації стратегічних рішень, поєднуючи у собі системний та ситуаційний підходи; *синергетичний* – передбачає готовність та здатність системи спеціальної освіти перейти з режиму репродуктивного функціонування до стійкого режиму самоорганізації та саморозвитку);

На думку сучасних науковців (І. Є. Аверіна, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, М. Л. Семенович, Т. П. Дмитрієва) методологічна модель інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, ґрунтується на системному аналізі, основою якого є синергетична парадигма. Зокрема, у методології моделювання інклюзивної освіти можуть ефективно використовуватись такі синергетичні концепти як управлінські параметри, параметри порядку, принцип підпорядкування тощо. Однак, моделювання складових її структурних компонентів є недостатнім, тому їх варто розглядати у динаміці розвитку. Тому методологічним кроком уперед у моделюванні реабілітаційних процесів порівняно з класичним системним підходом є *системно-синергетичний підхід*, який акцентує увагу на процесах руху та розвитку реабілітаційних систем, структурних фазових переходах на відміну від статичного та морфологічного їх опису в класичному системному підході [3, с. 424].

Відносно новим поняттям у системному аналізі є синергетика, яка ґрунтується на постнеокласичній науковій парадигмі й теорії самоорганізації складних нелінійних відкритих систем, зокрема, ідеях системності світу та наукових знань про нього.

Теоретичні узагальнення з досліджуваної проблеми засвідчили, що моделювання на основі синергетичного підходу включає наступні *фактори*:

- 1) гуманістичний розвиток суспільства;
- 2) розвиток міжнародного законодавства та вітчизняної нормативно-правової бази у галузі інклюзивної освіти;
- 3) рух батьківських організацій у просуванні інклюзії;
- 4) загальне підвищення правової грамотності батьків, чії діти потребують корекції психофізичного розвитку;
- 5) протиріччя між традиційною системою освіти та викликами цивілізації, що потребують значних перетворень;

б) наявність основних параметрів моделювання (управління та організація інклюзивного процесу, прийняття філософії інклюзії всіма його учасниками, об'єм знань та інформації про неї тощо) [5].

В основі побудови нашої моделі інклюзивної освіти лежить система принципів, теоретичних положень, що забезпечують створення організаційної структури управління корекційно-реабілітаційною роботою у дитячому садку. Адже, як свідчить практика, більшість дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, може навчатися разом зі своїми здоровими однолітками за умови реалізації моделі інклюзивної освіти, що потребує розв'язання низки завдань:

1) організація спільного навчально-виховного процесу з метою задоволення освітніх потреб усіх дітей;

2) розробка системи надання спеціальних послуг (освітніх і фахових) для дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку;

3) створення позитивного клімату у дитячому середовищі та поза його межами.

Теоретичні узагальнення з досліджуваної проблеми дозволяють визначити провідні психолого-педагогічні *принципи побудови* даної моделі :

1) пріоритет інтересів дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, у всіх сферах їх життєдіяльності та соціальної взаємодії;

2) урахування потреб і запитів вихованців із різним рівнем психофізичного розвитку;

3) дотримання прав на освіту дітей із нормативним темпом розвитку;

4) системний підхід змістового, адміністративного та методичного забезпечення інклюзивної освіти;

5) створення системи навчання та виховання дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, з урахуванням наступності освітніх маршрутів;

6) вироблення єдиних методологічних підходів щодо створення та функціонування реабілітаційного простору;

7) доступність та проникливість меж різних систем навчання та виховання [6, с. 24].

Наукові дослідження Ю. В. Шуміловської надали можливість автору визначити *вимоги* щодо реалізації моделі інклюзивної освіти в умовах дошкільного навчального закладу (*інгерентність* – достатній ступінь узгодженості, *простота* – стосунки моделі з її суб'єктом та *адекватність* – можливість досягнення поставленої мети у відповідності до сформульованих критеріїв) та її основні *компоненти* :

1) цільовий (передбачає формування мети та завдань процесу інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку);

2) змістово-процесуальний (включає теоретико-методологічні аспекти інклюзивної освіти, спрямовані на застосування методів, засобів та форм впровадження інклюзивної освіти);

3) оцінно-результативний (характеризується показниками та рівнями готовності дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку, до навчання у школі) [11, с. 82].

Таким чином, теоретичне обґрунтування моделі інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, та експериментальне її вивчення дають нам підстави для визначення наступних *варіантів її реалізації* :

1) класична інклюзія (відвідування загальноосвітніх навчальних закладів дітьми, які потребують корекції психофізичного розвитку);

2) домашня інклюзія (навчання дітей означеної категорії вдома за програмами загальноосвітніх закладів);

3) дистанційна інклюзія (одержання якісної освітньої інформації за допомогою форумів, соціальних мереж), яка передбачає можливості повноцінного спілкування з педагогами та здоровими однолітками.

Список використаної літератури

- 1. Академічний** тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sum.in.ua>.
- 2. Брызгалова С. О.** Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями / С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак // Специальное образование. – 2010. – № 3. – С. 14 – 20.
- 3. Дефектологічний** словник: навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова; [упоряд. В. М. Тімашова]. – К. : „МП Леся”, 2011. – 528 с.
- 4. Колупасва А. А.** Инклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / Алла Анатоліївна Колупасва. – К.: „Самміт-Книга”, 2009. – 272 с.
- 5. Инклюзивное образование: от методологической модели к практике** / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, М. Л. Семенович Т. П. Дмитриева, И. Е. Аверина.
- 6. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы международной научно-практической конференции (20 – 22 июня 2011, Москва)** / Моск. гор. психол. пед. ун-т; Редкол.: С. В. Алёхина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
- 7. Каган М. С.** Системный подход и гуманитарные знания. Избр. статьи ЛГУ. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та. – 1991.
- 8. Конаржевский Ю. А.** Системный подход к анализу воспитательного мероприятия. – Челябинск, 1986.
- 9. Освіта України – 2011: Інформаційно-аналітичні матеріали про діяльність Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України у 2011 році** / еклад. : О. А. Удод, К. М. Левківський, В. П. Погребняк, О. В. Дашковська, Д. Б. Панасевич, А. К. Солоденко / за заг. ред. Табачника Д. В., Міністра освіти і науки, молоді та спорту України.
- 10. Шеннон Р.** Имитационное моделирование систем / Искусство и наука [перевод с англ.]. – М., 1978.
- 11. Шумиловская Ю. В.** Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. дисс. ... канд.

пед. наук / Шумиловская Юлия Валерьевна. – Шуя: Издательство ФГБОУ ВПО „ШГПУ”, 2011. – 24 с.

Кузава І. Б. Теоретичне обґрунтування моделі реалізації інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку.

У статті на основі аналізу наукових джерел та практичного досвіду подається теоретичне обґрунтування експериментальної моделі реалізації інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. Розкрито основні завдання, етапи та принципи побудови даної моделі.

Ключові слова: дошкільники, які потребують корекції психофізичного розвитку; моделювання; модель інклюзивної освіти; синергетика.

Кузава И. Б. Теоретическое обоснование модели реализации инклюзивного образования дошкольников, нуждающихся коррекции психофизического развития.

В статье на основе анализа научных источников и практического опыта подается теоретическое обоснование экспериментальной модели реализации инклюзивного образования дошкольников, нуждающихся в коррекции психофизического развития. Раскрыты основные задачи, этапы и принципы построения данной модели.

Ключевые слова: дошкольники, которые нуждаются в коррекции психофизического развития; моделирование; модель инклюзивного образования; синергетика.

Kuzava I. B. Theoretical Study of Model Inclusive Education Preschoolers Who Require Correction of Mental and Physical Development

Develop a model of inclusive education is an important means of improving the educational process and preschoolers who require correction of psychophysical development.

In article based on the analysis of scientific sources and practical experience is theoretical justification experimental model of inclusive education preschoolers who require correction of mental and physical development. The basic tasks, milestones and principles of this model.

Theoretical and methodological basis for the development of a model of inclusive education preschoolers who require correction of mental and physical development was to use humanistic, holistic, person-centered, axiological, cultural, active, differentiated, epistemological, system (integrated), situational, synergistic, heterologous, and neuropsychological optimization approaches.

The starting point for modeling this process was the analysis of scientific sources of research problem and experience the ideas of an integrated approach in kindergarten.

Key words: preschoolers who require correction of psychophysical development; modeling; model of inclusive education; synergetics.

Стаття надійшла до редакції 07.02.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Смолюк І. О.

ПЕДАГОГІКА ШКОЛИ

УДК 371.3:51

А. В. Білюнас

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ВИКОРИСТАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ТВЕРДЖЕНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Сучасна система освіти вимагає від педагогічної науки використання нових методичних технологій, які б забезпечили поряд із високим рівнем теоретичної і практичної підготовки з математики переорієнтацію навчально-виховного процесу на особистість учня, сприятливі умови для досягнення кожним учнем обраного рівня знань.

Під педагогічною системою розуміється множина взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, за допомогою яких досягаються цілі навчання й виховання підростаючого покоління [2]. Однією з підсистем педагогічної системи є методична система навчання, зокрема математики. Поняття методичної системи навчання математики було введено О. М. Пишкало [6], який виділив у ній такі структурні компоненти: цілі, зміст, методи, засоби і форми навчання математики.

Наше дослідження присвячено темі формування математичної культури учнів старшої школи. Ця проблема є складною та багатогранною. Для її вирішення ми використовуємо саме системно-діяльнісний підхід, який включає до себе основні ідеї системного, діяльнісного, історико-генетичного і професійно-особистісного підходів, але має і свої власні властивості.

Формування математичної культури може бути здійснено тільки в діяльності, яка підтримується завдяки дії або ланцюга дій. Ми вважаємо, що діяльність вчителя та учнів є системною, тому реалізуються ці відносини через систему засобів, методів і форм навчання. На основі системно-діяльнісного підходу нами розроблена система формування математичної культури старшокласників за допомогою використання математичних тверджень. Також в нашому дослідженні ми зробили акцент на тому, що доведення математичних тверджень будемо розглядати у процесі навчання шкільного курсу „Алгебра і початки аналізу” учнів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів академічного рівня.

Існує досить велика кількість публікацій та досліджень в галузі вивчення класифікації методичних систем і методів навчання, співвідношення різних методів навчання в рамках тих чи інших методичних систем, пошуку шляхів оптимізації процесів навчання, розробки нових технологій навчання. Дані питання розглядаються в роботах Дж. Керрола, Б. Блума, І. Я. Лернера, В. П. Беспалько,

В. І. Боголюбова, В. В. Гузеєва, Т. С. Назарової, Г. К. Селевко, М. М. Снаткіна, Ю. К. Бабанського, Т. А. Ільїна, Г. І. Щукіна, В. А. Якуніна та інших фахівців.

Проблемі формування математичної культури присвячені дослідження Дж. Ікрамова, В. Н. Худякова, Магомедова А. Р., Розанової С. О. та інших. Є роботи по алгоритмічній культурі (В. С. Аблова, О. В. Тарасова, Н. В. Цвейман та ін), яка вичленяється з математичної, і з комп'ютерної (інформативною) культури (Л. М. Зеленова та ін), що базується на математичній.

У вітчизняній педагогічній літературі практично немає робіт щодо розробки методичної системи формування математичної культури учнів старшої школи на засадах системно-діяльнісного підходу. Тому проблема проектування і практичного застосування такої системи є, на разі, актуальною і потребує детального аналізу і дослідження.

Метою даної статті є проектування методичної системи використання математичних тверджень для формування математичної культури учнів старшої школи на засадах системно-діяльнісного підходу.

Навчально-пізнавальна діяльність є основним чинником формування у школярів математичної культури, яка на нашу думку на сьогодні має ряд недоліків: недостатньо чітко виражена математична спрямованість; немає наступності, відсутнє достатнє забезпечення наукових основ з математики; недостатня ефективність формування математичних знань і умінь і т. д.

Відповідно до методології педагогічних досліджень найбільш значимим, на наш погляд, є визначення, дане В. П. Беспалько, який розглядає педагогічну систему як деяку сукупність взаємодіючих засобів, методів і процесів, які є необхідними для створення планомірного, цілеспрямованого і заздалегідь обдуманого педагогічного впливу на формування особистості з певними якостями [2].

Під проектуванням методичної системи розумітимемо розробку її дидактичного опису, реалізація якого передбачається у рамках навчального процесу. У нашому дослідженні ми виділяємо такі дії, що складають діяльність учителя з проектування методичної системи:

- визначення діагностичних цілей і завдань навчання;
- обґрунтування змісту навчання, виявлення структури його навчального матеріалу;
- вибір організаційних форм, методів, засобів індивідуальної і колективної навчальної діяльності.

Спираючись на цілі, зміст, форми, засоби та методи з розвитку основних компонентів математичної культури: математичних знань і вмінь, математичної мови та математичного самоосвіти, ми розробили свою методичну систему математичних тверджень.

Основна мета нашого дослідження полягає у формуванні математичної культури. При навчанні математики з систематичним використанням математичних тверджень можливо досягти не тільки

придбання учнями певного кола знань і вміння використовувати отримані знання для розв'язання ряду завдань, але й розвинути математичну інтуїцію, формувати в кінцевому рахунку математичну культуру.

Як і будь-яка методична система, методична система математичних тверджень у сукупності представляється метою, змістом, методами, засобами і формами.

Основним елементом нашої системи є математичні твердження, тому система визначає мету через систему розв'язання задач на доведення: пізнавальних, самоосвітніх і мовних, спрямованих відповідно на: оволодіння математичними знаннями та вміннями; формування вмінь математичної самоосвіти; оволодіння математичною мовою.

У контексті нашого дослідження є необхідність зупинитися саме на задачах на доведення. Під задачею на доведення розумітимемо таку задачу, в якій формулюється деяке твердження і вимагається довести його. Розв'язати задачу на доведення – „знайти таку послідовність загальних положень математики (означень, аксіом, теорем, правил, законів, формул), застосовуючи які до умов задачі або до їх наслідків (проміжних результатів розв'язання), отримуємо те, що вимагається в задачі...” [3, с. 112].

Стосовно до дослідження, ми використовуємо класифікацію задач, в основу якої покладена структура математичної культури: пізнавальні задачі, спрямовані на формування математичних знань і вмінь; самоосвітні задачі, що сприяють формуванню математичних умінь; мовні задачі, спрямовані на оволодіння математичною мовою.

Отже, розглядаючи задачі на доведення як об'єкти мисленевої діяльності учнів і враховуючи співвідношення між відтворювальною і творчою діяльністю учнів під час їх розв'язування, в кожному групі ми включили задачі та завдання трьох рівнів складності: алгоритмічні, напівалгоритмічні і евристичні, які, у свою чергу, за змістом, діляться на завдання: пов'язані з застосуванням і пошуком алгоритмів і правил; перевіряючи рівень математичної підготовки старшокласників (мінімальний, просунутий, творчий); за допомогою яких відпрацьовуються і закріплюються сформовані математичні знання та вміння [5].

Такий розподіл (за змістом) є умовним, оскільки одну і ту ж задачу можна віднести в різні групи залежно від того, яку функцію вона виконує, яку мету ставлять в конкретній ситуації.

Змістове наповнення нашої системи спрямовано на формування системи відповідних знань, навичок, досвіду, здібностей і ставлення, яка дає змогу обґрунтовано судити про застосування математики в реальному житті, визначає готовність випускника школи до успішної діяльності в різних сферах.

При навчанні курсу алгебри і початків аналізу на академічному рівні основна увага приділяється не лише засвоєнню математичних

знань, а й виробленню вмінь застосовувати їх до розв'язування практичних і прикладних задач, оволодінню математичними методами, моделями, що забезпечить успішне вивчення профільних предметів [5].

Процес формування математичної культури в учнів передбачає три взаємопов'язаних напрямки: формування математичних знань і вмінь; формування вмінь математичної самоосвіти; та оволодіння математичною мовою. Причому дана діяльність повинна здійснюватися в контексті спеціальної (математичної) та практичної підготовки у відповідності до навчальної програми алгебри і початків аналізу для учнів 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів академічного рівня. Визначимо зміст даних підготовок.

Теоретична (математична) підготовка включає оволодіння учнями фундаментальними знаннями з математики та готовність їх практичного застосування.

Практична підготовка включає особистісні якості старшокласника, уміння реалізації математичних знань, через: самостійне спостереження та аналіз, планування та проведення практичних дій з математики, оперування математичними поняттями, фактами, самостійне застосування математичних знань, володіння методами математичного аналізу в обсязі, що дозволяє досліджувати властивості елементарних функцій, будувати їх графіки і розв'язувати прикладні задачі та доводити математичні твердження.

Після того, як ми визначилися зі змістом, необхідно виробити методи. Метод (буквально шлях до чогось) означає спосіб досягнення мети, певним чином впорядковану діяльність. Для формування і розвитку вмінь старшокласників розв'язувати задачі на доведення ми виділили основні методи навчання математики: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький.

Запропоновані методи навчання являють собою відносно цілісну систему, вона враховує всі основні структурні елементи діяльності (її організацію, стимулювання і контроль). У ній цілісно представлені такі аспекти пізнавальної діяльності, як сприйняття, осмислення і практичне застосування.

Основною формою проведення занять залишається система уроків: вивчення нового матеріалу, формування вмінь розв'язувати задачі, узагальнення та систематизації знань, контролю і корекції знань. Поряд із цим ширше, ніж при вивченні курсу математики на рівні стандарту, використовується шкільна лекція, семінарські та практичні заняття, а також нетрадиційні форми навчання (групові, дидактичні ігри, уроки „однієї задачі”, „однієї ідеї”, математичні „бої”, інтегровані уроки математики з профільним предметом тощо) [1].

Формування і розвиток умінь доводити твердження залежать від вибору організаційних форм щодо розв'язування задач на доведення. На уроці можливе фронтальне розв'язування задач, робота груп та самостійне розв'язування.

Ефективність використання методів навчання в сучасній школі значною мірою обумовлене наявністю матеріально-технічних засобів. Засоби навчання – допоміжні матеріально-технічні засоби з їх специфічними дидактичними функціями. До засобів, за допомогою яких через систему використання математичних тверджень можна вести ефективне навчання, віднесемо: графічні посібники: діаграми, графіки, схеми, таблиці; різні технічні засоби: навчальні кінофільми, комп'ютер, кодоскоп, магнітофон; дидактичний матеріал: картки, перфокарти, тести; різні заготовки для проведення ігор: сигнальні картки; плакати з малюнками та ін; макети геометричних тіл, вимірювальні прилади і т.п.

Широкі можливості для інтенсифікації та оптимізації навчально-виховного процесу, активізації пізнавальної діяльності, розвитку творчого мислення учнів надають сучасні інформаційні технології навчання. Підвищенню ефективності уроків математики в старших класах сприяє використання програмних засобів навчального призначення GRAN 1, GRAN 2D, GRAN 3D, DG, EUREKA, бібліотек електронних наочностей тощо. За їх допомогою доступнішим стає вивчення низки тем курсу алгебри і початків аналізу та геометрії: побудова графіків функцій, розв'язування систем рівнянь і нерівностей, знаходження площ фігур, обмежених графіками функцій, побудова перерізів геометричних тіл, обчислення об'ємів тіл обертання тощо [4].

Ефективною методична система використання математичних тверджень для формування математичної культури учнів старшої школи може бути лише за умови комплексного підходу до навчального процесу.

Формування математичної культури є складноорганізована педагогічна система, побудована на використанні системно-діяльнісного підходу. Створена нами система спрямована на досягнення конкретної мети – формування математичної культури учнів старшої школи на основі використання системи задач на доведення математичних тверджень при навчанні курсу алгебри і початків аналізу.

Список використаної літератури

- 1. Атанов Г. О.** Теорія діяльнісного навчання / Атанов Г. О. – К.: Кондор, 2007. – 185 с.
- 2. Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии / Беспалько В. П. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
- 3. Істер О. С.** Дидактичні матеріали з алгебри. 10 клас: Вправи. Самост. робота. Тематичні к. р. Завдання для корекції знань. – Кам'янець-Под.:Абетка, 2004.–228 с.
- 4. Ковтонюк М. М.** Проблеми проектування методичної системи викладача ВНЗ / М.М.Ковтонюк // Вісник Черкаського університету. Серія „Педагогічні науки”. – Вип. 191. – Черкаси: 2010. – С. 49–59.
- 5. Кугай Н. В.** Про задачі на доведення і дослідження // Тези Всеукраїнської науково-практичної конференції „Актуальні проблеми теорії і методики навчання математики”. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – С. 92-93.
- 6. Пышкало А. М.** Средства обучения математике / Пышкало А. М. – М.: Просвещение, 1980. – 358 с.

Білюнас А. В. Методична система використання математичних тверджень для формування математичної культури учнів старшої школи

У роботі розглянуто проектування методичної системи використання математичних тверджень для формування математичної культури учнів старшої школи на засадах системно-діяльнісного підходу.

Розглянуто методичні вимоги до проектування структурних складових методичної системи, таких як цілі, зміст, методи, організаційні форми та засоби навчання доведенням математичних тверджень.

Ключові слова: методична система, діяльнісний підхід до навчання, цілі навчання, зміст навчання, методи навчання, організаційні форми навчання, засоби навчання, математична культура, доведення математичних тверджень.

Билунас А. В. Методическая система использования математических утверждений для формирования математической культуры учащихся старшей школы

В работе рассмотрено проектирование методической системы использования математических утверждений для формирования математической культуры учащихся старших классов на основе системно-деятельностного подхода.

Рассмотрены методические требования к проектированию структурных составляющих методической системы, как цели, содержание, методы, организационные формы и средства обучения доказательствам математических утверждений.

Ключевые слова: методическая система, деятельностный подход к обучению, цели обучения, содержание обучения, методы обучения, организационные формы обучения, средства обучения, математическая культура, доказательство математических утверждений.

Bilyunas A. V. Methodical Systems Using Mathematical Statements for the Formation of Mathematical Culture of Senior School Pupils

This paper considers a system design methodology using mathematical statements for the formation of mathematical culture of senior school pupils on the basis of systematic and active approach.

Methodical requirements for the design of structural components methodical system, such as the aims, content, methods, organizational forms and means of teaching mathematical proof of statements.

The analysis of the psycho-pedagogical and methodological literature, which is devoted to the study of teaching systems, and its main components. On the basis of this research was presented the structure of our methodical system of mathematical statements for the formation of mathematical culture senior school pupils.

We've created a system aimed at achieving a specific purpose – the formation of mathematical culture of of senior school pupils through the use of tasks to prove mathematical statements in learning algebra course and the test.

Key words: methodical system, activity approach to teaching, learning aims, learning content, teaching methods, organizational learning, learning tools, mathematical culture, proving mathematical statements.

Стаття надійшла до редакції 29.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Овчиннікова М. В.

УДК 502:37.03

Т. В. Верещенко

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
ПРИРОДОЦЕНТРИЧНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ УЧНІВ
СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Із загостренням екологічної ситуації, зумовленої антропогенними перетвореннями природного середовища, та необхідністю розв'язання екологічних проблем виникла необхідність впровадження екологічної освіти та виховання в школі як пріоритетних освітньо-виховних напрямів, що відіграють вирішальну роль у формуванні системи моральних цінностей, відповідних світоглядних позицій та переконань, свідомого ставлення до навколишнього середовища. Адже реальна та психологічна готовності особистості до вирішення екологічних проблем формуються насамперед у старшому шкільному віці.

Сучасні тенденції суспільного розвитку переконують у тому, що система екологічної освіти та виховання має відповідати динамічному розвитку світової цивілізації. Стало очевидним, що вирішення екологічних проблем залежить від екологічно освічених, гуманістично орієнтованих людей. Для формування нового гуманно-морального ставлення до природи потрібно розвивати екологічну свідомість та мислення школярів, практичний досвід раціонального природокористування, вміння приймати екологічно доцільні рішення у майбутній професійній діяльності.

Мета статті – визначити педагогічні умови формування природоцентричної екологічної позиції старших школярів.

Визначаючи педагогічні умови формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку ми спиралися на дослідження Л. Горбунова, І. Зверева, О. Лазебної, С. Лебідь, О. Мамешиної та ін. з урахуванням умов реалізації навчально-виховного

процесу у середній школі, які перераховані у Концепції екологічної освіти України.

Так, С. Лебідь враховуючи взаємозв'язок свідомості та діяльності у формуванні особистості, а також вплив на характер цього взаємозв'язку спрямованості особистості та домінуючого у суспільстві імперативу щодо природи, психолого-педагогічними умовами формування в учнів екологічної культури природоцентричного типу виділяє: формування суб'єктно-непрагматичного ціннісного ставлення до природи на основі природоцентричної ідеї; формування системи екологічних знань; набуття досвіду екологічно зорієнтованої діяльності [9, с. 116].

І. Зверев в якості педагогічних умов формування в учнів екологічної пизичії виділяє наявність у школі системи позаурочної (спецкурси, факультативи), позакласної (шкільні гуртки за інтересами, секції тощо) та позашкільної (мережа закладів позашкільної діяльності) виховної роботи. Автор наголошує на необхідності залучення учнів до виконання таких конкретних природоохоронних заходів, як здійснення моніторингу довкілля, екологічні конкурси, вікторини, ігри, виконання творчих завдань екологічного спрямування тощо дозволять учителям найкраще виявити пізнавальні екологічні інтереси школярів [6, с. 16].

Л. Горбунов виділяє такі педагогічні умови: усвідомлення батьками значущості екологічного виховання дітей та оволодіння ними достатнім рівнем екологічних знань, практичних умінь і навичок; єдність виховного впливу педагогічного колективу і сім'ї у екологічному вихованні; готовність педагогічних працівників до організації і проведення роботи з батьками щодо екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку [3, с. 14].

О. Лазебна вважає, що формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку буде ефективно за таких педагогічних умов: дотримання поетапного формування зазначеної характеристики (усвідомлення; оцінки та контролю; визначення, вибору особистісної екологічної позиції); застосування спеціальних проблемних ситуацій та залучення учнів до колективних виховних справ [8, с. 86].

О. Мамешина виділяє такі педагогічні умови формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку: розвиток суб'єктності учня, врахування його суб'єктивного досвіду, життєвих цінностей та прагнень; поетапний розвиток здібності до розуміння природи учнями як ціннісного середовища життєдіяльності особистості; проектування особистісно значущих стратегій розв'язання екологічних задач; створення моделі екологічно розвивального середовища у позашкільних закладах освіти, що сприяє найбільш ефективному пізнанню природи як особистісної цінності та емоційному і естетичному задоволенню старшокласників від опосередкованої мистецтвом екологічно спрямованої діяльності [10 с. 16].

У Концепції екологічної освіти України, затвердженої Рішенням Колегії МОН України № 13/6-19 від 20.12.2001 р., визначені наступні

умови реалізації навчально-виховного процесу: комплексний підхід до вивчення навколишнього середовища з використанням міжпредметних зв'язків; врахування вікових індивідуально-психологічних особливостей школярів, їх пізнавальних можливостей і здібностей до творчості в процесі навчання і виховання; вибір оптимальних форм, методів і прийомів навчання екології з наданням учням максимального прояву самостійності у проведенні різних типів уроків, занять у природі, організації і роботи на екологічній стежці, у природничо-краєзнавчих та художніх музеях, бібліотеках та наукових закладах; організація безпосередньої практичної діяльності у довкіллі (екскурсії, практики, практикуми, експедиції) по його охороні та поліпшенню під час навчальної та суспільно корисної праці; позитивний вплив учителя на виховний процес власним прикладом дбайливого ставлення до навколишнього середовища; єдність дій педагогів і учнівського колективу школи на основі краєзнавчого принципу навчання з урахуванням особливостей свого краю, регіону.

Визначаючи педагогічні умови формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку ми спиралися на принципи гуманістичної педагогіки (особистісно орієнтована освіта, розвиток цілісної особистості, індивідуалізація виховання і навчання) на теорію і практику виховуючого навчання, на ідеї саморозвитку як важливої методологічної підстави дослідження. Як відзначають В. Сластьонін і Є. Шиянов гуманізація освіти є базовою ідеєю сучасних освітніх парадигм. Даний процес спрямований на формування ціннісного характеру взаємин між учасниками педагогічного процесу, на виховання відчуттів і екологічного світогляду особистості, на створення сприятливих умов для її особового розвитку і саморозвитку, самореалізації індивідуальних здібностей [11, с. 57].

Провідними підходами, які дозволяють реалізувати гуманістичні ідеї в сучасній освітній практиці, що спрямована на формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку є [5; 6; 7 та ін.]:

– культурологічний підхід, який припускає залучення учнів старшого шкільного віку до різних пластів культури відповідно до цінностей і норм національної культури і регіональних традицій, що не суперечать загальнолюдським цінностям, розвиток їх духовності. Культурологічний підхід полягає у виявленні ціннісних підстав екологічної освіти, орієнтації її змісту на оптимальне поєднання загальнолюдських, національних і особистісних цінностей. Він припускає суб'єктивізацію об'єктивних екологічних цінностей людського співтовариства, тобто перетворення їх в особистісні сенси;

– інтегративний підхід уможливорює об'єднання на основі сутнісних зв'язків знань учнів, набутих при безпосередньому вивченні реальних об'єктів свого довілля, з інформацією, отриманою внаслідок засвоєння досвіду людства про об'єкти природи, основ наук про природу, що

вивчаються на уроках природознавчих курсів, та індивідуальним досвідом, набутим під час створення різних рівнів цілісностей знань унаслідок практичної діяльності;

– природовідповідний підхід створює умови для конструювання змісту природничо-наукової освіти на основі положень філософії екологічного реалізму, теорії пізнаючого тіла, згідно яких природа має вивчатися учнем у класі та поза шкільним приміщенням, у процесі взаємодії з реальними об'єктами довкілля, їх безпосереднього дослідження;

– системно-діяльнісний підхід передбачає необхідність розгляду навчально-виховного процесу як системи, тобто як сукупність взаємозв'язаних і взаємозалежних компонентів (мета і завдання, форми, методи, усі учасники навчально-виховного процесу, їх діяльність тощо);

– особистісно орієнтований підхід передбачає послідовне ставлення педагога до учня старшого шкільного віку як до особистості, відповідального суб'єкта навчально-виховної дії, що припускає: допомогу учню старшого шкільного віку в його особистісному розвитку, у виявленні і розкритті його можливостей, в розвитку самосвідомості, в здійсненні особистісно- і суспільно-значущих справ, в самовизначенні, самореалізації і самоствердженні. Особистісно орієнтований підхід спирається на властиве кожній людині прагнення „бути особистістю”, тобто проявляти активність, відрізнитися від інших людей, впливати на середовище, мати переконання, особисті духовні цінності і сенси, самореалізуватися в соціально значущій діяльності, виконувати певну роль в суспільстві.

Формування природоцентричної екологічної позиції припускає засвоєння учнів старшого шкільного віку системи гуманітарних цінностей, складових гуманітарної культури. Перенесення суспільних уявлень в свідомість окремої людини – інтеріоризація – веде до перетворення загальнолюдських цінностей на вищі психічні функції індивідуальності.

При моделюванні процесу формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку було використано основні методологічні засади гуманістичного виховання, які розглядалися у дослідженнях І. Беха, Є. Бондаревської, Т. Власова, Т. Ільїної, І. Колодія, В. Серікова, В. Фоменка та ін. А також, принципи екологічної психопедагогіки, сформульовані С. Д. Деребо та В. А. Ясвіним. До принципів організації стимулів належать принцип комплексності стимулюючого впливу, принцип орієнтації на актуалізуючий потенціал стимулів, принцип орієнтації на сенситивність до стимулів, принцип просвітництва [1; 2; 4].

На підставі проведеного теоретичного аналізу проблеми формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку, в якості педагогічних умов, які мають забезпечити ефективну організацію процесу формування природоцентричної

екологічної позиції учнів старшого шкільного віку, ми визначаємо наступні: врахування сучасних тенденцій суспільного розвитку; врахування пізнавальних екологічних інтересів учнів; чітке визначення мети екологічного виховання старшокласників; впровадження новітніх особистісно зорієнтованих навчально-виховних технологій; особливу роль учителя в організації екологічного виховання.

Зазначені умови нашли втілення і представлені у вигляді сукупності наступних компонентів: методологічно-цільового, змістового, процесуально-комунікативного, оцінювально-діагностичного.

Запропонована нами модель природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку є механізмом взаємодії компонентів цілісного педагогічного процесу, що припускає реалізацію стратегії, тактики і техніки формування природоцентричної екологічної позиції і включає сукупність компонентів (методологічно-цільового, змістового, процесуально-комунікативного, оцінювально-діагностичного), кожен з яких, будучи етапом цілісного процесу формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку, разом з тим, переслідує певну мету і має власне змістовне наповнення (див. рис.1).

Розроблена нами модель формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку у процесі екологічної освіти виконує наступні функції: організаційну, навчально-виховну, соціально-професійну, оціночно-діагностичну.

Запропонована нами модель формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку є невід'ємною частиною екологічної освіти і виховання, де кожен її компонент важливий і не може бути ні виключений, ні замінений іншим. Окрім того, при використанні одного компоненту обов'язково передбачається вплив на всі інші.

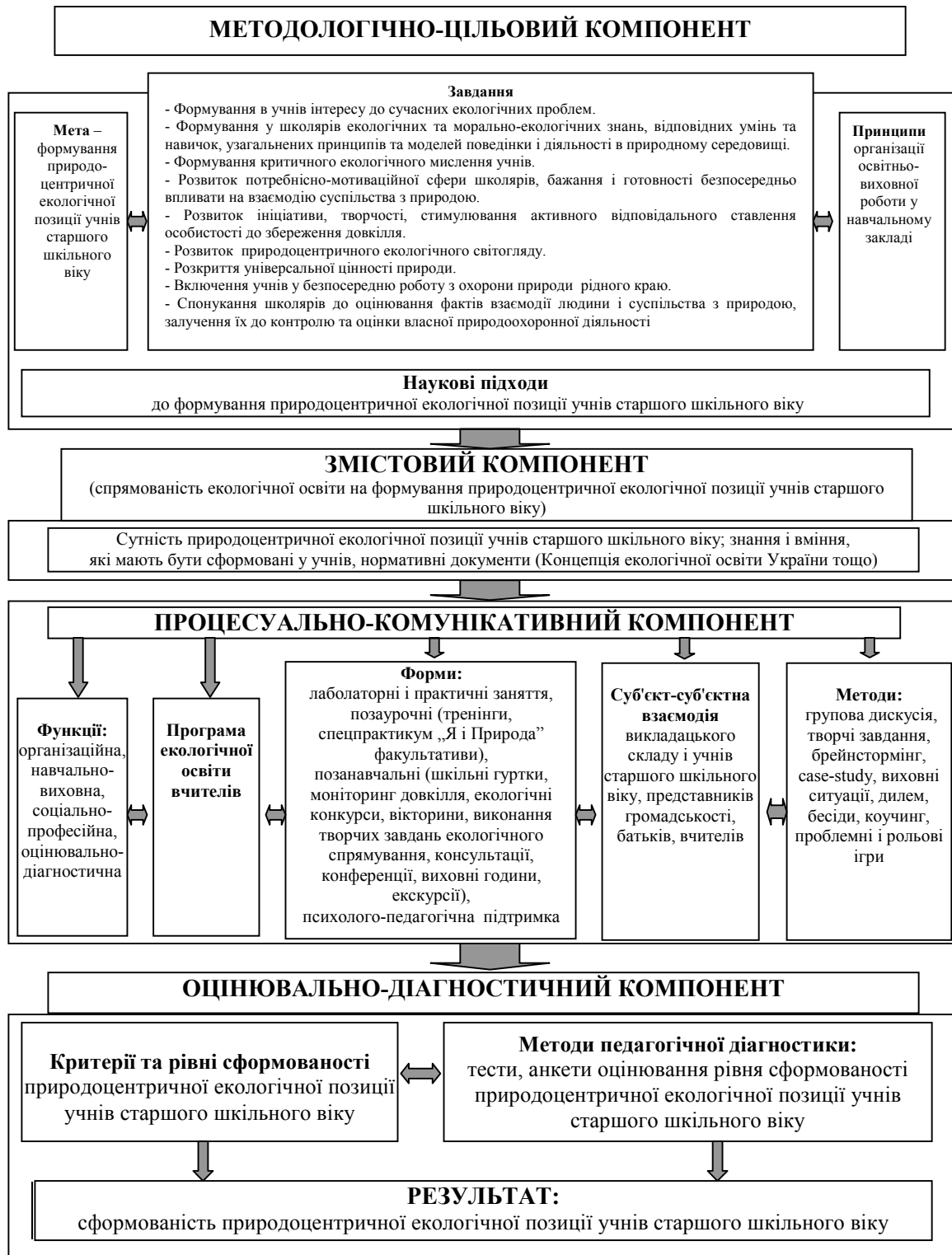


Рис. 1 Модель формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку

Необхідно зазначити, що у моделі формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку важливо знайти місце кожному компоненту у процесі екологічної освіти і виховання, оскільки цілісне функціонування пропонованої моделі є результатом взаємодії всіх її компонентів, що є характерним для універсального закономірного зв'язку.

При цьому формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку буде проходити шлях від з'ясування суті основних екологічних понять, від формування знань, навичок і умінь до практичної реалізації екологічних категорій, оволодіння прийомами корекції діяльності і до стимулювання самоосвіти і самовиховання учнів.

Модель формування природоцентричної екологічної позиції являє собою три послідовні, взаємопов'язані етапи: усвідомлення своєї екологічної позиції; оцінки та контролю своєї екологічної позиції; визначення, вибору особистісної позиції у взаємодії з природою.

При цьому, вплив на учнів повинен здійснюватися за допомогою використання традиційного механізму (екологічні знання, що отримуються з сім'ї і найближчого оточення), інституціонального (суспільно-схвалюваний досвід, що засвоюється за допомогою взаємодії навчально-виховної системи навчального закладу з оточенням) і рефлексії (відповідальність особистості і усвідомлення суб'єктивної приналежності до соціально-професійної групи).

При побудові моделі ми спиралися на особистісно орієнтований підхід [2 та ін.], з позиції якого всі ланки освітнього процесу повинні стимулювати особистісне зростання суб'єктів навчання і виховання. Учень виступає тут не тільки у вигляді чинника, що враховується, а як ланка, здатна приймати, переробляти, зберігати інформацію і на цій основі ухвалювати інтелектуальні рішення. Тобто учень виступає як в якості об'єкта, так і суб'єкта навчання і виховання, що характеризує суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладацького складу і учнів у навчально-виховному процесі.

На перший план висуваються цілісні характеристики людини, перш за все діяльнісні, в яких виявляються як людські якості, так і професійні компетенції. Сама модель розрахована не на усереднений рівень учня, а орієнтується на кожного з них, пропонуючи будь-якій особі ідеальний образ для проходження. Акценти зміщуються у бік саморегулювання, саморозвитку, самоврядування, самоконтролю і власної активності учнів. Учні самі ініціюють процес свого розвитку. При цьому зростає гуманістична цінність самовизначення особистості у міру дозволу екологічних завдань.

Модель знаходиться в органічному зв'язку з педагогічним процесом, де формуються природоцентрична екологічна позиція учнів старшого шкільного віку та задає цільові, змістовні і власне процесуальні (технологічні) компоненти такого формування.

Важливою відмінністю проекрованої моделі є те, що її структурні і функціональні компоненти характеризуються рухливістю і динамічністю унаслідок стрімких наукових, технічних і технологічних змін.

Таке бачення проблематики екологічної освіти учнів дозволяє розглядати питання формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку з позицій переосмислення традиційного відтворення засобів і методів педагогічної дії, що дозволяє реалізувати особистісно орієнтовані технології навчально-виховного процесу.

Таким чином, розроблений нами механізм формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку виглядає наступним чином: знання і уявлення підкріплюються відповідною мотивацією, що має певне емоційне забарвлення (відчуття і відносини) і закріплюється на рівні вмінь та навичок особистості, що знаходить втілення у відповідних вчинках і поведінці.

При цьому, особливістю механізму формування природоцентричної екологічної позиції є відсутність принципу взаємозамінюваності. Це означає, що кожен компонент механізму важливий і не може бути ні виключений, ні замінений іншим. Окрім того, при використанні одного компоненту обов'язково передбачається вплив на всі інші.

Окрім того, модель включає програму професійної підготовки педагогів до ефективного здійснення процесу комплексної екологічної освіти складається з п'яти наступних блоків: еколого-теоретичного, психолого-педагогічного, еколого-гуманітарного, натуралістичного й методичного.

Таким чином, моделювання процесу формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку з урахуванням відповідного педагогічного досвіду вітчизняних та зарубіжних навчальних закладів дозволило визначити педагогічні умови ефективного формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку, які представлені сукупністю компонентів: методологічно-цільового, змістового, процесуально-комунікативного, оцінювально-діагностичного.

Отже, проблема формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку в нових соціально-економічних і культурних умовах розвитку суспільства є надзвичайно актуальною. Але, як показав аналіз наукової літератури на сучасному етапі відсутні чітко окреслені критерії сформованості природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку, методи їх педагогічної діагностики та експериментально перевірені педагогічні умови їх формування у учнів, що являється перспективним напрямком нашого дослідження і потребує подальшого вивчення та впровадження в системі сучасної школи.

Список використаної літератури

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько – М. : Просвещение, 1989. – 217 с. **2. Бех І. Д.** Особистісно-зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник. Інститут змісту і методів навчання / І. Д. Бех – К., 1998. – 204 с. **3. Горбунов Л. М.** Становление экологической культуры старшеклассников в системе „школа – социальная среда” : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук / Горбунов Л. М. – Иркутск, 2005. – 42 с. **4. Дерябо С. Д.** Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с. **5. Захлебний А. Н.** Про форми організації екологічної освіти і виховання школярів / А. Н. Захлебний // Біологія в школі, – № 3. – 1987. – М. : Педагогіка, – С. 67-69. **6. Зверев І. Д.** Экология в школьном обучении: Новый аспект образования / И. Д. Зверев – М. : Знание. – 1980. – 96 с. **7. Киричук О. В.** Формування в учнів активної життєвої позиції / О. В. Киричук – К. : Рад. шк., 1983. – 137 с. **8. Лазебна О. М.** Формування активної екологічної позиції підлітків / О. М. Лазебна // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць. – Випуск 20 / за заг. ред. академіка АПН України Євтуха М. Б., уклад. : О. В. Михайличенко. – К.: Видав. центр КНЛУ, НМАУ, 2002. – 197 с. – С. 84 – 87. **9. Лебідь С. Г.** Формування екологічної культури учнів 7-11 класів у процесі вивчення курсу екології : автореф. дис. канд. пед. наук / С. Г. Лебідь – К., 1996. – 21 с. **10. Мамешина О. С.** Психологічні умови розвитку екологічної свідомості старшокласників у системі позашкільної освіти : автореф. дис. к-та психол. наук / О. С. Мамешина – Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 24 с. **11. Педагогіка** : учебник для студ. пед. учеб. заведений / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Педагогіка, 1989. – 436 с.

Верещенко Т. В. Педагогічні умови формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку

У статті визначено педагогічні умови формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку. Доведено, що модель формування природоцентричної екологічної позиції являє собою три послідовні, взаємопов'язані етапи: усвідомлення своєї екологічної позиції; оцінки та контролю своєї екологічної позиції; визначення, вибору особистісної позиції у взаємодії з природою. Зазначені умови знашли втілення і представлені у вигляді сукупності наступних компонентів: методологічно-цільового, змістового, процесуально-комунікативного, оцінювально-діагностичного.

Ключові слова: природоцентрична екологічна позиція учнів старшого шкільного віку.

Верещенко Т. В. Педагогические условия формирования природоцентрической экологической позиции учащихся старшего школьного возраста

В статье определены педагогические условия формирования природоцентрической экологической позиции учащихся старшего школьного возраста. Доказано, что модель формирования природоцентрической экологической позиции представляет собой три последовательных, взаимосвязанных этапа: осознание своей экологической позиции; оценки и контроля своей экологической позиции, определение, выбора личностной позиции во взаимодействии с природой. Указанные условия нашли воплощение и представлены в виде совокупности следующих компонентов: методологически целевого, содержательного, процессуально-коммуникативного, оценочно-диагностического.

Ключевые слова: природоцентрическая экологическая позиция учащихся старшего школьного возраста.

Vereshchenko T. V. Pedagogical Conditions of the Formation of Naturecentered Ecological Position in the High School Students

In the article the pedagogical conditions of the formation the naturecentered ecological position of the high school students are covered. It is proved that the model of formation of the naturecentered ecological position is divided into 3 consequent and interrelated steps: comprehension of person's own ecological position, estimation and control of person's own ecological position, determination and choice of the personal position related to nature. The given conditions are realized and presented as the combination of the following components: the methodologically objective, content, procedurally communicative, evaluative and diagnostic ones.

Key words: naturecentered ecological position of the high school students.

Стаття надійшла до редакції 28.12.2011 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Немченко Н. В.

УДК 372.461-057874:37=161.2

О. О. Вишник

**РОЗВИТОК УМІННЯ ЧИТАТИ В УЧНІВ 1 – 2 КЛАСІВ
З ОПОРОЮ НА ВЗАЄМОДІЮ РІЗНИХ ВИДІВ
МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Підвищення ефективності навчання – ключове питання реформування національної системи освіти, яке активно досліджується педагогами, методистами, науковцями на сучасному етапі. У цьому контексті проблема читання в різних її аспектах є предметом всебічного обговорення. У змісті початкової освіти читанню належить особлива роль. Це положення пояснюється тим, що близько 90 % інформації, яку отримують школярі, так чи інакше пов'язано з процесом читання. Якість читання забезпечує результативність навчання з інших предметів початкової школи.

Огляд спеціальної літератури вказує на те, що проблема читання висвітлюється в роботах М. Вашуленка, Н. Бондаренко, Г. Граник, І. Гудзик, Н. Іпполітової, О. Савченко, Н. Светловської, С. Фоломкиної, Г. Шелехової та інших. Серед основних питань, які розглядаються в дослідженнях є характеристика видів читання, прийомів і завдань, спрямованих на розвиток читацьких умінь і навичок.

Грунтовні та принципово нові підходи до навчання грамоти і формування читацької діяльності молодших школярів досліджують багато вчених. Зокрема, академік В. Едигей, автор освітніх технологій, спрямованих не на швидкість, а на техніку читання Л. Єфросиніна, М. Оморокова, що обґрунтовують проблему літературного читання.

Незважаючи на широкий спектр проблем, яких торкаються провідні спеціалісти, все більш чітко виявляється необхідність звернути увагу на розвиток умінь читати в учнів 1 – 2 класів з опорою на взаємодію різних видів мовленнєвої діяльності, тобто такого розвитку вмінь і навичок читання, яке буде здійснюватись у взаємозв'язку з іншими видами мовленнєвої діяльності й базуватиметься на єдиному для всіх видів лексико-граматичному матеріалі.

Читання – один із видів мовленнєвої діяльності, спрямований на отримання інформації, яка міститься в написаному тексті. Метою навчання читання є формування вмінь і навичок, які дають можливість сприймати текст як джерело інформації. Проте читання може бути і засобом спілкування, оскільки учні у процесі читання отримують матеріал для формування вмінь і навичок, необхідних для формування інших видів мовленнєвої діяльності. Успішне оволодіння лексико-граматичним матеріалом, говоріння і письма залежать від рівня сформованості навичок читання. Найбільше з читанням пов'язане аудіювання, оскільки у процесі читання мовчки так, як і у процесі

аудіювання, працює артикуляційний апарат і здійснюється промовляння в формі внутрішнього мовлення [3].

Як будь-яке і вміння, вміння читати ґрунтується на певних навичках, тобто на окремих автоматизованих діях. Отримання інформації з тексту можливе лише тоді, коли достатньо розвинуте вміння читати. Воно у свою чергу, розвивається на основі сформованих навичок. Виділяють такі дві групи навичок:

- навички співвіднесення зорового образу мовленнєвої одиниці з її слуховимовним образом (мовленнєвою одиницею може бути і слово, і синтагма, і фраза, і абзац) – перцептивні навички, сума цих навичок становить техніку читання;

- навички співвіднесення слухо-мовленнєворухового образів мовленнєвих одиниць із їх значенням. У цій групі навичок є дві підгрупи: а) навички співвіднесення звукових образів слів і словосполучень з їх значенням (лексичні навички читання); б) навички співвіднесення граматичних форм із їх значенням (граматичні навички читання). Навички другої групи тісно пов'язані з навичками першої групи, оскільки лексичні і граматичні навички ґрунтуються на техніці читання і залежать від неї. Цього не можна сказати про техніку читання: можна правильно (невизначено, а тільки правильно) читати будь-який текст, зовсім не розуміючи його зміст [4].

Усі вказані навички обумовлюють вміння читати. Спираючись на техніку читання і на усвідомлення мовленнєвих одиниць, читач відтворює послідовність усього тексту і розуміє його зміст.

Мета статті – дослідити рівень розвитку навички читання учнів 1 – 2 класів і розробити ефективну типологію вправ та завдань для підвищення визначеного рівня зазначеної навички.

Вивчаючи читання як вид мовленнєвої діяльності, ми отримали такі дані. Серед першокласників високим рівнем за цим видом мовленнєвої діяльності оволоділи 20,4% респондентів ЕК і 22,3% КК, середній рівень мають 59,3% учнів ЕК і 60,8% КК. Зазначимо, що, беручи до уваги особливості процесу здійснення навчально-виховної діяльності учнів 1 класів, поради вчителів-практиків і власні спостереження, ми вирішили замінити термін „низький рівень” для позначення найнижчого рівня розвитку навички читання, на більш доцільний, на наш погляд, термін „рівень стадії формування”. Таким чином, у стадії формування навичок читання перебувають 40,2% першокласників ЕК і 40,5% КК.

У другому класі високого рівня розвитку навичок читання набули 30,1% учнів ЕК і 32,3% КК; середній рівень мають 50,2% другокласників ЕК і 51,3% КК; низький рівень – 19,7% учнів ЕК і 16,7% КК.

Під рівнем розвитку навички читання ми розуміємо ступінь сформованості й реалізації в самостійній практичній діяльності цієї навички, визначений програмою для середньої загальноосвітньої школи, 1–2 класи [6].

Як показали констатувальні зрізи, учні 1 – 2 класів (особливо перших класів), які мали труднощі з техніки читання, підсвідомо прагнули полегшити собі цей процес і, не дочитуючи слова, речення, намагалися просто вгадати їх закінчення, але їхній мовленнєвий досвід настільки незначний, що зробити це їм майже не вдавалося.

Зазначимо, що переважна більшість респондентів 1 класу не мала свідомої мотивації до цього виду мовленнєвої діяльності. Щодо учнів 2 класу, то мотивація до читання в них простежувалася більш яскраво, що досить закономірно, оскільки в цьому віці в учнів уже починає формуватися потреба в читанні як способі задоволення своїх пізнавальних потреб, отримання нової інформації.

Більше половини учнів 1 класу і майже всі учні 2 класу знаходилися на етапі формування синтетичних прийомів читання. Однак, якщо траплялися складні, незнайомі слова, учні знову переходили до складового читання. Це відбувалося, коли в тексті зустрічалися слова зі складною змістовою структурою (наприклад, „чайчиною”), слова, написані через дефіс (наприклад, „будь-кого”), що гальмувало процес читання частин слова і ускладнювало розуміння змісту прочитаного. У процесі читання тексту в учнів, які мали поскладове читання, було виявлено неправильну постановку наголосу („цілую” замість „цілюю”). Спостерігалось також порушення буквеного сприйняття (наприклад, „румниця” замість „рушниця”, „дірвав” замість „зірвав”), заміна незрозумілих за значенням слів (наприклад, „убився” замість „унадився”), помилки зорового сприйняття (наприклад, „Ой!”, замість „Гей!”). Значні труднощі викликало в учнів читання складів зі збігом приголосних. Вони проявлялися в тривалих паузах, у перечитуванні слів мовчки, у повторях (наприклад, „заб-заб-лукала”, „від-від-крити”). Під час читання учні заміняли окремі значущі частини слів (наприклад, „дійшла”, замість „прийшла”), у деяких випадках вихоплювали опорні елементи зі слів (наприклад, „дивилася” замість „подивилася”, „малий”, замість „маленький”), додавали елементи до слова (читали „Анастасія” замість „Настуся”).

Аналіз відповідей на запитання за прочитаним текстом показав, що більшість учнів розуміють зміст прочитаного. Значна кількість учнів може зробити висновки зі змісту прочитаного, висловити свою думку щодо подій. В окремих випадках простежувалось нерозуміння змістових одиниць тексту, що було пов'язано з недостатністю реальних уявлень або зміщення змістових ланок у процесі читання. Характерно, що з удосконаленням техніки читання покращувалось і розуміння прочитаного тексту як у 1, так і в 2 класах.

Таким чином, зазначені факти свідчать про те, що характер прояву помилок і недоліків у читанні в 6–7-річних учнів визначався як механізмом, видом порушення навички читання, так і етапом формування цієї навички. Недоліки читання в досліджуваній категорії дітей обумовлені різними факторами: несформованістю вимовно-слухової диференціації фонем і недосконалістю фонематичного аналізу,

нерозчленованістю зорового сприйняття, труднощами впізнавання і розрізнення схожих форм, несформованістю просторових уявлень, невмінням встановлювати синтаксичні зв'язки слів у реченні, недосконалістю звуко-складового синтезу, малим обсягом пам'яті, недорозвитком граматичного ладу мовлення.

Процес читання має технічну і смислову сторони. Смисловий фактор читання, на нашу думку, відіграє в мовленнєвій діяльності ключову роль. Власне весь процес читання слугує для того, щоб здобути необхідну для читача інформацію, засвоїти зміст. Одночасно на смисловий фактор накладається і завдання з управління всією технічною стороною процесу читання і контролю за ним.

Уміння усвідомленого читання, розуміння змісту прочитаного тексту – це найголовніше у процесі читання, це те, заради чого воно здійснюється. З-поміж методичних способів формування вмінь розуміти прочитане центральне місце ми відвели питанням, які спонукають учнів усвідомлювати зміст прочитаного. Питання керованої педагогом бесіди, розгляд ілюстрацій, порівняння їх змісту зі змістом прочитаного тексту, словесне малювання, підготовка і читання за ролями – усі ці прийоми було використано для формулювання завдань для осмисленого читання.

Крім того, ми проводили попередню роботу з учнями над важкими словами певного тексту, підготовчі бесіди за його змістом.

У процесі формування основних умінь читання в учнів 1 – 2 класу ми працювали над удосконаленням ще одного досить важливого механізму сприйняття тексту – прогнозування, антиципацію. Він „накладався” на всі інші механізми, які беруть участь в акті читання (змістовий, зоровий, слуховий, звуко-мовленнєворуховий) і в більшості випадків визначає їх продуктивність. Наприклад, вправа для 2 класу „Здогадайся що далі?”

Прочитайте текст і придумайте його кінцівку.

– *Ким ти, Васильку, був на ялинці – зайцем, вовком чи ведмедем?*

– *Та я й сам не знаю... Мабуть, одразу і зайцем, і ведмедем.*

– *Як це так?*

Другу частину тексту пропонується прочитати після дитячих висловлювань.

Ну, на обличчі в мене була маска зайця; а от танцював я, казала Тетянка, як ведмідь.

Під час експериментального навчання ми прагнули до того, щоб у різних формах процес читання відбувався таким чином, щоб його технічна сторона була сформована як навичка, контроль відбувався на підсвідомому рівні. Змістова сторона проявляла себе як складне вміння. Воно фокусувалося на опрацюванні і засвоєнні змісту прочитаного тексту, який найчастіше був для учнів новим за лексичним матеріалом, розташуванням слів, побудовою фраз і речень, за змістом. Але, якщо текст виявлявся знайомим і учні читали його вдруге, то мотив і цільова настанова щодо такого читання була пов'язана зі знаходженням у цьому

тексті певних непомічених раніше елементів, деталей, ситуацій, поворотів думки.

Ураховуючи те, що на всіх етапах формування процесу читання, відпрацювання механізмів, за допомогою яких здійснюють цей процес, велике значення має внутрішнє мовлення, ми розвивали його за допомогою кожного з видів зовнішнього мовлення, розумової й емоційної діяльності учнів 1 – 2 класу. Для цього ми використовували такі прийоми, як розповіді про те, що уявляє собі кожен із учнів під час читання певного тексту, про що думає в цей час, які думки були в нього під час читання, як він стежить за своїм читанням, за його правильністю.

Головним показником оволодіння читанням як видом мовленнєвої діяльності ми визначили розуміння змісту прочитаного – слів, речень, тексту. З огляду на це формування вмінь і навичок свідомого читання у процесі експериментального навчання розпочиналося з перших кроків формування вмінь читати тобто одночасно з формуванням технічної сторони процесу читання.

У процесі роботи над текстом з метою усвідомлення його змісту учням пропонувалися такі завдання:

- знайдіть, прочитайте частину тексту, де автор передає своє ставлення до зображуваного;
- прочитайте і перебудуйте деформований план відповідно до тексту;
- прочитайте текст і розмістіть готові заголовки до поділеного на частини тексту;
- прочитайте і доберіть уривки з тексту до ілюстрацій;
- прочитайте частину тексту і подумайте, про які риси характеру персонажів у ній говориться;
- прочитайте і доберіть до кожної частини тексту прислів'я;
- ознайомтеся з текстами і подумайте, чим вони схожі між собою.

Уже на початковому етапі експериментального навчання ми використовували завдання, які допомагали поєднувати формування в учнів класу техніки читання з умінням свідомого читання (вдумуватися в значення слів, усвідомлювати в тексті роль кожного з них). Такими завданнями були:

- читання „неправильних” речень або невеликих за обсягом текстів, у яких було допущено помилку (пропущено слово, замість одного прийменника написано інший і т. ін.);
- визначення, чи не помилилися в типографії, друкуючи текст у підручнику (наприклад, чи не зайве слово в реченні *І у Дмитрика мама і тато вчителі*);
- визначення „таємного змісту” деяких слів і виразів, у тому числі і з опорою на ілюстрацію (*ловити тав*);
- пошук учнями безпосередньо у процесі читання незнайомих чи не зовсім зрозумілих слів;
- складання запитань щодо з'ясування значення незнайомих слів.

Загальновідомо, що для усвідомлення змісту прочитаного важливо розуміти не тільки значення окремих слів, але і їх порядок, зв'язки, які існують між словами в реченні і між реченнями в тексті. Вирішення цих завдань ми поєднували із роботою над технікою читання.

Наприклад: Гра „Шифрувальники”. Розшифруйте прислів'я. Поясніть, як ви його розумієте.

Ед отагаб кошатп, мат амен кошамок. (Де багато пташок, там нема комашок).

Особливу методичну значущість при цьому набував процес вибору варіантів, оскільки саме під час їх зіставлення в учнів з'являється розуміння тих зв'язків, які існують між змістом висловлювання і послідовністю слів або речень.

Вивчаючи читання як вид мовленнєвої діяльності, ми отримали такі дані. Серед першокласників високим рівнем умінь з цього виду мовленнєвої діяльності оволоділи 24,5% респондентів ЕК і 22,5% КК, середній рівень мають 65,3% учнів ЕК і 60,8% КК. Таким чином, у стадії формування навичок читання перебувають 10,2% першокласників ЕК і 16,7% КК.

У другому класі високого рівня розвитку навичок читання набули 31,1% учнів ЕК і 30,3% КК; середній рівень мають 58,2% другокласників ЕК і 52,0% КК; низький рівень – 10,7% учнів ЕК і 17,7% КК.

У процесі аналізу сформованості вмінь і навичок читання як виду мовленнєвої діяльності, ми враховували наявність в учнів 1–2 класу потреби до цього виду діяльності, уміння правильно відтворити звукову форму слів розуміти зміст прочитаного, а також використовувати у процесі комунікації, за необхідності, прочитану інформацію.

З метою діагностики технічної і змістової сторони читання учням ЕК і КК пропонувався текст пізнавального характеру, який містив декілька незнайомих учням відповідного класу слів, які утруднювали розуміння прочитаного.

Аналізуючи результати контрольного етапу експерименту, ми дійшли висновку, що для більшості учнів 1 – 2 класів ЕК була характерна мотивованість до здійснення цього виду мовленнєвої діяльності. Тому учні із задоволенням читали запропонований експериментатором текст. Технічна сторона читання більшості учнів ЕК відповідає нормі.

Більше половини учнів 1–2 класу ЕК показали критичне рівномірно-уважне читання, що дало їм можливість не тільки зрозуміти, про що йдеться в тексті, а і встановити причинно-наслідкові зв'язки, приховані за словами тексту. Частина учнів експериментальної групи показала високий рівень розуміння тексту, вони визначили тему, зрозуміли те, про що в ньому йдеться. Усі учні, які навчалися за експериментальною методикою, безпосередньо у процесі читання знаходили незнайомі або не зовсім зрозумілі слова, але не пропускали їх, а запитували про їх значення експериментатора, що свідчить про більш

глибоке, ніж на етапі констатувального експерименту, проникнення у зміст прочитаного.

Учні контрольної групи у процесі вивчення їхніх умінь і навичок з читання показали більш низькі результати.

Технічна сторона читання була сформована недостатньо, учні демонстрували поскладове читання з елементами читання цілих слів, які були найпростіші за складовою структурою. Це значно знижувало швидкість читання, розуміння змісту прочитаного. Учні КК переважно визначали тему тексту, але їм було складно встановити причинно-наслідкові зв'язки. Вони не засвоювали достатньою мірою зміст прочитаного тексту і, як наслідок, не могли відповісти на частину запитань до тексту, що свідчить про недостатність розуміння його змісту – основного показника рівня засвоєння вмінь і навичок читання.

Порівняння даних констатувального і контрольного етапів експерименту доводить ефективність формування і розвитку навички читання учнів 1 – 2 класів на основі взаємодії різних видів мовленнєвої діяльності. Як засвідчили контрольні зрізи, в учнів експериментальної групи відбувся значний перерозподіл учнів щодо рівнів розвитку навички читання на констатувальному і контрольному етапах експерименту. Натомість помітних значних змін у розвитку зазначеної навички учнів 1 – 2 класу контрольної групи не відбулося.

Зазначимо, що актуальність теми дослідження зумовлює подальше вивчення розглянутої проблеми. Її перспективність вбачаємо передусім в розробленні методики розвитку навичок читання учнів 3 – 4 класів з опорою на взаємодію різних видів мовленнєвої діяльності.

Список використаної літератури

- 1. Вашуленко М. С.** Буквар : підручник для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. С. Вашуленко, О. В. Вашуленко. – К. : Освіта, 2012. – 152 с.
- 2. Вашуленко М. С.** Українська мова : підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навч. українською мовою / М. С. Вашуленко, Г. С. Дубовик. – К. : Видав. дім „Освіта”, 2012. – 160 с. : іл.
- 3. Волкова А. В.** Навчальний посібник з розвитку вмінь читання у дітей / А. В. Волкова, Л. П. Одарюк. – Запоріжжя : ЗДУ, 2000. – 40 с.
- 4. Григорян Е. Я.** Навчальний посібник з розвитку вмінь читання дитячої літератури / Е. Я. Григорян, І. І. Мурко, О. О. Федоренко. – Запоріжжя : ЗДУ, 2000. – 39 с.
- 5. Державний стандарт** початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1 – 9.
- 6. Контроль і оцінювання навчальних досягнень** учнів початкової школи. Методичні рекомендації / Авторський колектив : Н. М. Бібік (керівник), О. Я. Савченко, Т. М. Байбара, М. С. Вашуленко та ін. – К. : Початкова школа, 2003. – 128 с.
- 7. Методика** навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
- 8. Навчальні програми** для загальноосвітніх навч.

закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К. : Видав. дім „Освіта”, 2011. – 392 с.

Вишник О. О. Розвиток уміння читати в учнів 1–2 класів з опорою на взаємодію різних видів мовленнєвої діяльності

У статті описується процес дослідження рівня розвитку навичок читання учнів 1–2 класів, описано типологію вправ для формування і розвитку зазначених навичок в учнів 6–7 років на засадах взаємодії різних видів мовленнєвої діяльності. У дослідженні встановлено рівень сформованості навичок читання учнів 1–2 класів за відповідними критеріями, показниками та індикаторами. Метою розробленої експериментальної типології вправ є розвиток навички читання учнів за допомогою формування в них вмінь і навичок, спільних для всіх видів мовленнєвої діяльності, а також специфічних для кожного з них. Ефективність запропонованої типології вправ обґрунтовано теоретично і підтверджено практично. Основні результати дослідження знайшли втілення в практиці роботи вчителів початкової школи.

Ключові слова: читацькі вміння, мовленнєва діяльність, види мовленнєвої діяльності, рівні розвитку навичок читання.

Вишник Е. А. Развитие умения читать у учеников 1–2 классов с опорой на взаимодействие разных видов речевой деятельности

В статье описывается процесс исследования уровня развития навыков чтения учащихся 1–2 классов, описано типологию упражнений для формирования и развития указанных навыков у учащихся 6–7 лет на основе взаимодействия различных видов речевой деятельности. Целью описанной экспериментальной типологии упражнений является развитие связной речи учащихся посредством формирования у них общих для всех видов речевой деятельности умений и навыков, а также специфических для каждого из них. Комплекс предлагаемых упражнений основывается на принципе взаимодействия различных видов речевой деятельности в процессе обучения украинскому языку. Эффективность предложенной типологии упражнений обоснована теоретически и подтверждена практически. Основные результаты исследования нашли воплощение в практике работы учителей начальной школы.

Ключевые слова: навык чтения, речевая деятельность, виды речевой деятельности, уровни развития навыков чтения.

Vyshnyk O. A. The Develop 1 – 2 Forms Pupils' Reading Skills Which Based on the Interaction of Different Types of Speech Activity

The article describes the process of defining the level of 1 – 2 forms pupils' reading skills, described the exercises typology to form and develop these skills of 6 – 7 years pupils based on the interaction of different types of speech activity. The relevance and feasibility study indicated its concepts and assumptions. In the research founded the level of formation of reading 1 –

2 forms pupils according to criteria, indicators and indicators. The purpose of describing experimental typologies exercises is to develop coherent speech of pupils by forming skills wich common to all types of speech activity and skills, as well as specific to each of them. This typology was implemented regardless of the year of study (1 or 2 form) was just excellent content of speech in different classes. The complex of suggested exercises based on the principle of interaction between different kinds of speech activity in the process of learning the Ukrainian language. The effectiveness of the proposed typology exercises grounded in theory and proven in practice. The main results of research were embodied in the practice of primary school teachers.

Key words: reading skills, speech activity, types of speaking activities, levels of reading skills.

Стаття надійшла до редакції 26.02.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., доц. Бірюк Л. Я.

УДК 378 (73) + 37.046

Н. М. Щур

МОДЕЛІ ЛІЦЕНЗУВАННЯ ТА СЕРТИФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ У США

Стержневу роль у формуванні та розвитку інтелектуального потенціалу нації, відведено педагогічній діяльності вчителя, запорукою ефективності якої є якісна професійна підготовка. Вказана підготовка передбачає формування ґрунтовних знань і вмінь на етапі базової (університетської) освіти та розвиток, оновлення і вдосконалення професійних компетенції впродовж всього життя в умовах неперервної педагогічної освіти. Прикладом однієї із форм неперервної педагогічної підготовки є ліцензування і сертифікація вчителів у США.

З теоретичним обґрунтуванням сучасних підходів до професійної підготовки і розвитку вчителя виступили відомі в американських освітніх колах науковці Р. Арендс, Б. Беррі, Л. Міллер, Г. Гейне, Ф. Фуллер, Л. Дарлінг-Гаммонд, Д. Д. Голдгабер, Д. Дж. Бревер, М. Квіатковські, Л. К. Брадшау, Дж. Е. Талберт, С. Лоукс-Хорслі, Г. Дж. Уайтгурст, С. М. Уілсон, Р. Е. Флоден, Дж. Феріні-Мунді, І. Лацко-Керр, Д. С. Берлінер.

Метою статті є аналіз моделей ліцензування та сертифікації вчителя біології у США.

Завдання ліцензування та сертифікація вчителів – визначення рівня сформованості та розвитку професійних знань і вмінь педагога, на основі якого надають дозвіл на здійснення педагогічної діяльності.

Характерною ознакою системи ліцензування та сертифікації США є відсутність чітко визначеної схеми, оскільки у кожному штаті є свої особливості щодо вимог та процедури отримання ліцензії чи сертифікату. В одних штатах процес визначення рівня професійних знань та вмінь вчителя називають ліцензуванням, у других – сертифікацією.

Провідною установою, яка відповідає за проведення ліцензування (сертифікації), є департамент освіти штату. Сам процес ліцензування безпосередньо здійснюють ліцензійні агенції, що знаходяться у підпорядкуванні департаменту освіти штату, або інші уповноважені організації (Національна рада з питань професійних стандартів для вчителів, NBPTS, Американська рада ліцензування (сертифікації) майстерності вчителів, ABCTE).

Ліцензію (сертифікат) видає департамент освіти штату або інша уповноважена установа з метою засвідчення права особи на здійснення педагогічної діяльності. Розрізняють тимчасову, початкову та професійну ліцензію. Отримання початкової ліцензії – це перший етап ліцензування (сертифікації), мета якого – виявити рівень сформованості професійних знань та вмінь вчителя. Наступний етап – отримання професійної ліцензії – визначає рівень розвитку професійної компетентності вчителя.

Відповідно до процедури отримання початкової ліцензії (сертифікату) науковці виділяють три моделі ліцензування та сертифікації (рис. 1): традиційну, альтернативну та термінову [6, с. 3 – 4].

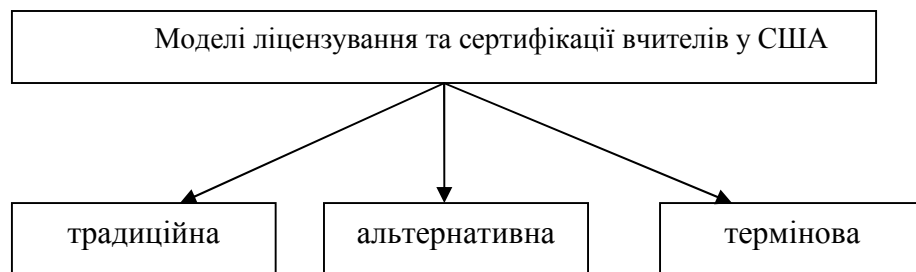


Рис. 1. Моделі ліцензування та сертифікації вчителів у США

Завдання традиційної моделі ліцензування та сертифікації – розширити та поглибити педагогічні знання вчителя [6, с. 3]. Відповідно до вказаної моделі особі видають початкову ліцензію на здійснення педагогічної діяльності, термін дії якої – 5 років, після закінчення відповідного навчального закладу. Загальні вимоги, які необхідно виконати вчителю для того, щоб отримати початкову ліцензію наступні:

1. здобути ступінь бакалавра (магістра), спеціальність із фахового предмету;
2. пройти курс навчання за акредитованою чотири- або п'ятирічною програмою з підготовки вчителів та педагогічну практику;
3. написати наукову роботу;

4. успішно скласти ліцензійний іспит з метою визначення рівня професійної компетентності.

Відповідно до традиційної моделі ліцензування та сертифікації з метою оволодіння майбутнім вчителем педагогічними знаннями, вміннями та виявлення рівня їх сформованості існують традиційні програми вищих навчальних закладів з підготовки вчителів. Для підготовки майбутніх вчителів біології університети та коледжі США пропонують програми, які спрямовані на отримання ступеня бакалавра наук у галузі освіти із спеціальності „Біологія”. Ці програми фактично охоплюють два ступеня (бакалавр наук та бакалавр освіти) та забезпечують як фахову, так і педагогічну підготовку.

Кожен університет пропонує свої програму, однак всі вони спрямовані на формування природничої та педагогічної компетентності майбутнього вчителя біології, забезпечення відповідності професійної компетентності педагога вимогам професійних стандартів для вчителів відповідного штату.

Так, університет Святого Джона пропонує для підготовки майбутніх вчителів біології програму на здобуття ступеня бакалавра наук у галузі освіти із спеціальності „Основна школа (7 – 12 класи) – Біологія”. У Коннектикутському університеті є можливість навчатись за програмою, після завершення якої випускник отримує ступінь бакалавра мистецтв у галузі освіти за спеціальністю „Середня освіта – природнича освіта”. Державний університет Ферріс пропонує програму на здобуття ступеня бакалавра за спеціальністю „Біологічна освіта”. У Лангстонському університеті майбутні вчителі біології мають змогу навчатись за програмою, після успішного завершення якої отримують ступінь бакалавра наук у галузі освіти за спеціальністю „Біологія (педагогічна освіта)”.

Рівень знань педагога визначають шляхом ліцензійного тестування, для складання якого використовують завдання, розроблені на основі стандартів педагогічної діяльності вчителя, двох розробників: Служби тестування освіти, (ETS), серії PRAXIS, та Національної системи оцінювання (NES). Деякі штати розробляють тестові завдання самостійно або у співпраці з NES. Зміст ліцензійного іспиту у кожному штаті має свої особливості. Наприклад, у штаті Массачусетс за допомогою ліцензійного тестування визначають рівень фахових знань, а рівень знань з педагогіки визначають відповідно до підсумків оцінювання результатів навчання за програмою з підготовки вчителів. У штаті Флорида метою ліцензійного іспиту є визначення рівня знань із фахового предмета, педагогічних та загальних дисциплін.

Як вже було зазначено, схема ліцензування у кожному штаті має свої особливості. Так, для того, щоб отримати ліцензію на здійснення педагогічної діяльності у штаті Массачусетс, вчитель повинен володіти знаннями як з фахового предмету, так і з педагогічних дисциплін. Якщо особа у цьому штаті здобула ступінь бакалавра, успішно пройшла курс

навчання відповідно до затвердженої програми з підготовки педагогів та ліцензійне тестування, то вона має право отримати початкову ліцензію (Initial License). Ліцензія дійсна протягом п'яти років та може бути продовжена ще на п'ять років, якщо педагог не встиг виконати вимоги щодо отримання професійної ліцензії.

У штаті Массачусетс професійну ліцензію (Professional License), яку поновлюють кожних п'ять років, видають особі, яка отримала початкову ліцензію і як мінімум три роки працювала відповідно до цієї ліцензії, пройшла курс навчання програми для вчителів-початківців, працювала з ментором. Крім цих основних вимог, існують ще додаткові вимоги, виконання однієї з яких є обов'язковим для отримання професійної ліцензії:

- пройти курс навчання відповідно до затвердженої штатом програми для отримання професійної ліцензії (Approved Program for the Professional License);

- здобути ступінь магістра;

- прийти сертифікацію, яку здійснює Національна рада з питань професійних стандартів для вчителів;

- пройти курс навчання відповідно до програми оцінювання професійної діяльності (Performance Assessment Program).

Департамент освіти штату Флорида видає сертифікати, які підтверджують проходження ліцензування, двох видів: тимчасовий сертифікат (Temporary Certificates) та професійний сертифікат (Professional Certificates).

Особам, які мають намір стати сертифікованими педагогами необхідно:

1) отримати ступінь бакалавра;

2) пройти курс навчання відповідно до програми з підготовки вчителів (an Educator Preparation Institute (EPI) program);

3) скласти ліцензійний іспит, який передбачає визначення рівня знань:

- фахового предмета з орієнтацією на викладання у певній віковій групі учнів;

- педагогічних дисциплін;

- загальних дисциплін.

У штаті Флорида педагоги можуть проходити сертифікацію до або після працевлаштування. Згідно із традиційною моделлю, претендент на посаду вчителя повинен отримати сертифікат до працевлаштування. Для цього йому необхідно отримати ступінь бакалавра, пройти курс навчання відповідно до програми з підготовки вчителів (an Educator Preparation Institute (EPI) program), оволодіти знаннями із фахового предмету, загальних та педагогічних дисциплін, рівень сформованості яких визначають за результатами складання сертифікаційного іспиту та отримати професійний сертифікат, який необхідно поновлювати кожних п'ять років.

Альтернативна модель ліцензування призначена для ліцензування осіб, які як мінімум отримали ступінь бакалавра та мають намір розпочати педагогічну діяльність або вже працюють на посаді вчителя, але не пройшли курсу навчання за програмою підготовки вчителів. Завдання альтернативних програм – освоєння педагогічних знань протягом короткого терміну навчання (один-два роки) фахівцями інших галузей або підготовка до здійснення викладацької діяльності з урахуванням специфічних потреб регіону, у якому вчитель працює або буде працювати [6, с. 3].

Відповідно до альтернативної моделі для того, щоб здійснювати педагогічну діяльність необхідно отримати тимчасову ліцензію, яку видають за умови успішного складання ліцензійного іспиту з визначення рівня фахових знань. Термін дії вказаної ліцензії – від трьох до п'яти років, протягом яких потрібно пройти курс навчання за програмою з підготовки вчителів та виконати інші вимоги, якщо такі встановлені штатом.

Наприклад, у штаті Массачусетс, якщо особа має намір працювати вчителем, але не пройшла курсу навчання відповідно до затвердженої програми з підготовки вчителів, то вона може претендувати на отримання попередньої ліцензії (Preliminary License). Цей вид ліцензії видають особі, яка отримала ступінь бакалавра, пройшла ліцензійне тестування з визначення рівня фахових знань, при необхідності написала наукову роботу. Попередня ліцензія дійсна протягом п'яти років. Для того, щоб бути допущеним до виконання вимог, передбачених для отримання початкової ліцензії, педагог протягом цих п'яти років повинен пройти курс навчання, відповідно до затвердженої програми з підготовки вчителів.

Тимчасова ліцензія (Temporary License) розрахована на вчителів, які ліцензовані в іншому штаті та мають досвід роботи щонайменше три роки відповідно до отриманої ліцензії, яка рівносильна як мінімум початковій ліцензії штату Массачусетс, та відповідають вимогам Міжштатної угоди щодо сертифікації (The Interstate Certification Compact (ICC) agreement). Термін такої ліцензії – один рік і не підлягає поновленню.

У штаті Флорида, якщо особа має намір спочатку працевлаштуватись, а вже потім отримати ліцензію, то їй необхідно отримати тимчасовий сертифікат, термін дії якого – три роки, протягом яких потрібно пройти курс навчання за програмою з підготовки вчителів та подати заяву на отримання професійного сертифікату.

Вимоги, яким потрібно відповідати для того, щоб отримати тимчасовий сертифікат такі: здобуття ступеня бакалавра та оволодіння знаннями із фахового предмету, які визначають за допомогою ліцензійного іспиту. Тимчасовий сертифікат дійсний протягом трьох років, не підлягає поновленню та забезпечує час і можливість виконати всі вимоги для отримання професійного сертифікату.

Одним із прикладів альтернативних програм є підготовка вчителів з низьким рівнем кваліфікації у системі неперервної професійної освіти у м. Даллас (штат Техас). Професорсько-викладацький склад університетів США збирається в Далласі для того, щоб вести заняття з учителями, які працюють у системі загальноосвітніх шкіл, але не пройшли державної сертифікації [1, с. 92].

Іншим прикладом є програми Американської ради ліцензування (сертифікації) майстерності вчителів (The American Board for Certification of Teacher Excellence (ABCTE) – організація, заснована у 2001 році за рахунок коштів, виділених Департаментом освіти США, мета якої – набір, підготовка, ліцензування вчителів-початківців. Завдання організації – підвищити рівень навчальної успішності учнів шляхом підвищення рівня якості професійної діяльності педагогів.

Фахівці ABCTE стверджують, що Сполученим Штатам Америки кожного року потрібно 240.000 вчителів, особливо це стосується вчителів математики та природничих дисциплін. У зв'язку з цим, ABCTE пропонує один з найбільш зручних та доступних способів отримання вчительського сертифікату. Сертифікація, яку проводить зазначена організація, це не просто тестування знань та вмінь, а (он-лайн) програми, які забезпечують підготовку вчителів-початківців до здійснення професійної діяльності, надихають та озброюють всіма можливими засобами для досягнення визначених цілей. Вартість навчання – 1995\$.

Зокрема, вищевказана організація пропонує альтернативні програми ліцензування вчителів біології, які охоплюють підготовку до іспиту, що передбачає оволодіння:

§ знаннями фахового спрямування:

- біохімічні основи життя;
- клітинна біологія, мікробіологія;
- екологія;
- теорія еволюції;
- загальні знання з природничих дисциплін;
- генетика;
- молекулярна біологія;
- фізіологія;
- наукові дослідження.

§ знаннями професійного спрямування:

- методи оцінювання;
- менеджмент класу;
- диференціація навчання;
- засоби (ресурси) навчання;
- методи навчання;
- робота з батьками;

Розвиток альтернативних програм сертифікації у системі неперервної професійної освіти зумовлено однією з основних проблем

середньої освіти у США – недостатньою кількістю вчителів загальноосвітніх шкіл [9, с. 61], особливо природничих та математичних дисциплін.

Л. К. Брадшау вважає, що причинами виникнення альтернативних програм ліцензування є:

- 1) зменшення кількості вчителів певних дисциплін;
- 2) невідповідність професійної підготовки вчителів визначеним вимогам щодо якості педагогічної діяльності;
- 3) бажання громадськості дозволити займатися педагогічною діяльністю особам, які мають певні вміння, необхідні для вчителювання [2].

М. Квітковські, проаналізувавши існуючі альтернативні програми ліцензування вчителів, виокремив чотири види вказаних програм відповідно до їх мети:

- 1) програми, призначені для збільшення кількості вчителів певних дисциплін;
- 2) програми для збільшення числа вчителів – вихідців із верств населення, які не представлені у педагогічній професії;
- 3) програми, мета яких – залучення вчителів до викладання у сільських школах та у школах, які розташовані у бідних районах міста;
- 4) програми, призначені для зменшення потреби у терміновій сертифікації вчителів [7, с. 216].

Дослідження науковців доводять, що вчителі, які ліцензовані за альтернативною моделлю, мають кращу теоретичну підготовку із фахової дисципліни, у порівнянні з тими, які пройшли ліцензування за традиційною моделлю [8].

Однак, використання альтернативних програм ліцензування підтримують не всі науковці у галузі освіти США, оскільки, на їхню думку, вчителі повинні мати ширші професійні знання, ніж лише знання змісту предмета, який вони викладають, а також володіти навичками і вміннями, необхідними для професійного розвитку та вдосконалення [3, с. 34].

Противники альтернативної моделі ліцензування наводять приклади досліджень, результати яких доводять, що теоретичні знання із фахової дисципліни не є важливіші за педагогічні знання [4]. Науковці (С. М. Уілсон, Р. Е. Флоден, Дж. Феріні-Мунді) на основі проведених досліджень зробили висновок, що вчителі, які пройшли ліцензування за альтернативними програмами, здійснюють викладацьку діяльність на низькому рівні [10, с. 203]. Результати дослідження показують, що лише 33% педагогів, які пройшли ліцензування за короткотермівовою альтернативною програмою продовжують педагогічну діяльність після трьох років вчителювання, у порівнянні із 50% тих, хто навчався за традиційною програмою, термін навчання якої триває 4 роки, та 80% тих, хто навчався за традиційною програмою, термін навчання якої триває 5 років [5].

І. Лацко-Керр, Д. С. Берлінер стверджують, що освітяни, які пройшли традиційне ліцензування (сертифікацію) із дисципліни, яку викладають, краще здійснюють педагогічну діяльність у порівнянні із вчителями, які ліцензовані (сертифіковані) відповідно до альтернативних програм ліцензування (сертифікації) або які мають ліцензію на викладання одного навчального предмета, а викладають інший. Це особливо стосується тих випадків, коли педагогам доводиться працювати із дітьми, які мають проблеми з поведінкою чи навчанням [8].

Зважаючи на вищевказане, науковці дійшли висновку, що, оскільки існує постійна тенденція зменшення кількості педагогів загальноосвітніх шкіл, альтернативні програми ліцензування вчителів варто використовувати за умови, якщо їхніми основними компонентами будуть вагомими наукові дослідження, інтенсивна педагогічна практика та обов'язкова відповідність кандидатів вимогам стандартів педагогічної освіти.

Термінова модель ліцензування та сертифікації призначена для майбутніх вчителів, які не виконали мінімальних вимог, необхідних для отримання ліцензії: отримання ступеня бакалавра та успішна здача ліцензійного іспиту [6, с. 4]. Термін дії сертифікату термінової моделі ліцензування – один або два роки. Педагогів, яких ліцензовано за вказаною моделлю, переважно працевлаштовують у школах із низьким соціально-економічним статусом або у сільських школах чи у школах, які розташовані у бідних районах.

Причини виникнення програм термінової моделі наступні:

1) нестача вчителів, особливо математичних та природничих дисциплін, а також для викладання у місцях із спеціальними потребами населення;

2) наявність осіб, які мають бажання викладати у школі, проте відповідно до вимог стандартів не мають права здійснювати педагогічну діяльність;

3) сумнівна якість професійної підготовки вчителів, що закінчили коледжі освіти, які не є структурними підрозділами університетів, оскільки досить часто коледжі набирають студентів з невисоким рівнем навчальних можливостей, а тому випускають не достатньо кваліфікованих вчителів [6, с. 4].

В основному, дослідження показують, що педагоги, яких ліцензовано за програмами термінової моделі, мають найнижчий рівень кваліфікації. Експерти професійних педагогічних організації категорично проти такої моделі ліцензування, оскільки вважають, що за терміновими програмами здійснюють підготовку псевдопрофесіоналів.

Отже, у США розрізняють три моделі ліцензування та сертифікації вчителів: традиційна, альтернативна та термінова. На основі аналізу праць американських науковців (Б. Беррі, Г. Гейне, Л. Дарлінг-Гаммонд, С. М. Уілсон, Р.Е. Флоден, Дж. Феріні-Мунді) ми дійшли висновку, що найефективнішою є традиційна модель, оскільки вона передбачає одночасно і фахову, і педагогічну підготовку вчителя. Хоча І. Лацко-Керр,

Д. С. Берлінер стверджують, що педагоги, які ліцензовані чи сертифіковані за альтернативною моделлю, мають кращу фахову підготовку.

Зважаючи на те, що у США існує тенденція до зменшення кількості вчителів загальноосвітніх шкіл, особливо математичних та природничих дисциплін, американські науковці вважають, що альтернативну модель ліцензування та сертифікації варто використовувати за умови, якщо основними компонентами альтернативних програм будуть вагомими наукові дослідження, інтенсивна педагогічна практика та обов'язкова відповідність кандидатів вимогам стандартів педагогічної освіти.

Більшість освітян у США категорично проти термінової моделі, оскільки вважають, що педагоги, ліцензовані за програмами вказаної моделі мають найнижчий рівень кваліфікації.

Список використаної літератури

- 1. Мукан Н. В.** Неперервна педагогічна освіта вчителів загальноосвітніх шкіл. Професійне становлення та розвиток (на матеріалах Великої Британії, Канади, США). – Л.: Вид-во Нац. ун-ту „Львівська політехніка”. – 2010. – 283 с.
- 2. Bradshaw L. K.** Policy, politics, and contradictions of alternative teacher certification: Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association. – April, 1998. – San Diego, CA.
- 3. Berry. B.** No shortcuts to preparing good teachers / B. Berry // *Educational Leadership*. – 2001. – № 58 (8). – P. 32 –36.
- 4. Darling-Hammond L.** The research and rhetoric on teacher certification: A response to „Teacher Certification Reconsidered.” [Electronic recourse] / L. Darling-Hammond // *Educational Policy Analysis Archives*, 10 (36). – 2002. – Retrieved January 29, 2006. – Online at: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n36.html>
- 5. Darling-Hammond L.** Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence [Electronic recourse] / L. Darling-Hammond // *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). – 2000. – Retrieved January 29, 2006. – Online at: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>
- 6. Hilda Heine.** Teacher Certification Systems / Hilda Heine // Policy Brief. Pacific Resources for Education and Learning. – 2006. – P. 1 – 22.
- 7. Kwiatkowski M.** Debating alternative teacher certification: A trial by achievement / M. Kwiatkowski // In M. Kanstoroom & C. E. Finn (Eds.), *Better teachers, better schools*. – Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation. – 1999. – P. 215–237.
- 8. Laczko-Kerr I., Berliner D. C.** The effectiveness of „Teach for America” and other undercertified teachers on student academic achievement: A case of harmful public policy [Electronic recourse] / I. Laczko-Kerr, D. C. Berliner // *Educational Policy Analysis Archives*, 10(37). – September 6, 2002. – Retrieved January 16, 2006. – Online at: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n37/>
- 9. Resta V., Huling L., Rainwater N.** Preparing second-career teachers // *Educational Leadership*. – 2001. – № 58 (8). – P. 60 – 63.
- 10. Wilson S. M.** Teacher preparation research: An insider’s view from the outside. / S. M. Wilson, R. E. Floden, J. Ferrini-Mundy // *Journal of Teacher Education*, 53(3). – 2002. – P. 190 – 204.

Щур Н. М. Моделі ліцензування та сертифікації вчителя біології у США

Охарактеризовано особливості ліцензійної та сертифікаційної системи педагогів у США. Проаналізовано моделі ліцензування та сертифікації вчителя біології (традиційну, альтернативну, термінову). Визначено переваги та недоліки використання вказаних моделей. Зазначено причини розвитку програм ліцензування і сертифікації альтернативної та термінової моделей. На основі аналізу праць американських науковців доведено, що найефективнішою є традиційна модель. Вказано умови ефективного використання програм альтернативної моделі.

Ключові слова: система ліцензування та сертифікації вчителів, традиційна модель, альтернативна модель, термінова модель.

Щур Н. Н. Модели лицензирования и сертификации учителя биологии в США

Описано особенности лицензионной и сертификационной системы педагогов в США. Проанализировано модели лицензирования и сертификации американского учителя биологии (традиционной, альтернативной, срочной). Определено преимущества и недостатки использования обозначенных моделей. Указано причины развития программ лицензирования и сертификации альтернативной и срочной моделей. На основании анализа трудов американских ученых обосновано, что наиболее эффективной есть традиционная модель. Обозначено условия эффективного использования программ альтернативной модели.

Ключевые слова: система лицензирования и сертификации учителей, традиционная модель, альтернативная модель, срочная модель.

Shchur N. M. The USA Biology Teacher Licensure and Certification Models

There have been characterized the peculiarities of the licensure and certification system in the USA. The USA biology teacher licensure and certification models (traditional, alternative, emergency) have been analyzed. The advantages and disadvantages of using mentioned models have been defined. The reasons of the development of the alternative and emergency models have been noticed. By analyzing the American scientific researches, there has been proved that the most effective is the traditional model. The conditions of effective using the alternative model programs are pointed out.

Key words: certification and licensure system, traditional model, alternative model, emergency model.

Стаття надійшла до редакції 26.02.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Степанюк А. В.

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.4.147.016:796

С. И. Белых

МЕСТО АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ

Несмотря на значительное количество научных исследований, в том числе диссертационных работ, по проблемам совершенствования физического воспитания в высшей школе и такой его составной части, как непрофессиональное физкультурное образование студентов, раскрывающего вопросы антропоцентрической дидактики в данной сфере культуры, проблема аксиологического подхода еще далека от своего решения [1]. Это происходит на фоне увеличения числа государственных и негосударственных вузов, при этом физическое развитие и состояние здоровья студентов вызывают все более серьезные опасения [2].

Более того, по причине позитивно-декларативного, всего лишь созерцательного, не деятельного отношения к своему здоровью, снижения темпов развития инфраструктуры физической культуры в вузах и тенденции повышения стоимости предоставляемых физкультурно-образовательных и спортивных услуг, существенно возросло число студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальному медицинскому отделению.

В этой связи, говоря о ценностном потенциале физической культуры и спорта в современном социуме, необходимо иметь в виду два уровня ценностей: общественный и личностный, и представлять механизмы преобразования общественных ценностей в личное достояние каждой личности. Проведенные исследования позволили установить, что: „Личностный уровень освоения ценностей физической культуры определяется знаниями человека в области физического совершенствования, двигательными умениями и навыками, способностью к самоорганизации здорового стиля жизни, социально-психологическими установками, ориентацией на занятия физкультурно-спортивной деятельностью” [3, с. 6].

Продолжая обоснование системы личностно ориентированного физического воспитания, представим систему наших ценностей, определяющих направленность исследований и разработок. Все они связаны с признанием тенденции гуманизации педагогической деятельности в ходе обеспечения единства физического и духовного развития личности студентов университетов, приоритета формирования их личностной физической культуры.

Во-первых, мы признаем *лично-развивающий подход* как основную доктрину и определяющее условие гармоничного личностного развития студента, соответствующее его индивидуальным особенностям и возможностям, переводящее студента в активную позицию субъекта учебной и образовательной деятельности, который готов совершенствовать свою жизнедеятельность в соответствии с имеющимися потребностями, мотивами и интересами саморазвития. Педагогическими условиями реализации лично-развивающего подхода выступают: перевод студента из позиции объекта обучения и воспитания в позицию субъекта учебной деятельности; создание лично-развивающих ситуаций; не декларативное, но деятельное освоение студентами ценностей здоровья и физической культуры; профессиональная готовность преподавателей вузов к использованию лично-развивающего подхода в физическом воспитании.

Во-вторых, в процессе исследования мы опираемся на *психологическую теорию личности*. Согласно этой теории, личность это не статичная сущность, хотя она и имеет некоторую основополагающую структуру, объединяющую и организующую различные элементы данной личности. Одновременно, она предрасположена и к самоизменениям: „Личность – это динамичная организация тех психологических систем внутри индивидуума, которые определяют характерное для него поведение и мышление” [4].

В-третьих, мы исходим из необходимости решения острой научной и практической проблемы построения системы лично-ориентированного физического воспитания студентов как важного направления *модернизации высшего образования*. Модернизация образования – это способ преодоления разрыва между содержанием образования и содержанием науки, с одной стороны, а также между состоянием всех обслуживающих подсистем образования (теоретико-методологической, педагогической, экономической, организационной, технологической) и требованиями жизни к их надежности, рентабельности и продуктивности, с другой. Образование – один из социальных механизмов цивилизации, обеспечивающий освоение, распространение и передачу новым поколениям накопленной культуры человечества, которая выступает в качестве его, образования, предметно-содержательной основы. Интерпретацию этой основы, характеристику ее специфики, генезиса и функций, ее предметного строения и содержания дает образованию наука. Поэтому и коренную модернизацию любой ветви образования необходимо начинать с ревизии научных представлений о той ветви культуры, которая определяет его цели, содержание и технологию.

В-четвертых, в нашем исследовании из всех возможных подходов к познанию (феноменологического, экспериментального и теоретического) мы отдаем предпочтение именно *теоретическому уровню* познавательной деятельности, позволяющему выделить сущностные

связи исследуемого объекта. Сущность объекта познания представляет собой „взаимодействие ряда законов, которым подчиняется данный объект”, а задача теории „как раз и заключается в том, чтобы воссоздать все эти отношения между законами и таким образом раскрыть сущность объекта” [5, с. 274].

К теоретическому исследованию можно приступать только тогда, когда уже накоплен некий необходимый минимум первичной информации (фактов). Исследователь-теоретик не занимается получением первичной информации, а использует ту, которая уже накоплена другими. На этой основе он строит гипотезу, объясняющую поведение исследуемой системы. При этом подходе: „Ещё более усиливается зависимость от способностей исследователя и, как правило, резко возрастает эффективность исследования” [6, с. 75]. Следовательно, в отличие от случаев, в которых познание идет от факта к объяснению, обобщению и теории индуктивным путем, теоретический подход как бы направлен обратно, навстречу, сначала построение концепции, потом ее проверка фактами, т. е. дедуктивным путем [6]. При таком подходе теория и эксперимент взаимно дополняют друг друга.

Цель статьи – обосновать место аксиологического подхода в процессе обоснования, проектирования и формирования личностно ориентированного физического воспитания студентов.

Изложение основного материала. Результаты проведенного нами исследования свидетельствуют, что по направленности, содержанию и средствам деятельности физическая культура сближается, тесно взаимодействует с физиологией, психологией, педагогикой и медициной. Ведущими идеями и ключевыми направлениями развития этих дисциплин, на наш взгляд, служат:

- идея ценностного подхода к изучению, воспитанию и развитию человека (К. Д. Ушинский, П. Ф. Лесгафт, Б. Г. Ананьев, А. Г. Щедрина, Н. П. Дубинин и др.).

- идея приоритета физического, психического и нравственного здоровья как основополагающей ценности сформированной личности;

- идея преодоления гиподинамии, развития физических кондиций, устойчивости к стрессам, достижения мобильности, коммуникабельности, толерантности, задач приобщения детей и молодежи к здоровому, физкультурно-спортивному стилю жизни и поведению;

- идея воспитания индивидуальной культуры здоровья каждого ребёнка, подростка, взрослого, её внедрения во все сферы жизни на уровне как государственной политики, так и жизнедеятельности различных формальных и неформальных сообществ, включая конкретную семью.

Аксиологический подход выполняет функцию ориентира в поведении и деятельности, характеризует оценку личностью тех или иных ценностей физической культуры, выступает как средство познания

их значимости, удовлетворения потребностей. В противоположность объективной природе ценностей, их оценки индивидом всегда субъективны. Осуществляясь на эмоциональном уровне, они сопровождаются чувствами удовлетворения или неудовлетворения, а на рациональном - осознаются их полезность и значимость, задаются трассы формирующейся жизнедеятельности человека.

Именно уровень субъективации (присвоения) ценностей физической культуры, а не уровень физической подготовки, на что ориентирует профессионально-прикладная физическая подготовка (ППФП), является главным показателем профессионально-личностного развития студента современного университета, его культурности как степени реализации ценностного идеала, а также трансформации потенциального (должного) в актуальное (сущее). Степень присвоения личностью ценностей физической культуры зависит от ее сознания, позволяющего определять границы и нормативы мотивированного, индивидуального их значения для субъекта; определять его действия и поступки, позволяющие самоопределяться и самореализовываться в физкультурно-спортивной деятельности [7].

Все эти идеи многофункционального содержания физической культуры должны реализовываться в процессе физического воспитания. Вопросы физического воспитания и физической культуры, вписанные в контекст ценностного развития личности, уже становятся основополагающими в системе образования. Общая черта концепций, программ и реальной деятельности этих учреждений – ценностный подход к воспитанию и комплексный подход к сохранению, восстановлению и созиданию здоровья.

Личностно-деятельный подход позволяет преодолевать массово-репродуктивный характер обучения физической культуре, выводит ее освоение на личностный уровень, обеспечивает формирование у студентов творческой индивидуальности. Им определяется необходимость активного включения студентов в деятельность по освоению ценностей физической культуры. В образовательном же процессе вуза субъективность деятельности осознается как целенаправленная и целесообразная активность субъекта, способ взаимодействия педагога и студента, которых одновременно характеризует распрямление объекта и опредмечивание субъекта [7]. Указанные положения делают целесообразным и необходимым ценностно-направленный и комплексный культурно-оздоровительный развивающий подход к физическому воспитанию в теории и практике образовательной и физкультурно-оздоровительной работы.

В то же время: „В настоящее время вызывает большое сомнение чрезмерно широкое использование понятия „физическое воспитание”, в содержание которого включаются помимо собственно воспитания также обучение и образование. Такое нестрогое определение понятия физического воспитания вынуждает часть специалистов формулировать

такие задачи, как, например, воспитание гибкости, т. е. воспитание биологического качества, что не укладывается ни в какие рамки логического рассуждения” [8, с. 12].

В связи с этим И. И. Сулейманов предлагает использовать следующий понятийный аппарат физического воспитания и физкультурного образования, как ведущей составной части теории физической культуры:

- *физическое (телесное) развитие* есть комплекс изменений в организме человека, характеризующихся необходимостью, закономерностью и определенной направленностью (прогрессивной или регрессивной);

- *физическое (телесное) формирование* – это воздействие окружающей, прежде всего социальной, среды на человека с целью изменения уровня его телесной организации. Оно может быть стихийным и целенаправленным;

- *физкультурная деятельность* есть форма активного отношения человека к окружающему миру и к самому себе с целью достижения им физического совершенства;

- *физкультурное образование* есть целенаправленное физическое (телесное) формирование человека;

- *физкультурное воспитание* есть целенаправленное формирование личности в аспекте достижения ею физического совершенства;

- *физкультурное обучение* есть целенаправленное формирование знаний, умений и навыков для усвоения социального опыта достижения физического совершенства;

- *теория физкультурного образования* есть высшая форма научного знания о физкультурном образовании, дающая целостное представление о закономерностях формирования физического совершенства человека;

- *оздоровительный спорт* есть пограничное между физической культурой и спортом социальное явление, сущность которого составляет решение оздоровительных задач с помощью средств спортивной тренировки;

- *цель* физкультурного образования есть идеальный, мысленный результат целенаправленного физического формирования человека, воплощенный в понятии физического совершенства;

- *принцип* физкультурного образования есть определяющее требование, регулирующее процесс целенаправленного формирования физического совершенства;

- *содержание* физкультурного образования есть совокупность составных частей целенаправленного формирования физического совершенства;

- *средство* физкультурного образования есть предметы, отношения и виды деятельности, которые используются в процессе взаимодействия субъекта и объекта образования с целью достижения последним физического совершенства;

- *метод* фізкультурного образования есть способ использования его средств в процессе формирования физического совершенства человека;

- *форма организации* фізкультурного образования есть общий способ упорядочения взаимодействия участников процесса формирования физического совершенства у занимающегося;

- *технология* фізкультурного образования есть способ реализации его содержания посредством системы средств, методов и организационных форм, обеспечивающий достижение физического совершенства;

- *методика* фізкультурного образования есть одна из форм научного знания о фізкультурном образовании, которая на основе единства педагогических закономерностей и технологии образования реализует процесс формирования физического совершенства;

- *результат* фізкультурного образования есть уровень достижения физического совершенства как целевой сущности физической культуры;

- *физическое совершенство* (в широком смысле понятия) есть целевая сущность физической культуры, представляющая собой результат целенаправленного формирования гармонично развитого организма человека [8, с. 12 – 14].

Из представленного выше следует, что физическая культура в своей целостности и законченной объективности (в смысле подлинной действительности) имеет субъектно-индивидуальный характер. Развивая данный тезис, мы стремимся подчеркнуть не столько традиционно выделяемую субъективно-личностную сторону физической культуры, сколько то, что она резюмируется в формировании личности студента в качестве свободной индивидуальности. Здесь внимание акцентируется на тезисе, согласно которому вне личности физической культуры в ее подлинной действительности нет. Поэтому физическая культура - это объективное образование, которое, однако, имеет субъективный и, более того, индивидуально-личностный характер. В этой связи она выступает как базовый, фундаментальный слой, интегрирующее звено культуры, содержащее большой потенциал воспроизводства личности как целостности.

В. К. Бальсевич с соавторами уточняют, что для решения общих педагогических задач дисциплина „Физическое воспитание”, как она называется в Украине, должна подчиняться основным законам построения учебного предмета, как математика, биология и т. д. Мы согласны с тезисом, что основная задача данного – формирование знаний, умений и навыков в области физической культуры и спорта, а это означает, что нужно в первую очередь решать задачи теоретической (образовательной) подготовки занимающихся (речь о фізкультурном образовании) [9]. Именно в этом *мы рассматриваем и задачу модернизации физического воспитания – путем привлечения внимания к фізкультурному образованию студентов.*

Носителем, производителем и потребителем материальных и духовных ценностей физической культуры является или в той или иной степени должен являться каждый человек. Этим определяется содержание понятия „физическая культура личности”, суть которого, в соответствии с понятием „физическая культура”, базируется на материальных и духовных основах. Исходя из этого главная функция физической культуры как явления, части общей культуры – формирование физической культуры личности на основе единства и положительной взаимосвязи биологического и социального, материального (двигательного) и духовного (интеллектуального) [10].

Авторы замечают: „Видимо, в качестве аксиомы следует принять известные в теории положения о том, что суть взаимоотношенности обозначенных выше компонентов – биологического и социального, двигательного и интеллектуального – во-первых, заключается в том, что формирование двигательного компонента связано с воздействием на физическое состояние человека путем развития его физических способностей посредством системного освоения и технологически верного применения физических упражнений. Во-вторых, в построении интеллектуальной составляющей культуры, суть которой заключается в приобретении специальных знаний, технологий их применения и организации процесса самосовершенствования. Здесь важно акцентировать внимание на том, что красной нитью, связывающей процессы формирования двигательного и интеллектуального компонентов физической культуры личности, является организованно развиваемая человеком (с самого раннего возраста) способность к физическому (телесному) и образовательному (теоретико-методическому) самосовершенствованию” [10, с. 58].

Принимая во внимание представленный тезис, сформулированный В. Н. Курьсь и Л. Н. Слядневой, определим нашу исследовательскую позицию. Она состоит в том, что мы рассматриваем многолетний процесс организованных занятий физической культурой детей, юношества и молодежи, как открытую, целостную систему. Важными подсистемами в ней, и одновременно самостоятельными, открытыми системами в ней являются физическое воспитание в дошкольных воспитательных учреждениях, средней, высшей школе и в других типах учебных заведений. Приступая к теме модернизации, важно выделить специфику каждой из систем, в том числе системы физического воспитания студенческой молодежи.

По нашему мнению специфика физического воспитания в вузе определяется, как минимум, следующими факторами:

- она касается того важного обстоятельства, что физическое воспитание студентов это „замыкающий” этап многолетних организованных занятий детей, юношества и молодежи учебными дисциплинами общего направления „физическая культура и здоровье” и

уже поэтому имеет свою специфику, отличающую постановку физической воспитания в вузе от других типов учреждений образования;

- эта специфика определяется тем фактом, что процесс физического воспитания, организуемый в высшей школе, обеспечивающей получение молодежью профессионального образования, должен быть подчинен общей задаче достижения высокого качества отечественного высшего образования;

- особенность образования в современном университете заключается в том, что наряду со становлением моральных и гражданских качеств, важных для разносторонне образованного человека и интеллигента, вуз призван обеспечить, кроме собственно профессиональной подготовки, формирование комплекса разнообразных компетенций, необходимых для успешной и творческой профессиональной деятельности, включая достижения активного долголетия и здоровой, продуктивной жизни;

- поскольку большинство специальностей в современном университете, в отличие от профессионально-технического образования, не связаны с акцентированным проявлением в процессе трудовых операций тех или иных физических качеств, идея ППФП, как фундаментальной части подготовки будущего специалиста в наше время существенно трансформируется;

- в контексте модернизации физического воспитания студентов мы рассматриваем профессиональную направленность учебной дисциплины „Физическое воспитание” не столько как продолжающую идеи ППФП (они сохраняются для небольшого числа вузов военизированного направления и небольшого числа гражданских специальностей), сколько такую, которая способствует формированию студента как субъекта физической деятельности, компетентного в части заботы о своем здоровье.

Очевидно, сегодня важно обеспечить прибавление к традиционной направленности „Физического воспитания”, сущностно-ориентированного на моторную компоненту, подсистемы непрофессионального физического образования студентов. Именно она призвана обеспечить актуализацию ценностей здоровья и физической культуры, а также разнообразные компетенции, необходимые современному человеку для самостоятельного поддержания и укрепления своего здоровья не только в период овладения профессией, но и после окончания высшего учебного заведения.

В процессе своих исследований мы исходим из того, что: „Физическое воспитание как таковое невозможно без образования в области физической культуры, без обучения как деятельности основы образования и, в свою очередь, образование немислимо без физического воспитания. То есть в сфере физической культуры должно осуществляться известное положение классической педагогики о том, что обучение воспитывает, а воспитание обучает, и далее о том, что

воспитание (и в частности физическое) оказывает (или должно оказывать) действенное влияние на развитие человека через формирование культуры (в частности физической культуры) личности. ...Базовым антропологическим основанием образования человека в области физической культуры является предопределенная природой физическая, соматодвигательная незавершенность каждого появляющегося на свет, но при этом бесконечно открытого к научению и самоопределению. Категориальная система педагогической антропологии, как и ее сущностное основание, строится на понятиях „рефлексивность”, „самоопределенность”, „смообразование”, „самопредставление”, что отражает сущность центрированного на человеке образования и в основе чего лежит модель субъект-субъектных отношений действующих лиц образовательного и воспитательного процессов” [11, с.15 – 16].

Введенное Л. И. Лубышевой понятие «физкультурное воспитание», определяя его трехмерную сущность (социально-психологическую, интеллектуальную и телесно-двигательную), также акцентирует внимание на интеллектуальной основе физкультурного воспитания человека, задающей интеграцию необходимых естественно-научных и гуманитарных знаний [12].

При этом: „Нормальным человеком” можно считать всякого, кто уживается со своими недостатками, заботясь о том, чтобы они не мешали окружающим, чье поведение не всегда „адаптивно”, но приемлемо для других, кто хоть и с грехом пополам, но удовлетворяет свои потребности, не превращая свои проблемы в „боль человечества”, кто умеет использовать (освоенные) меры психологической защиты для преодоления тревоги и депрессии. ...Саморегуляцию можно определить как механизм внутренней психической активности человека в процессе адаптации к условиям жизнедеятельности. Это механизм мобилизации и актуализации возможностей человека, компенсации и регуляции психических проявлений в связи с потребностями и целями жизнедеятельности” [13, с. 52].

Мы принимаем еще один важный тезис: культура общества, культура личности, физическая культура, физическая культура личности, физическое воспитание, образование в области физической культуры как понятия, как явления и процессы находятся во взаимной, приведенной выше соподчиненности, во взаимообусловленности, взаимосвязи и взаимовлиянии. И, по сути дела, в этом перечне „вышерасположенное” в представленной иерархии не может существовать без „нижерасположенного”, выступающего как базовое.

В претензиях на логичность и доказательность дальнейших рассуждений примем следующий постулат. Суть его в том, что: формирование физической культуры личности невозможно без эффективного процесса физического воспитания; физическое

воспитание, как таковое, невозможно без образования в области физической культуры [10, с. 59].

В. Н. Курьсь и Л. Н. Сляднева утверждают: „Изъятие теории из преподавания общеобразовательного предмета (любого) означает *отсутствие учебного предмета как такового*. В нашем случае урок, обозначаемый как „урок физической культуры”, есть в лучшем случае урок физических упражнений, но только не учебный образовательный предмет. А в „лучшем случае” потому, что в силу ряда объективных и субъективных причин и урок физических упражнений, если его так называть, далеко не в полной мере выполняет свои функции” [10, с. 59].

Известно, что чрезвычайное многообразие потребностей в студенческие годы свидетельствует о богатстве и многообразии эмоций молодежи. Потребности молодежи и производные от них трансформации: мотивы, интересы, влечения, стремления, желания, убеждения, ценностные ориентации – представляют основу и движущую силу поведения молодого человека, его побуждения и цель. Эти побуждения следует рассматривать как ядро личности, самую существенную характеристику, которая начинается с уяснения и анализа ее ценностей. В физкультурной деятельности важной характеристикой индивидуальных различий в жизнедеятельности людей становятся личностные особенности взаимодействия ценностей и потребностей с механизмами оценки вероятности их удовлетворения.

Выводы и перспектива дальнейших исследований. Как мы показали, физическая культура в вузах не физкультурного профиля выступает активным преобразователем личности, утверждая лучшие качества, обогащая ее идейное, интеллектуальное, нравственное, эстетическое начала. Различные аспекты физического совершенствования молодежи, как необходимой стороны ее гармонического развития, выражают степень сознательного и целенаправленного воздействия общества на систему ее физических и духовных потенций. Поэтому функционирование и развитие физической культуры в обществе можно рассматривать как акт общественного производства этих специфических социальных ценностей.

Целенаправленное физическое воспитание студентов в вузах не физкультурного профиля позволяет осуществлять развитие личности студента в соответствии с требованиями современной культуры общества. Дело в том, что в данной сфере социально необходимой деятельности не только решаются задачи телесного развития и физической подготовки молодого человека, но и выполняются заказы общества в сферах идеологии, экономики, науки, образования, воспитания и в других сферах духовной жизни общества. Под воздействием воспитания ценности, потребности и интересы молодежи, а также ее склонности и способности, умственные, физические, нравственные, эстетические, моральные и другие качества приобретают социально полезную направленность и значение.

Как видно, главными критериями при разработке различных видов физического воспитания в вузах следует считать как объективные (требования общества), так и субъективные (личное желание) потребности в различных видах физкультурной деятельности. Для каждого из видов физической культуры предстоит разработать свою теорию, организацию, задачи, формы, средства и методы, связи с другими ее видами, на чем мы и сосредоточиваем наши усилия. Такой подход непосредственно направлен на удовлетворение потребностей, мотивов и личностных ориентаций в физкультурной деятельности каждого молодого человека и в значительной степени повышает престиж физического воспитания в системе мер по гуманизации вузовского образования.

Список использованной литературы

- 1. Гершунский Б. С.** Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
- 2. Гостев Р. Г.** Основные направления развития физической культуры и спорта в вузах России в начале XXI века / Р. Г. Гостев // Физическая культура молодежи в XXI веке : матер. 1-й научно-практ. конф. ЦЧР России. – Воронеж : ВГУ, 2001. С. 127 – 134.
- 3. Лубышева Л. И.** Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью / Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 6. – С. 6 – 12.
- 4. Хьелл Л.** Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с.
- 5. Введение в философию : учебн. для вузов / под общ. ред. И. Т. Фролова.** – М. : Политиздат, 1990. – Ч. 1. – 367 с.
- 6. Геодакян В. А.** О теоретической биологии / В. А. Геодакян // Методологические аспекты эволюционного учения : сб. науч. тр. / АН УССР, Ин-т философии. Отв. ред. Н. П. Депенчук, В. С. Крисаченко. – К. : Наукова думка, 1986. – С. 76 – 86.
- 7. Виленский М. Я.** Студент как субъект физической культуры / М. Я. Виленский // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 10. – С. 23 – 27.
- 8. Сулейманов И. И.** Основные понятия теории физической культуры: их сущность и соотношение / И. И. Сулейманов // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 3. – С. 12 – 16.
- 9. Бальсевич В. К.** Непрерывное физкультурное образование / В. К. Бальсевич, Г. И. Попов, Н. И. Санникова // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 12. – С. 10 – 13.
- 10. Курысь В. Н.** Физическая культура как общеобразовательный учебный предмет / В. Н. Курысь, Л. Н. Сляднева // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 9. – С. 57 – 60.
- 11. Курысь В. Н.** Взгляды на общее непрерывное образование в области физической культуры в пространстве педагогической антропологии / В. Н. Курысь, Л. Н. Сляднева // Теория и практика физической культуры. – 2004. –

№ 12. – С. 14 – 19. **12. Лубышева Л. И.** Концепция формирования физической культуры человека / Л. И. Лубышева. – М. : ГЦОЛИФК, 1996. – 40 с. **13. Яковлев В. П.** Психологическая нагрузка и здоровье человека / В. П. Яковлев // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 6. – С. 50 – 53.

Белих С. І. Місце аксіологічного підходу в особистісно орієнтованому фізичному вихованні студентів

У статті розкрито важливість аксіологічного підходу для вибору вірних орієнтирів у процесі обґрунтування і проектування особистісно орієнтованого фізичного виховання студентів українських вишів. Розглядаючи ціннісний потенціал фізичної культури і спорту в сучасному соціумі, необхідно мати на увазі два рівні цінностей: суспільний і особистісний, і представляти механізми перетворення суспільних цінностей в особисте надбання кожної особистості. Показано, що особистісний рівень освоєння цінностей фізичної культури визначається знаннями людини в області фізичного вдосконалення, руховими вміннями та навичками, здатністю до самоорганізації здорового стилю життя, соціально-психологічними установками, орієнтацією на заняття фізкультурно-спортивною діяльністю. Доведено, що поза особистістю фізичної культури в її справжньої дійсності немає. Тому фізична культура – це об'єктивне утворення, яке, однак, має суб'єктивний і, більше того, індивідуально-особистісний характер.

Ключові слова: цінності фізичної культури, особистість студента, особистісно орієнтоване фізичне виховання студентів.

Белых С. И. Место аксиологического подхода в личностно ориентированном физическом воспитании студентов

В статье раскрыта важность аксиологического подхода для выбора верных ориентиров в процессе обоснования и проектирования личностно ориентированного физического воспитания студентов. Рассматривая ценностный потенциал физической культуры и спорта в современном социуме, необходимо иметь в виду два уровня ценностей: общественный и личностный, и представлять механизмы преобразования общественных ценностей в личное достояние каждой личности. Показано, что личностный уровень освоения ценностей физической культуры определяется знаниями человека в области физического совершенствования, двигательными умениями и навыками, способностью к самоорганизации здорового стиля жизни, социально-психологическими установками, ориентацией на занятия физкультурно-спортивной деятельностью. Вне личности физической культуры в ее подлинной действительности нет. Поэтому физическая культура – это объективное образование, которое, однако, имеет субъективный и, более того, индивидуально-личностный характер.

Ключевые слова: ценности физической культуры, личность студента, личностно ориентированное физическое воспитание студентов.

Byelykh S. I. Place Axiological Approach to Personality-Oriented Physical Education Students

In the paper the importance of axiological approach to select the correct orientation in the study and design of individually oriented physical education students. Axiological approach serves as a guide to behavior and activity, gives an evaluation of the personality of particular values of Physical Education, serves as a means of understanding their significance needs. In contrast to the objective nature of values, their individual evaluation is always subjective. Implemented on an emotional level, they are accompanied by feelings of satisfaction or dissatisfaction, and rational - realized their usefulness and relevance, set tracks emerging human life. Considering the value potential of physical education and sport in modern society, it is necessary to bear in mind two-level values: public and personal, and to provide mechanisms for the transformation of social values in the personal property of every individual. It is shown that the level of development of the personal values of physical culture is determined by a person's knowledge in the area of physical development, motor skills, the ability to self-organize a healthy lifestyle, socio-psychological attitudes, a focus on physical culture and sports activities. Under the influence of the value of education, the needs and interests of young people, as well as its inclination and ability, mental, physical, moral, esthetic, moral and other qualities become socially useful direction and meaning. Outside the individual physical culture in its true reality is not. Therefore, physical education – education is the objective, which, however, is subjective and, moreover, the individual character. Therefore, operation and development of physical education in the society can be regarded as an act of social production of these specific social values.

Key words: the value of physical culture, personality of the student, student-oriented physical education students

Стаття надійшла до редакції 29.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Кучерявий А. Г.

УДК 378.147.88

Л. І. Бондаренко

**ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Ще в 60 – 70-х роках минулого століття окремі дослідники педагогічних проблем піднімали питання про необхідність доповнення системи дидактичних принципів педагогіки вищої школи принципом єдності навчальної та дослідницької роботи. Учені звертали увагу на те, що в умовах стрімких темпів науково-технічного прогресу, які вимагають від фахівців не лише ґрунтовних знань, а й творчих умінь, нормою життя у вузах країни стає не тільки навчальна, а й науково-дослідницька робота, а дослідницький елемент у професійній роботі педагога був, є і завжди буде одним із найважливіших елементів практичної педагогічної діяльності.

Оптимізувати процес оволодіння науковими методами пізнання, формування у майбутніх викладачів навчально-дослідницьких навичок і вмінь для активного втручання в педагогічний процес з метою його творчого вдосконалення має сприяти детальне вивчення змісту та структури дослідницької компетентності викладача вищої школи.

Сучасні позиції, особливості компетентнісного підходу у вітчизняній освіті знайшли своє відображення у працях А. Андреева, В. Антипової, М. Бершадського, Н. Бібік, О. Локшиної, В. Лугового, Н. Побірченко, Ю. Швалба, Г. Шевченко, О. Пометун, С. Сисоєвої, Н. Демяненко, В. Кузя та ін.

За останнє десятиліття з'явилася низка робіт, присвячених розгляду різних аспектів формування дослідницької компетентності педагога, переважно, вчителя. Цими питаннями опікувалися З. Апазаова, М. Архипова, І. Бец, З. Борисова, Т. Ваколя, М. Головань, В. Клементьєва, В. Лазарєв, Ю. Риндіна, Н. Старикова, О. Чугайнова, В. Яценко та інші.

Зазначимо, що проблема формування дослідницької компетентності майбутнього викладача вищої школи практично не вивчалася, а її актуальність підтверджується запитамі сучасної практики.

Мета нашої роботи полягає в узагальненні окремих аспектів компетентнісного підходу в освіті, уточненні змісту та структури дослідницької компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу.

Сучасні соціальні проблеми зумовлюють вироблення нових концепцій щодо модернізації системи освіти в усіх її структурних ланках, зокрема, і в вищій освіті. Сьогодні на перший план виходить порівняно нова концептуальна освітня парадигма – компетентнісний підхід. Останніми роками у дослідженнях цієї проблеми точиться

активна дискусія з приводу змістового наповнення цієї категорії, проте серед учених поки-що відсутня єдність думок щодо сутності цього поняття.

У нашому дослідженні ми притримуємося визначення поняття „компетентність”, рекомендоване учасниками методологічного семінару (2010 р.) „Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України” [3, с. 349]: „Компетентність – це інтегрована категорія, що виражає сформовану насамперед засобами освіти здатність індивіда успішно розв’язувати загальні і специфічні проблеми як у трудовій діяльності у якості фахівців, так і в суспільному житті в якості громадян”. Зауважимо, що саме *здатність* вибрано засадовою характеристикою компетентності в термінах Національної рамки кваліфікації [2].

Проте, на нашу думку, сьогодні дуже важливим є чітке, правильне розуміння сутності методології компетентнісного підходу в освіті, особливостей цієї нової освітньої парадигми, шляхів і механізмів її реалізації в навчально-виховному процесі.

Системне ознайомлення з вітчизняною і зарубіжною психолого-педагогічною літературою дозволяє схарактеризувати особливості цієї практикоорієнтованої освітньої парадигми у такий спосіб: компетентнісний підхід у вищій освіті передбачає таку організацію педагогічного процесу вищого навчального закладу, за якої суттєво посилюється міжпредметно-практично-прикладний аспект освіти; акценти робляться на набуванні необхідних особистісних якостей – „реалізаційних здатностях особистості” [3, с. 347]; орієнтація педагогічного процесу здійснюється не на процеси, а на вимірювані освітні результати, орієнтовані не стільки на економічний, а на значно ширший життєвий контекст; освітні цілі формулюються у формі системи компетентностей [4].

Отже, методологія компетентнісного підходу в освіті, зокрема вищій ґрунтується на концептуальній ідеї „...заміни традиційного репродуктивного навчання творчо дієвим, яке повинно сприяти не тільки оволодінню знань, умінь та навичок, а й особистісному розвитку студентської молоді, формуванню системи соціокультурних потреб, самоактуалізації та самоздійсненню особистості” [3, с. 123].

На основі теоретичних досліджень, результатів вивчення освітніх стандартів, практичного досвіду ми дійшли висновку, що професійна компетентність викладача вищого навчального закладу характеризується такими основними складовими: наявність високого рівня комунікативної культури; уміння розробляти та виконувати програми самоосвіти; здатність займати чітку і дієву громадянську позицію; володіння високим рівнем культури отримання, відбору, зберігання, відтворення, обробки та інтерпретації інформації; здатність управляти своїм емоційним станом; уміння оволодівати високими еталонами педагогічної праці, використовувати творчий підхід; здатність визначати адекватність змісту

педагогічного процесу поставленим завданням; уміння виокремлювати домінуючі, вузлові ідеї навчальної дисципліни, оновлювати її зміст; здійснювати заходи щодо інтеграції знань; уміння розробляти методики і технології навчання; вміння створювати дієве навчально-виховне середовище; уміння проникати в особистісну сутність студента, допомогати у становленні його особистості; володіння достатнім рівнем методологічної культури; прагнення до розвитку особистих креативних якостей.

Підкреслимо, що останні з наголошених умінь безпосередньо характеризують викладача як науковця, дослідника. Це, на нашу думку, є важливою методологічною позицією щодо визначення співвідношення категорій „професійна компетентність” і „дослідницька компетентність”.

Зауважимо, що у нашому дослідженні ми розглядаємо дослідницьку компетентність викладача вищого навчального закладу як елемент, компонент системи його професійної компетентності.

Крім того, відмітимо важливу особливість дослідницької діяльності педагога, пов'язану зі специфікою педагогічної праці. Мова про те, що „реалізація” його дослідницької компетентності має два аспекти: власне результати науково-дослідної діяльності викладача (наукові результати з проблем, що розробляє викладач), і організація навчально-дослідної і науково-дослідної роботи зі студентами. Нагадаємо, що зміст навчально-дослідної діяльності студента складають елементи дослідження, що виконуються майбутніми фахівцями (у тому числі, і майбутніми викладачами, випускниками магістерської програми „Педагогіка вищої школи”: – Л.Б.) у межах навчального процесу при виконанні таких форм навчальної роботи [5, с. 217]: написання рефератів з конкретної теми у процесі вивчення дисциплін; виконання, лабораторних, практичних, семінарських і самостійних завдань, контрольних робіт, які містять елементи проблемного пошуку; розроблення методичних матеріалів із використанням дослідницьких методів (спостереження, анкетування, бесіда, соціометрія, тощо). До зазначеного переліку варто додати форми розвитку дослідницької компетентності, що регламентуються освітнім стандартом.

Це вимагає, насамперед, наповнення змісту навчальних дисциплін завданнями дослідницького характеру, які поступово ускладнюються і поглиблюються, та систематичного, дидактично обґрунтованого з позицій особистісно-орієнтованої методології залучення студентів до їх виконання.

Науково-дослідна робота студентів (НДРС) поза навчальним процесом є одним з найважливіших засобів формування висококваліфікованого спеціаліста. НДРС передбачає участь студентів у роботі наукових гуртків, студентських проблемних лабораторіях, проблемних групах; участь у виконанні держбюджетних або госпрозрахункових наукових робіт; роботу в студентських інформаційно-аналітичних, культурологічних центрах, конструкторських,

перекладацьких бюро тощо. Результати такої науково-дослідницької діяльності студенти оформлюють у вигляді наукових доповідей, наукових статей, тез науково-практичних конференцій, конкурсних робіт тощо.

Таким чином, вміння організувати (планувати, координувати, управляти, контролювати) науково-дослідну роботу студентів мають органічно входити в структуру дослідницької компетентності викладача.

Зважаючи на зазначене, дослідницьку компетентність викладача вищого навчального закладу визначаємо як цілісну, інтегративну властивість особистості, що поєднує в собі знання, вміння, науковий досвід, особистісні цінності і якості (креативність, творче мислення, увагу, спостережливість) дослідника і виявляється в готовності ефективно здійснювати власну дослідницьку діяльність і здатності організувати продуктивну науково-дослідну роботу студентів.

На основі аналізу результатів психолого-педагогічних досліджень, власного наукового пошуку охарактеризуємо зміст дослідницької компетентності викладача вищого навчального закладу у такий спосіб:

– *Основні дослідницькі знання:* наукові знання з навчальної дисципліни, спеціальності; наукові знання з психолого-педагогічних наук; уявлення про найбільш актуальні наукові дослідження; знання методології науково-педагогічної діяльності; знання ефективних методів наукового пошуку; знання способів професійного самовдосконалення.

– *Основні дослідницькі вміння та навички:* вміння формулювати наукову проблему, мету, об'єкт, предмет, гіпотезу, завдання дослідження; навички пошуку інформації у різних джерелах; вміння аналізувати дані наукового експерименту; вміння аналізувати результати своєї науково-дослідницької діяльності (здійснювати методологічну рефлексію); вміння організувати науково-дослідну роботу студентів; вміння дискутувати; вміння виконувати самоаналіз, самоконтроль, самооцінку власної наукової роботи; вільне володіння іноземною мовою в певній галузі; вміння підготувати наукову статтю, доповідь на науково-практичну конференцію, презентацію результатів наукового пошуку.

– *Творчі та ділові якості:* евристичність; креативність; інтелектуальна мобільність; відкритість інтелекту; допитливість, спостережливість, уважність, ініціативність, почуття нового, пунктуальність, ретельність, честюлюбство; здатність самоорганізації власної наукової роботи; ірраціональний компонент (інтуїція, інсайт, уява, натхнення, осяяння тощо).

Виокремлені знання, вміння, навички, особистісні якості, що характеризують дослідницьку компетентність викладача вищого навчального закладу, упорядковуємо у вигляді конструкта таких компонентів: мотиваційно-ціннісного, гностичного, практично-діяльнісного та особистісно-рефлексивного.

Провідним системотвірним компонентом, засадовим у здійсненні дослідницької діяльності є мотиваційно-ціннісний компонент. Від сформованості потреб, мотивів і цілей дослідницької діяльності залежить

рівень наукової активності викладача, його здатності ефективно організувати не тільки власну, а й студентську наукову роботу.

Мотиваційний компонент дослідницької компетентності майбутнього викладача знаходить відображення, насамперед, в залученні магістрантів до навчально-дослідної і науково-дослідної діяльності, у їх прагненні до формування цінностей дослідника.

Гностичний компонент передбачає ґрунтовне володіння теоретичними знаннями, вирішальне значення яких у розвитку особистості переконливо довів відомий російський психолог В. Давидов. Основоположник теорії розвивального навчання стверджує: „Теоретичні знання виникають шляхом аналізу ролі і функції деякого особливого відношення всередині цілісної системи, яке разом з тим слугує генетично вихідною основою для усіх її проявів...” [1, с. 72 – 73].

Практично-діяльнісний компонент досліджуваної інтегративної властивості особистості містить сукупність способів і прийомів здійснення наукового пошуку та уміння їх реалізувати безпосередньо в дослідницькій діяльності.

Особистісно-рефлексивний компонент слугує одним із провідних конструктів внутрішнього саморуху особистості, він прямо пов'язаний з науковим мисленням, натхненням, осяянням, здатністю самостійно оволодівати конкретнонауковою методологією та новою технікою дослідження. Цей компонент відображає оцінне ставлення викладача до ходу й результатів самостійної дослідницької діяльності.

Отже, схарактеризовані зміст та структура (мотиваційно-ціннісний компонент, гностичний компонент, практично-діяльнісний компонент, особистісно-рефлексивний компонент) дослідницької компетентності має бути для нас тим орієнтиром, що спрямовує науковий пошук на розробку теоретичних і методичних аспектів формування цієї важливої цілісної, інтегративної властивості особистості викладача вищого навчального закладу.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з вивченням факторів формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів спеціальності „Педагогіка вищої школи”.

Список використаної літератури

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с. **2. Про** затвердження Національної рамки кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 // Освіта. – № 1-2 (5488-5489). – 4 – 11 січня 2012 р. **3. Реалізація** європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 300-310. **4. Трофименко А. О.** Формування навчальних компетентностей у майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. О. Трофименко ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2008. –

225 арк. **5. Фіцула М. М.** Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / М. М. Фіцула. – 2-ге вид., доп. – К. : „Академвидав”, 2010. – 456 с.

Бондаренко Л. І. Зміст та структура дослідницької компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу

У статті узагальнено окремі аспекти реалізації компетентнісного підходу в освіті, охарактеризовано зміст дослідницької компетентності майбутніх магістрів спеціальності „Педагогіка вищої школи” в системі дослідницьких знань, умінь та навичок, конкретизовано сутність та структуру цієї інтегративної властивості особистості як єдність мотиваційно-ціннісного, гностичного, практично-діяльнісного та особистісно-рефлексивного компонентів.

Ключові слова: компетентнісний підхід, викладач, компетентність, дослідницька діяльність, здатність.

Бондаренко Л. И. Содержание и структура исследовательской компетентности будущего преподавателя высшего учебного заведения

В статье обобщены отдельные аспекты реализации компетентностного подхода в образовании, дана характеристика содержания исследовательской компетентности будущих магистров специальности „Педагогика высшей школы” в системе исследовательских знаний, умений и навыков, конкретизированы суть и структура этой интегративной способности личности как единство мотивационно-ценностного, гностического, практико-деятельностного и личностно-рефлексивного компонентов.

Ключевые слова: компетентностный подход, преподаватель, компетентность, способность.

Bondarenko L. I. Table of Contents and Structure of Research Competence of Future Teacher of Higher Educational Establishment

The article generalizes some aspects of the implementation of competence-based approach to education, the characteristic of the content of the research competence of future masters degree „Pedagogy in Higher Education” in the system of research knowledge and skills, specified the nature and structure of the integrative capacity of the individual as a unity of motivation and value, gnostic, practice -activity and personal and reflective components.

Key words: competence approach, teacher, competence, ability.

Стаття надійшла до редакції 27.11.2012 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.17 : 796.01

А. С. Гаврилов, М. В. Воробйова

КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Протягом останніх десятиліть відзначається сумна тенденція погіршення стану здоров'я, фізичної підготовленості українського студентства. Це пов'язано не тільки з економічними проблемами в державі, екологією, умовами навчання та побуту, але й недооцінюванні в суспільстві соціально-економічної, оздоровчої та виховної ролі фізичної культури. Як результат: неналежний рівень фінансування, дефіцит матеріальної бази, брак кваліфікаційних спеціалістів й загалом – зниження популяризації фізичного виховання серед молоді.

Проблеми духовного, духовно-фізичного і духовно-морального розвитку у вищих навчальних закладах були розглянуті в роботах В. Баранівського, О. Баранова, В. Бондаровської, С. Бубки, В. Горашука, Т. Ротерс, Г. Шевченко, В. Серебряка, О. Олексюк, О. Хорошайло, І. Ніколайчук та ін.

Питанням, пов'язаним з організацією фізичного виховання студентів у вищих навчальних закладах, приділили значну увагу такі дослідники, як В. Є. Білогур, І. Р. Бондар, А. В. Домашенко, А. І. Драчук, В. Д. Єднак, Є. О. Котов, С. Й. Кривицький, О. О. Малімон, Ю. В. Новицький, Р. Т. Раєвський, С. М. Канішевський і В. Г. Лапко, П. І. Щербак та ін.

Разом з тим, огляд наукових досліджень свідчить, що проблема розвитку фізичної культури у студентів класичного університету ХХ – ХХІ століття ще не достатньо досліджена як в теоретичних, так і в практичних аспектах, зокрема не отримали ґрунтовного розкриття та обґрунтування загальні тенденції, зміст і педагогічні технології формування фізичної культури, що мають забезпечити якісну фізкультурну освіту студентської молоді.

Мета статті – висвітлити специфіку концепцій фізичного виховання у класичних університетах на межі ХХ-ХХІ століть, визначити спільні та відмінні риси, окреслити шляхи покращення у викладанні фізичної культури.

Під поняттям концепція (лат. *conceptio* — розуміння) розуміємо формування, загальне поняття, думку [1, с. 52]. Це система поглядів на окремі явища, процеси; спосіб розуміння, трактування; ідея певної теорії. Термін вживають також для позначення головного задуму в науковій, художній, політичній та інших видах діяльності людини [2].

Мета Концепції фізичного виховання – визначення стратегічних і пріоритетних напрямів докорінних змін у сфері фізичного виховання на основі цілісної уяви про її роль в житті сучасного суспільства [3, с. 3].

Реформування освіти в часи становлення Незалежної України в галузі фізичного виховання орієнтувалося на Концепцію фізичного виховання, затверджену в Радянському Союзі наприкінці 1989 року. Цей документ став результатом копійної роботи радянських науковців, підсумком широкого обговорення, багатьох дискусій і компромісів. Принциповою ознакою від попередніх „командно-адміністративних” аналогів є те, що Концепція 1989 року вже не містить суворих правил, вимог та настанов, обов’язкових до виконання, а визначала основні напрямки у фізичному вихованні та спорті. Основною відмінністю у документі є докорінні зміни ставлення студентів до фізичної культури, загальним розумінням її величезної загальнонародної й особистісної цінності.

Зміна ставлення до розвитку та функціонування фізичного виховання у ВНЗ дев’яностих років ХХ століття зумовлено сприйняттям того, що необхідно формувати гармонійно розвинену особистість як найвищу соціальну цінність суспільства, укріплювати здоров’я радянських людей та подовжувати їх активне життя.

Зокрема у розділі про підвищення ефективності фізкультурно-спортивних занять пропонувалося у вищих навчальних закладах увести диференційований залік із фізичного виховання. Головним критерієм оцінок на ньому є виконання вимог теоретичних і практичних розділів програми і динаміка зростання показників фізичної якості та функціональної підготовленості студентів. Керівництву вищих навчальних закладів рекомендувалося здійснювати перевірку фізичної підготовленості абітурієнтів [3, с. 5].

Значну увагу приділялося залученню до викладання викладачів високої кваліфікації. Так, щоб підняти професійний рівень спеціалістів і престиж спеціальності „Фізична культура і спорт”, а також авторитет фізкультурного працівника пропонувалося поліпшити матеріальне стимулювання, ліквідувати „зрівнялівку” в платні, проявляти піклування про житлові умови та побут. А найголовніше: зменшити відтік фізкультурних кадрів в інші галузі, перехід на роботу не за спеціальністю [3, с. 6].

Наголошувалося, що пропаганда фізичної культури має сприяти підняттю престижу різносторонньої фізичної підготовленості людини і її вміння володіти своїм тілом, рівня знань в галузі гігієни та фізичної культури, базуватися на найостанніших наукових дослідженнях та відкриттях. Крім того відзначалося, що гуманізація освіти вимагає не поширення розвитку видів спорту та фізичних вправ, що пов’язані з не виправданим ризиком для життя та здоров’я, а також тих видів спорту та занять, що не відповідають етичним вимогам, формують культ насилля та жорстокості. Загалом, фізична культура та масовий спорт мають сприяти розширенню міжнародного та міжнародного спілкування людей, бути ефективним засобом народної дипломатії, укріплення миру та дружби [3, с. 6].

Відповідно до Програми з фізичного виховання населення СРСР (1989 рік) студентство повинно оволодіти змістом курсу дисципліни „Фізичне виховання”, у тому числі й нормативами комплексу ГПО та професійно-прикладної та фізичної підготовленості. Скласти залік. Брати участь у спортивних змаганнях, конкурсах, турпоходах. До форм занять належать заняття за розкладом, тренування у секціях, самостійні заняття, „малі” форми занять фізичними вправами протягом навчального дня. Загальний обсяг занять рекомендувалося 8 – 10 годин на тиждень (обов’язкових навчальних, факультативних, секційних та самостійних).

Отже, відповідно до вищезазначеної Концепції, мало відбутися усвідомлення феномену фізичної культури як однієї з основних складових загальної культури людства. Студентство мало набути вміння володіти даними від природи фізичними можливостями, покращувати й зміцнювати здоров’я, використовувати накопичені та придбані знання, засоби і методи, що сприятимуть розвитку тілесних, духовних, моральних та інтелектуальних сил. Проте в документі слабо визначено роль позанавчальних форм фізичного виховання, а отже і зацікавлення ними широким верством студентства. Спортивні секції, факультативні заняття, інші форми самостійних фізичної діяльності використовувалися у більшості студентами-спортсменами, які у вищих навчальних закладах продовжували відшліфовувати свою спортивну майстерність. Інші ж хлопці та дівчата, а особливо молодь із послабленим здоров’ям, залишалися поза увагою, широкого залучення до політики підтримки загальнодержавної фізичної культури не відбувалося.

Двадцять перше століття вносить свої корективи у розвиток фізичного виховання та спорту, його вплив на формування гармонійно-розвиненої духовно-фізичної, інтелектуальної особистості студента університету як майбутнього спеціаліста, будівника, громадянина України відбувається без значного впливу філософії та політики СРСР.

На думку А. І. Ільченка, „перспективи розвитку української держави на найближчі два десятиліття вимагають глибокого оновлення системи освіти з фізичної культури, яка є лише оздоровчою і розвантажувальною дисципліною. Практика підтверджує той факт, що більше половини учнів загальноосвітніх навчальних закладів мають незадовільну або досить низьку фізичну підготовку і нездатні досягти тих стандартів досконалості і вправності, сили і швидкості, які відповідають узгодженому світовою науково-спортивною громад кістю рівню” [4, с. 14].

Реформування у загальноосвітніх закладах дасть можливість підготувати майбутніх абітурієнтів із новим поглядом на своє здоров’я, засобами його збереження та зміцнення, ставлення до фізичного виховання як невід’ємної частини свого подальшого студентського життя.

В Інструктивно-методичному листі про вивчення предмета „Фізична культура” у 2001/2002 навчальному році наголошується, що „фізична культура є важливим компонентом гуманітарного виховання і

спрямована на формування в учнів ціннісних орієнтацій щодо культури здоров'я і здорового способу життя, виховання потреби та звички регулярно займатися фізичною культурою та спортом, прагнення досягти оптимального рівня особистого здоров'я, фізичного розвитку, рухових якостей, морально-вольових рис характеру та психологічної підготовки до ведення активного життя, професійної діяльності та захисту Батьківщини" [5, с. 10].

Із метою подальшого формування культури здоров'я та здорового способу життя, забезпечення органічного духовно-фізичного формування студентства у Проекті концепції розвитку фізичної культури на 2001/2002 навчальний рік зазначалося, що завдання фізичного виховання у вищих навчальних закладах визначалося у зв'язку зі специфікою підготовки фахівців різних спеціальностей, а тому кафедри фізичного виховання та спортивні клуби ВНЗ мають розробити зміст і форми проведення занять, здійснювати розподіл студентів на відповідні групи, планувати їх участь у фізкультурно-оздоровчих і спортивних заходах. У кожному вищому навчальному закладі III – IV рівнів акредитації із урахуванням можливостей і традицій мають культивуватися та розвиватися певні види спорту [4, с. 17].

Щодо організаційно-педагогічних основ дисципліни „Фізичне виховання”, визначалося, що традиційно основною організаційною формою фізичного виховання у ВНЗ є заняття, котре проводиться відповідно до навчального плану та програми. Крім занять широко мають використовуватися різноманітні позаурочні форми, зокрема спортивні секції, гуртки, спеціальні медичні групи, групи лікувальної фізичної культури.

До навчальних програм мають входити елементи видів спорту та фізичні вправи. У програмах передбачалося ефективні механізми їх практичної реалізації, засновані на принципах індивідуалізації та демократизації навчального процесу: диференційованій організації занять із урахуванням стану здоров'я, фізичної підготовленості та інтересів студентів; широкому виборі урочних і позаурочних форм проведення занять із фізичної культури, що гарантують особистісний підхід і дотримання принципів педагогіки співробітництва; забезпеченні науково обґрунтованого обсягу рухової активності, потрібного для нормального функціонування організму, що формується [4, с. 16].

Важливе значення приділяється створенню постійно діючих груп лікувальної фізичної культури й фізичної реабілітації, спеціальним медичним групам. Наголошується, що до проведення навчальних занять із фізичної культури допускаються тільки особи, які мають спеціальну фізкультурну освіту.

Отже, розглянувши дві концепції формування фізичної культури серед студентської молоді зазначаємо, що у більшості аспектів вони схожі. Спільними рисами є пропаганда здорового способу життя; обов'язкове залучення до занять фізичного виховання всіх студентів;

заохочення до самостійних занять у спортивних секціях університетів; розподіл на основну та медичну групи; виховання потреби та звички регулярно займатися фізичною культурою та спортом; формування морально-вольових рис характеру та психологічної підготовки для ведення активного життя, професійної діяльності; захист Батьківщини.

Різняться ж ці системи передусім підходами до їх реалізації. За часів Незалежної України відбувся перехід від масовості й обов'язковості фізкультурно-спортивного руху до оздоровчого й профілактичного заохочення до здорового способу життя; диференційована пропаганда фізичної культури відповідно до майбутньої професії й розуміння обов'язкового збереження і зміцнення власного організму прийшла на зміну жорстких фізкультурно-спортивних нормативів; відбулася демократизація у зовнішньодержавних стосунках на відміну від попереднього ідеалізованого та політизованого ставлення до фізичного виховання та спорту. Загалом адміністративно-командна система управління поступово змінюється на демократичну, орієнтуючись на загальнолюдський характер фізкультурно-спортивних цінностей.

Навчання у вищій школі висуває перед студентами певні вимоги до фізичного та психічного стану. Як мінімум вони повинні мати гарно розвинену пам'ять і здатність до миттєвої обробки інформації. Належний фізичний та психологічний стан, відповідний зовнішній вигляд є запорукою входження молодого спеціаліста в соціальний простір, способом його фізичного існування в суспільстві, перевагою для подальшого кар'єрного руху.

Проте й досі важливою проблемою для вищих навчальних закладів є стан здоров'я абітурієнтів. Страшна статистика шкільної смертності на заняття із фізичного виховання змушує усвідомити, що кожного року на університетські лави сідає молодь із чимраз слабшим здоров'ям. Тому впровадження демократичної, особистісно-орієнтовної концепції розвитку фізичного виховання дасть можливість сформувати здорову, гармонійну, духовно і фізично розвинену особистість.

Список використаної літератури

1. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2002. – 1440 с. **2. Концепція.** Режим доступу : [uk.wikipedia.org/wiki/ Концепція](http://uk.wikipedia.org/wiki/Концепція). **3. Концепция** развития физической культуры // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 3. – С. 3 – 7. **4. Столітенко В.** Концепція загальної середньої освіти з фізичної культури у 12-річній школі (проект) / В.Столітенко, М. Юхимук, Я. Гаврих // Фізичне виховання у школі. – 2001. – № 9. – С. 14 – 19. **5. Інструктивно-методичний** лист про вивчення предмета „ Фізична культура ” у 2001/2002 навчальному році // Фізичне виховання у школі . – 2001. –№ 9. – С. 10 – 13.

Гаврилов А. С., Воробйова М. В. Концепція формування фізичної культури в класичних університетах

У статті на основі аналізу наукових праць виокремлено специфіку концепцій фізичного виховання у класичних університетах на межі ХХ-ХХІ століть, визначено спільні та відмінні риси, окреслено шляхи покращення у викладанні фізичної культури. Розглянувши дві концепції формування фізичної культури серед студентської молоді автор зазначив, що у більшості аспектів вони схожі. Спільними рисами є пропаганда здорового способу життя; обов'язкове залучення до занять фізичного виховання всіх студентів; заохочення до самостійних занять у спортивних секціях університетів; розподіл на основну та медичну групи; виховання потреби та звички регулярно займатися фізичною культурою та спортом; формування морально-вольових рис характеру та психологічної підготовки для ведення активного життя, професійної діяльності; захист Батьківщини. Різняться ж ці системи розвитку фізичної культури передусім підходами до їх реалізації.

Ключові слова: концепція, фізична культура, здоровий спосіб життя, класичний університет.

Гаврилов А. С., Воробьева М. В. Концепция формирования физической культуры в классических университетах

В статье на основе анализа научных работ выделено специфику концепций физического воспитания в классических университетах на рубеже ХХ – ХХІ века, определено общие и отличительные черты, показано перспективы улучшения в преподавании физического воспитания. Рассмотрев две концепции формирования физической культуры среди студенческой молодежи, автор отметил, что в большинстве аспектов они похожи. Общим является пропаганда здорового образа жизни; обязательное привлечение к занятиям физического воспитания всех студентов; заинтересование к самостоятельным занятиям в спортивных секциях университетов; разделение на основную и медицинскую группы; воспитание необходимости и привычки регулярно заниматься физической культурой и спортом; формирование морально-волевых качеств характера и психологической подготовки для ведения здорового образа жизни, профессиональной деятельности; защиты Родины. Отличаются эти две системы развития физической культуры, прежде всего подходами к их реализации.

Ключевые слова: концепция, физическая культура, здоровый способ жизни, классический университет.

Havrylov A. S., Vorobyova M. V. The Conceptions of Physical Education Development in the University

The article is devoted to comparative analysis of programmes in physical education of students in higher educational establishments of Ukraine (universities and institutes) which were taken in the former USSR and which

are approved by The Minister of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine nowadays; a state and tendencies of development of physical culture and sports movement of students □ youth after the declaration of independence of the country. Having considered two conceptions devoted to the development of physical culture in students we may conclude that they are alike in many aspects. Common for them is a popularization of healthy way of life, obligatory involving of all students in physical training classes, encouraging them for individual training in sports sections of universities, division of students into basic and medical groups, development in them necessity and custom regularly to do physical exercises and to go in for sports; development in students youth moral and strong-willed qualities and features of character, psychological readiness for conducting a healthy way of life, professional activity; a defence of Motherland.

These two systems of development of physical culture in universities and other higher educational institutions differ in their approacher to its realization.

Key words: conceptions, physical culture, healthy way of life, University.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Червонецький В. В.

УДК 796.011.03:133.2

Г. П. Грибан

ДУХОВНІ ВИМІРИ СТУДЕНТА В ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ

Дослідження духовності особистості студента в умовах глибоких змін, що відбулися в сучасному світі та Україні, спричинило появу нових публікацій. Через демократизацію та лібералізацію суспільних відносин освіта України розвивається шляхом утвердження загальнолюдських цінностей. Головною, загальноновизнаною в освіті цінністю є особистість. Наразі як науковці, так і всі, хто причетний до виховання студентської молоді, розуміють, що подальший розвиток особистості неможливий без урахування її соціокультурного та духовного відродження в кожній сфері людської діяльності, включаючи і процес фізичного виховання.

Духовність як психологічний феномен є творчою здатністю людини до психічної самореалізації і самовдосконалення, має складну структуру [6, с. 81]. З позицій системного підходу, за усталеною класифікацією систем, духовність можна віднести до розряду динамічних відкритих систем. Динамічність духовності виявляється у здатності її структурних компонентів до певних змін, а отже і метаморфоз самої духовності,

рівнів її розвитку. Відкритість духовності як системи полягає у можливості її взаємодії на різних рівнях з біологічним та соціокультурним довкіллям [6, с. 82].

Виходячи з традиційних позицій у розумінні сутності та структури особистості, йдучи шляхом їх вдосконалення, можна стверджувати, що структура особистості включає групу стійких об'єктивних та суб'єктивних соціальних якостей індивіда, що виникають і розвиваються в процесі його різноманітної діяльності під впливом соціального середовища, в яке об'єктивно входить людина. Значна частина соціальних якостей особистості характеризує рівень її культури та духовності. В зв'язку з цим, в структурі особистості В. Ф. Баранівський [1, с. 49] виділяє такі елементи (виміри):

1. Соціокультурний аспект:

- соціокультурна спрямованість особистості (характерні для неї потреби, інтереси, цінності, що виступають в якості мотивів особистісної поведінки);
- рівень знань, ступінь опанування гуманітарними, культурними цінностями суспільства;
- здатність до творчої діяльності.

2. Духовний аспект:

- духовна спрямованість особистості (духовні інтереси, цінності, орієнтації, світогляд);
- наявність віри, надії, переконань, ідеалів та інших духовних регуляторів поведінки та діяльності особистості;
- воля та духовна чуттєвість у світопереживанні особистості.

В той же час, орієнтуючись на форми вияву духовності, Ж. М. Юзвак [5, с. 248] визначає такі її компоненти:

- потребово-ціннісні (духовні ціннісні орієнтації та потреби);
- вчинково-діяльнісні (духовні види діяльності, духовний саморозвиток, метою якого є психічне та особисте самовдосконалення);
- почуттєво-емоційні (духовні стани та почуття);
- когнітивно-інтелектуальні, які представлені такими особливостями інтелекту як спостережливість, допитливість, глибина, самостійність, критичність мислення;
- морально-гуманістичні компоненти, що знаходять прояв у специфічному емоційному та пізнавальному ставленні людини до Всесвіту, до гармонії, сприйманні та створенні краси.

Духовність людини існує також і в інших формах її вияву, зокрема освіченості, інтелігентності, моральності, релігійності, гуманності, інтуїтивності. Освіченість – це якість особистості, яка внаслідок свідомих зусиль набула знань, в своєму обсязі більших, а ніж більшість її сучасників. Інтелігентність характеризує єдність зовнішньої та внутрішньої культури особистості. Моральність фіксує ступінь соціалізації людини. Релігійність є характеристикою ступеня освоєння людиною світу, мірою людської несвободи у бутті, коли визначається провіденційність людського

існування. Протипагою цих якостей виступають неуптво, конформізм, аморальність, зневіреність та релятивізм (пізнавальний та моральний), жорстокість (як патологія – садизм), логізм [3].

Всі ці структурні елементи тією чи іншою мірою притаманні кожному студенту, тому що він як особистість бере безпосередню участь у житті вузу і в цілому суспільства, володіє певною сумою знань, має свої переконання, прагнення, силу волі та духовні світопереживання. Разом з тим духовні елементи структури особистості, що характеризують її на певних рівнях, з її певних сторін, можна розглядати як духовні виміри особистості. І це так, тому що наявність чи відсутність тих чи інших елементів структури особистості, або їх стан, рівень розвитку є мірою особистих якостей кожної людини, ступенем розвитку людини як особистості [1, с. 50].

Особливості світосприймання, світорозуміння та системи цінностей теж входять у структуру духовності. Не підлягає сумніву і системність духовності, яку не можна звести лише до простої суми структурних компонентів. Це утворення, яке має свої підсистеми зі складними ієрархічними зв'язками і різним рівнем та характером впливу на особистість [4].

Соціокультурні та духовні виміри особистості тісно пов'язані, часто зумовлюють один одного, взаємоперетинаються. Але, все-таки, соціокультурні виміри особистості є по відношенню до духовних базовими, первинними в тому розумінні, що без них, або ж за умови їх негативного змісту не може бути (в цілому) і позитивного змісту та розвитку духовних якостей особистості [1, с. 52].

Проаналізуємо зміст та особливості кожного з вимірів особистості студента, відповідно до розгляду їх в процесі фізичного виховання та спорту (рис. 1).

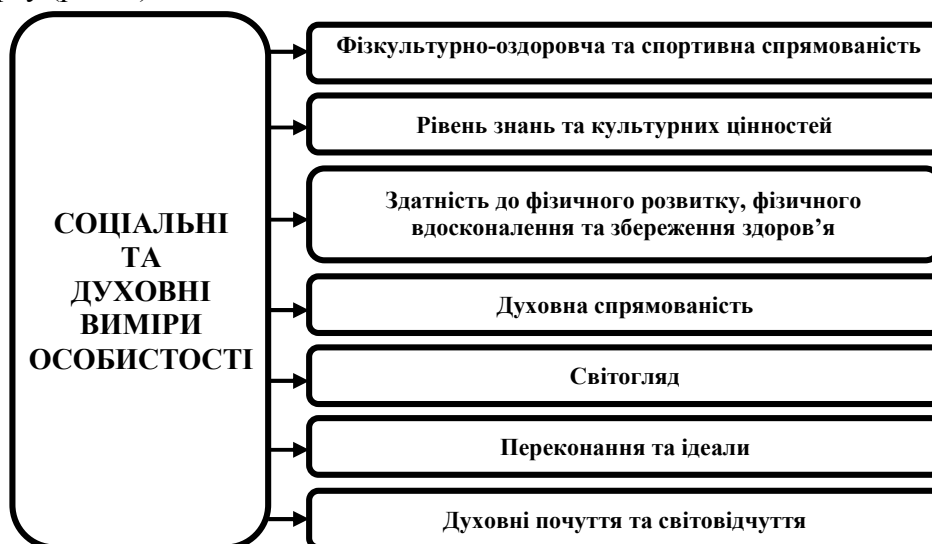


Рис. 1. Соціальні та духовні виміри особистості студента у процесі фізичного виховання

Фізкультурно-оздоровча та спортивна спрямованість особистості студента являє собою систему органічно поєднаних та притаманних особистості потреб, інтересів, цінностей, які визначають головні напрями, мотиви поведінки та діяльності, помислів та вчинків в процесі навчальних занять з фізичного виховання та в фізкультурно-оздоровчих заходах. Потреби та інтереси студентів є вихідними позитивними показниками соціокультурної та духовної спрямованості особистості. Під духовними потребами розглядається прагнення індивіда до засвоєння загальнолюдських та індивідуальних цінностей і їх створення в процесі духовних видів діяльності. В індивідуальні цінності входять: інтереси, погляди, ідеали, потреби особистості, які є результатом усвідомлення оточуючого світу і власного місця в ньому. Загальнолюдські цінності включають: людяність, добро, красу, справедливість, знання [6, с. 52]. Маючи такі цінності особистість починає узгоджувати і будувати свої взаємини з іншими людьми під час навчальних занять з фізичного виховання та участі в спортивно-масових і фізкультурно-оздоровчих заходах.

Досить важливим соціокультурним виміром особистості студента є *ступінь та якість опанування теоретичними знаннями та культурними цінностями* в галузі фізичної культури та спорту. Наявність певної суми теоретичних знань в області анатомії і фізіології, гігієни і біохімії, психології і педагогіки, теорії і методики фізичного виховання, валеології є однією з головних відмінностей, що характеризує ступінь соціалізації студента, його зрілість як особистості. На основі проведених нами досліджень можна зробити висновок, що низький рівень теоретичного світогляду в галузі здоров'я і оздоровчої фізичної культури негативно впливає на стан здоров'я, рівень фізичної підготовленості студентської молоді і в цілому на процес фізичного виховання у вузі. Серед опитаних студентів 22,8% чоловіків і 26,9% жінок вказали, що однією із причин низького фізичного розвитку, невміння займатися фізичними вправами є відсутність теоретичної підготовленості і певних знань [2, с. 22].

Одна з найголовніших соціальних функцій фізичної культури – виховна, людиноформуюча. Значною в оцінці особистості є її *здатність до фізичного розвитку і фізичного удосконалення, збереження здоров'я, реабілітації свого здоров'я після хвороб і перенесених травм*. Здоров'я – найвища цінність як самої людини, так і всього суспільства у цілому, оскільки саме воно є необхідною умовою найбільш повної самореалізації особистості. Прагнення до самовдосконалення, самооздоровлення, вміння знаходити й використовувати оптимальні шляхи підтримання й зміцнення здоров'я свідчить про високий рівень культури здоров'я, творчий розвиток, високу духовність.

Духовна спрямованість особистості (інтереси, цінності, орієнтації) являє собою вищий рівень її розвитку. Духовні інтереси і ціннісні орієнтації – важливі компоненти духовного світогляду студентів, які

формуються і закріплюються в процесі їх навчальної і практичної діяльності. Сукупність ціннісних орієнтацій, що сформувалися у особистості студента, забезпечує чіткість і стійкість громадянської позиції, його відношення до громадських обов'язків, ставлення до своїх колег, викладачів і в цілому до інших людей.

Позитивними духовними цінностями, ціннісними орієнтаціями у сфері фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів є: піклування про збереження і зміцнення власного здоров'я, покращання фізичного розвитку і фізичної підготовленості, дотримання норм і принципів здорового способу життя. Але, як свідчать наші соціологічні дослідження в студентському осередку проблема духовної орієнтації залишається дуже гострою, на жаль великій кількості студентів не притаманні духовні якості сьогодення.

Важливим виміром особистості студента, ціннісними його орієнтаціями є *світогляд*. Специфіка його полягає в тому, що він відображає дійсність в цілісності життя і діяльності студента – в його суспільних відносинах і життєвих інтересах. У різні історичні часи і в різних соціальних умовах світогляд наповнювався різним змістом і тим самим зумовлював різну соціальну орієнтацію індивідів у суспільному і особистому житті. Завдяки пізнавально-перетворювальній функції світогляду студент здатний критично оцінювати власний і соціальний досвід, життєві успіхи і тимчасові невдачі, знаходити оптимальні способи своєї діяльності, критично ставитися до дійсності.

Переконання та ідеали студентів можна розглядати як якості, що доповнюють вищерозглянуті виміри, а також мають і самостійне значення. Переконання можна розглядати як принципи, що визначають головну лінію поведінки студента, усвідомлення ним своїх об'єктивних інтересів. Знання перетворюються у переконання, коли студент повірив в їх істинність та корисність для себе, своїх близьких і суспільства. Переконання визначає характер поведінки та вчинків особистості.

Цінності і переконання особистості студента тісно пов'язані з поняттям *ідеалу*. Ідеал являє собою ціннісну характеристику певного явища в якості обов'язкового взірця і виконує роль стратегічного орієнтиру до взірця. Ідеал особистості повинен гармонійно єднати в собі ціннісні орієнтації на корисну діяльність і внутрішню духовність.

Духовні почуття, світопереживання також важливі якості особистості. Вони характеризують її здатність до світовідчуття, духовного переживання дійсності, культуру її емоційно-чуттєвої сфери. Наявність у особистості повноцінних емоцій, світоглядних, духовних почуттів забезпечує цілісне переживання нею духовного відношення до світу – тобто цілісне переживання людського буття в його зовнішньо-практичних і внутрішньо-духовних аспектах. Визначальною характеристикою і атрибутом духовних почуттів особистості є їх довільність, свобода та спрямованість до пріоритетних цінностей.

Соціокультурні та духовні виміри особистості – явище, безумовно, складне та багатогранне. На характер вимірів особистості впливають середовище, в якому вона формується, стан суспільної свідомості, соціально-політичні умови, а також і індивідуальні особливості людини. Необхідно визнати, що світоглядні, морально-правові, етико-психологічні та педагогічні аспекти даної проблеми тільки почали усвідомлюватись у практиці фізичного виховання та спорту, а розробка відповідних педагогічних технологій лише проектується. Тому для оптимізації процесу духовного розвитку особистості усі зазначені компоненти духовності мають знайти своє відображення в сфері фізичного виховання.

Список використаної літератури

1. Баранівський Ф. В. Соціокультурні та духовні виміри особистості / Ф. В. Баранівський // Духовність як основа консолідації суспільства. Аналітичні розробки, пропозиції наукових та практичних працівників : міжвід. наук. зб. – К. : НДІ „Проблеми людини”, 1999. – Т. 16. – С. 50 – 60. **2. Грибан Г. П.** Життєдіяльність та рухова активність студентів : монографія / Г. П. Грибан. – Житомир: Вид-во „Рута”, 2009. – 594 с. **3. Княжук О. П.** Рациональні та ірраціональні начала духовності: інтуїтивність особистості / О. П. Княжук // Духовність українства : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – Житомир : ЖДПІ, 1998. – С. 23 – 27. **4. Музика О. О.** Антиномія активності-пасивності в генезі української духовності / О. О. Музика // Духовність українства: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – Житомир : ЖДПІ, 1998. – С. 13 – 15. **5. Юзвак Ж. М.** Духовно-особистісний розвиток: психолого-педагогічний зв'язок / Ж. М. Юзвак // Духовність і художньо-естетична культура. Аналітичні розробки, пропозиції наукових та практичних керівників: міжвід. наук. зб. – К. : НДІ „Проблеми людини”, 2000. – Т. 17. – С. 247 – 250. **6. Юзвак Ж. М.** Системно-структурний аналіз духовності як інтегрального психічного утворення особистості / Ж. М. Юзвак // Духовність як основа консолідації суспільства. Аналітичні розробки, пропозиції наукових та практичних працівників: міжвід. наук. зб. – К.: НДІ „Проблеми людини”, 1999. – Т. 16. – С. 82 – 84.

Грибан Г. П. Духовні виміри студента в фізичному вихованні

В статті розглянуто проблему духовного розвитку особистості студента, де духовність розкривається як психологічний феномен творчої здатності людини до психічної самореалізації і самовдосконалення. Духовність виявляється у потребово-ціннісних, вчинково-діяльнісних, почуттєво-емоційних, когнітивно-інтелектуальних, морально-гуманістичних компонентах, а також існує і в інших формах її вияву, зокрема освідченості, інтелігентності, моральності, релігійності, гуманності, інтуїтивності, світосприйманні та світорозумінні тощо. Всі структурні елементи притаманні кожному студентові, тому що він як

особистість бере безпосередню участь у житті вузу і в цілому суспільства, володіє певною сумою знань, має свої переконання, прагнення, силу волі та духовні світопереживання. Разом з тим духовні елементи структури можна розглядати як духовні виміри особистості. У фізичному вихованні до духовних вимірів особистості можна віднести: фізкультурно-оздоровчу та спортивну спрямованість, рівень знань та культурних цінностей, здатність до фізичного розвитку і вдосконалення та збереження здоров'я, духовну спрямованість, світогляд, переконання та ідеали, духовні почуття та світопереживання.

Ключові слова: духовність, фізичне виховання, студент.

Грибан Г. П. Духовные измерения студента в физическом воспитании

В статье рассмотрена проблема духовного развития личности студента, где духовность раскрывается как психологический феномен творческой возможности человека к психической самореализации и самоусовершенствованию. Духовность проявляется в потребностно-ценностных, поступко-деятельностных, чувственно-эмоциональных, когнитивно-интеллектуальных, морально-гуманистических компонентах, а также существует и в других формах ее проявления, в частности образованности, интеллигентности, моральности, религиозности, гуманности, интуитивности, мировосприятия и миропонимании. Все структурные элементы присущи каждому студенту, так как он как личность принимает непосредственное участие в жизни учебного заведения и в целом общества, обладает определенной суммой знаний, имеет свои убеждения, стремления, силу воли и духовные миропереживания. Вместе с тем духовные элементы структуры можно рассматривать как духовные измерения личности. В физическом воспитании к духовным измерениям личности можно отнести: физкультурно-оздоровительную и спортивную направленность, уровень знаний и культурных ценностей, способность к физическому развитию и усовершенствованию, сохранение здоровья, духовную направленность, кругозор, убеждения и идеалы, духовные чувства и миропереживания.

Ключевые слова: духовность, физическое воспитание, студент.

Gryban G. P. Spiritual Dimensions of Students in Physical Education

The paper deals with the problem of spiritual development of an individual student, where spirituality is revealed as a psychological phenomenon of creative human capacity for mental self-realization and self-improvement. Spirituality is manifested through a number of components such as value, activity, emotional, cognitive-intellectual, moral and humanistic components and exists in other forms of expression, including awareness, civilization, culture, morality, religion, humanity, intuition, mentality and world view etc. All structural elements are inherent in each student so that he

as an individual is directly involved in the life of the university and society in general, has a certain amount of knowledge, has its own belief, desire, willpower and spiritual world experience. However, the spiritual elements of the structure can be seen as spiritual dimensions of personality. In physical education the spiritual dimensions of personality include: sports and recreation orientation of the personality, knowledge and cultural values level, capacity for physical development, physical improvement and health, spiritual direction, vision, beliefs and ideals, spiritual feelings and world experience. Spiritual dimensions of personality are closely related often causing one another and overlapping. The nature of dimensions of a personality is dependent on the environment in which it is formed, the state of social consciousness, social and political conditions, as well as the individual characteristics of the person.

Key words: spiritual, physical education, student.

Стаття надійшла до редакції 03.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. н. з фіз. вих., проф. Ахметов Р. Ф.

УДК 378.126+337.134: 371.11

В. І. Жигір

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку освіта в її нерозривному зв'язку з наукою стає все більш потужною силою економічного зростання і конкурентоспроможності нашої держави. Стрімка зміна умов життя вимагає від системи вищої освіти формування нового підходу, де пріоритетом стає особистість, що в кінцевому рахунку сприятиме актуалізації творчої особистісної позиції і формування у майбутніх фахівців такого важливого аспекту, як професійна компетентність.

У сучасних дослідженнях процес формування професійної компетентності менеджера освіти, як правило, розглядається у вигляді тимчасового ряду, характеризується етапами, періодами, фазами. Значне місце приділяється характеристиці особливостей того чи іншого етапу формування професійної компетентності фахівця в ізоляції один від одного. При цьому мета дослідження кожного разу впливає із суті розглянутого етапу, але не визначається стратегічною метою формування професійної компетентності в процесі професійної підготовки, а зміст і організація діяльності учасників цього процесу в меншій мірі будується з урахуванням особливостей діяльності і якостей особистості. Проблема полягає в дослідженні структурних компонентів особистості, які

забезпечують формування професійної компетентності майбутнього менеджера освіти.

Крім того, успішність професійного розвитку і відповідно – професійної діяльності, залежить від того, наскільки індивідуально-психологічні особливості менеджера освіти відповідають вимогам професії, наскільки сталим є інтерес до фахової діяльності, наскільки повно особистість сприймає вимоги, цінності, традиції, норми і правила поведінки, елементи професійної майстерності.

Питанням професійної підготовки менеджерів освіти присвячені дослідження Л. Батченка, Л. Ващенко, М. Дробнохода, Л. Каращук, Н. Коломинського, В. Крижка, С. Крисюк, О. Мармази, Є. Павлутенкова, Т. Рогова, Т. Сорочан та ін.

Питання щодо професійно важливих якостей фахівця розглядалися у працях В. Бодрова, І. Васильєва, Е. Зеєра, А. Деркача, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, В. Сластеніна, В. Шадрікова та ін. Загальні аспекти проблеми ролі особистості в процесі управління досліджувалися такими вченими, як: О. Морозов, Г. Щокін, В. Шепель, та ін. Чимало досліджень присвячено вивченню управлінських якостей (Л. Карамушка, Р. Кричевський, В. Лебедєв, Л. Уманський та ін).

Мета статті полягає в аналізі підходів до визначення суті та змісту професійно важливих якостей особистості менеджера освіти.

Урахування сучасного стану національного та загальноєвропейського ринків праці дозволило згрупувати основні вимоги до професійної підготовки сучасних менеджерів освіти у дві специфічні групи – професійні й особистісні. Професійна складова включає загальнопрофесійну й управлінську компетентність. Особистісна – соціальні й професійно важливі якості. Ці дві складові нерозривно пов'язані одна з одною. Спроби забезпечити формування професійної компетентності кваліфікованого фахівця у відриві від розвитку його різнобічних особистісних якостей виявляються неефективними. Сам термін „професійно значущі якості” найчастіше тлумачиться як „необхідні умови для успішного оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками; вони визначають успішність навчання у встановлені терміни і ефективність професійної діяльності” [8]. „Золоте правило” психології праці [7] наголошує на тому, що праця є ефективною, якщо індивідуальні особистісні якості суб'єкта відповідають вимогам, пред'явленим до нього самою професією.

Термін „професійно важливі якості” (ПВЯ) трактується в науковій літературі неоднозначно. Оскільки успішність діяльності фахівця визначається не лише рівнем професійних знань, умінь і навичок, а й ступенем сформованості професійно особистісних якостей фахівця, ними називаються ті якості особистості, які „покликані забезпечити її успішний трудовий старт і високі трудові показники” [5, с. 23].

С. Батишев пов'язує ПВЯ які дозволяють людині найбільш повно реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності з формуванням

професійної компетентності [1], В. Шадріков відносить до них індивідуальні якості суб'єкта діяльності, котрі впливають на ефективність виконання діяльності та успішність її опанування, Е. Зеєр – психологічні якості особистості, які визначають продуктивність (якість, результат) діяльності, В. Сластенін – сукупність найбільш суттєвих, відносно стійких властивостей та характеристик, що зумовлюють готовність до виконання певних соціальних і професійних функцій.

Проаналізуємо підходи у дослідженні професійно важливих якостей особистості фахівця з різних галузей знань.

Дослідники-психологи розробляють методологічний підхід до поняття „професійно-важливі якості”. Вони концентрують увагу на формулюванні, описі та обґрунтуванні поняття ПВЯ, визначенні його структурних складових, а також шукають місце ПВЯ в структурі особистості. Головною тезою можна назвати твердження, що ПВЯ впливають на ефективність професійної діяльності.

Теоретики акмеологічного напрямку розглядають ПВЯ з точки зору професіоналізму як особливості особистості, що необхідні для засвоєння спеціальних знань, здібностей та навичок для успішного оволодіння певною професією та досягнення високого рівня професіоналізму.

З точки зору ергономіки ПВЯ розглядаються як необхідні умови забезпечення ефективної роботи системи „людина–машина” та професійні вимоги до особистості фахівця.

Ю. Поваренков представив, на наш погляд, найбільш повну класифікацію професійних якостей залежно від їх впливу на виконання професійних функцій [12]. Усі професійні якості в сукупності автор називає професійно орієнтованими (ПОЯ), до яких включає професійно значущі (ПЗЯ) і професійно важливі якості (ПВЯ).

Розглядаючи сучасний стан проблеми професійно важливих якостей, необхідно відмітити, що головна увага приділяється дослідженням, присвяченим питанням виділення та формування цих якостей, можливостей їх цілеспрямованого розвитку і значення для успішної підготовки компетентного менеджера освіти, майбутнього керівника навчального закладу.

Робота керівника є складною та багаторівневою, вона активізує всі компоненти психіки у вигляді індивідуальних якостей у структурі конкретної особистості.

Цікавою видається психологічна модель управлінської діяльності, розроблена М. Дробноходом, яка охоплює ПВЯ керівника:

- професійно-ділові: підприємливість; діловитість; здатність приймати обґрунтовані й реальні управлінські рішення та нести за них відповідальність; ініціативність; самостійність; уміння прогнозувати; здатність до інтенсивної праці; спроможність генерувати корисні ідеї; здатність ризикувати в розумних межах; авторитетність; схильність до інновацій; прагнення до професійного зростання та самовдосконалення;

уміння взаємодіяти з людьми (інтерактивність); раціонально організовувати робочий час; уміння працювати з документами тощо;

- адміністративно-організаторські: здатність планувати й організовувати; уміння контролювати підлеглих; послідовність у своїх діях; вимогливість; дисциплінованість; точність; акуратність; оперативність; здатність делегувати повноваження; уміння добирати команду (персонал, кадри); спроможність використовувати професійні знання підлеглих; уміння доводити справу до кінця; наполегливість; здатність проводити ділові наради, вести ділові бесіди й переговори тощо;

- соціально-психологічні: стратегічне й тактичне мислення; емоційна і стресостійкість; розум, який характеризують самостійність мислення, глибина, критичність, гнучкість, допитливість; рефлексивність (здатність до самоаналізу та самооцінки); емпатія (здатність до співпереживання); прагнення до лідерства; толерантність; цілеспрямованість; комунікативність, товариськість; активність; енергійність; екстраінвертованість (звернення своїх інтересів на людей); інтелектуальність; тактовність; уміння керувати своєю поведінкою, регулювати свій психологічний стан; скромність; доступність у спілкуванні; оптимізм; колегіальність; здатність запобігати конфліктам та врегульовувати їх; уміння створювати психологічний комфорт; спроможність відстоювати інтереси персоналу; почуття гумору; вміння мотивувати завдання для підлеглих, створювати та підтримувати свій імідж тощо;

- моральні: патріотизм, демократизм, гуманність, інтелігентність; високий рівень інтелекту й культури (внутрішній і зовнішній) особистості; почуття обов'язку; громадянська позиція; готовність служити людям; чесність; повага до гідності підлеглих; прагнення до спільної влади (влада для інших, а не для себе, використання влади, аби „давати”, а не „брати”) та ін. [4].

Особливо важливими в контексті нашої проблеми є групи професійно значимих якостей особистості керівників навчальних установ, які подає Є. Тонконога. Нею виділені наступні групи:

- соціальні (гуманізм, демократизм, інтернаціоналізм, почуття суспільного обов'язку та особистої відповідальності перед державою, народом за освіту і виховання молодого покоління, патріотизм);

- моральні (любов до дітей, повага до людей, працелюбність, чесність, добросовісність, справедливість, доброзичливість, незлопам'ятність, бажання самовдосконалення);

- комунікативні (уміння встановлювати зв'язки, слухати співрозмовника, уміння поставити себе на місце іншої людини, інтерес до людей, коректність у спілкуванні, педагогічний і психологічний такт);

- управлінські (ділові) – організованість, чіткість, не розходження слова з ділом, здатність бачити нове, наполегливість, енергійність,

рішучість, оперативність, стриманість, зацікавленість, здатність приймати рішення та передбачати їх результати, об'єктивність оцінок, творча спрямованість, здатність бачити перспективу (у роботі, у розвитку процесів, школи в цілому) [14].

Погляди науковців на основні професійно важливі якості менеджера освіти також різняться. Так, на думку В. Маслова – це: стійка соціально-значуща мотивація, зацікавленість у праці, здатність до організації колективу на вирішення завдань, що стоять перед школою; схильність до аналітично-творчого мислення, абстрагування і моделювання шляхів розвитку педагогічних процесів; оперативність мислення, його конструктивність; комунікативність, відкритість, здатність до емпатії; інтелектуальна та психологічна готовність до прийняття нестандартних рішень, вміння раціонально організувати свою діяльність та діяльність інших; схильність до лідерства [3, с. 49]; Н. Островерхової – високий рівень професіоналізму, організаторські здібності, демократичність, гуманність, комунікабельність, господарність, презентабельність, винахідливість, принциповість, чесність, наполегливість, схильність до ризику та фантазії; В. Олійник – здатність усвідомлювати завдання реформування освіти; сутність інноваційних теорій, сучасних технологій; наукова організація праці; наявність мотиваційних, світоглядних, організаторських, естетичних, комунікативних, вольових, особистісних здібностей; Л. Карамушки – компетентність, високий інтелектуальний рівень, творчий потенціал, організаторські здібності; відповідальність, відданість роботі, єдність слова і справи, вимогливість; любов до дітей, порядність, справедливість, демократизм, гуманність; самокритичність, самовладання, саморозвиток, самовдосконалення; громадянська позиція, національна свідомість.

Особистісний компонент в структурі професійної компетентності менеджера освіти виявляється у його здібностях, загальних та професійно-необхідних якостях особистості, зумовлених такими чинниками, як генотип людини, вплив соціуму, освіта, досвід.

„Здібності – сукупність таких властивостей особистості, які визначають успішність навчання будь-якій діяльності й удосконалювання в ній” [11, с. 91]. Вони відрізняють одну людину від іншої. Це лише ті особливості, від яких залежить ефективність діяльності. Здібності характеризуються якісним і кількісними аспектами. У якісному аспекті вони розглядаються як симптомокомплекс психологічних властивостей людини, що забезпечує успішність її діяльності. Якісна характеристика передбачає визначення рівня здібностей.

Професійні здібності – індивідуально-психологічні властивості особистості людини, що відрізняють її від інших, відповідають вимогам даної професійної діяльності та є умовою її успішного виконання. Професійні здібності не зводяться до конкретних знань, умінь, навичок,

прийомів. Вони формуються на основі фізіологічних особливостей людини, на основі її задатків.

Професійній компетентності менеджера освіти притаманна повна реалізація справжніх здібностей особистості, як професіонала, виявлення і формування його особливостей, пізнання своєї власної природи і прагнення стати тим, ким він хоче стати. Це свідомий, цілеспрямований процес розкриття особистості, своєї власної активності та індивідуальності, реалізація власних зусиль, розвиток особистісних та професійних якостей в обраній професії.

Здібності до керівництва зумовлені наявністю таких особистих цінностей і чітких особистих цілей, як здатність управляти самим собою, уміння навчати і розвивати підлеглих, формувати ефективні робітничі групи, бачити перспективи та реалізовувати їх.

Пріоритетною характеристикою менеджера в даний час є його здатність ефективно і якісно управляти. Майбутній менеджер, який працює в системі „людина-людина”, не може бути підготовлений до управлінської діяльності лише на основі знань і вмінь („чийогось досвіду”), він повинен придбати власний досвід, тобто пройти не просто професійне навчання, а професійну соціалізацію. Головними факторами ефективності управлінської діяльності виступають специфічні управлінські здібності, причому ефективність і можливість реалізації управлінських функцій, залежить від того, має чи ні людина такого роду здібності.

Людину з розвиненими управлінськими здібностями зазвичай називають сильною особистістю. Її визначає наявність інтелектуальної енергії та спрямованість на реалізацію цієї енергії в управлінській сфері. Управлінські здібності відображають ступінь прагнення менеджера освіти домінувати над іншими людьми в будь-якій ситуації. Вони визначають успішність, ефективність управлінської поведінки і управлінських рішень в складних, нестандартних ситуаціях, для яких не існує типових, стандартних прийомів, для яких не можна використовувати раніше накопичений управлінський досвід.

Менеджер не може розраховувати на успіх у своїй професійній діяльності, якщо йому не притаманна впевненість в собі, тобто обґрунтована віра в свої здатності виконати поставлені перед ним завдання. Впевнений в собі менеджер спирається на самоконтроль і критично ставиться до своєї особистості, неупереджено оцінюючи свої можливості і поведінку, виявляє власні недоліки і помилки, аналізує їх причини і вживає заходів щодо їх усунення.

Однією з важливих здібностей менеджера освіти вважаємо креативність. В. Моляко визначив структуру креативного потенціалу менеджера, яку характеризують наступні складові [9]: задатки, нахили, що виявляються у підвищеній чутливості, певній вибірковості, наданні переваг чомусь перед чимось іншим, загальною динамічністю психічних процесів; інтереси (спрямованість, частота, системність проявів), допитливість, потяг до створення нового, швидкість у засвоєнні нової

інформації, створення асоціативних масивів; загальний інтелект („схоплюваність” розуміння, швидкість оцінювань та вибору шляхів розв’язку проблем, адекватність дій); емоційне ставлення до навколишнього середовища та його вплив на суб’єктивне оцінювання; спроможність до прийняття виважених, відповідальних рішень, здатність до зміни прийнятого рішення; наполегливість, цілеспрямованість, системність в роботі, рішучість, працелюбність, визначеність у прийнятті рішень; творча спрямованість на пошуки аналогій, реконструювання, комбінування, економність у використанні часу, засобів та ін.; інтуїтивізм (здібність до прояву неусвідомлюваних, швидких (часом – миттєвих) оцінок, прогнозів, рішень); порівняно швидке й якісне оволодіння технікою праці, майстерністю виконання відповідних дій; здібності до вироблення власних стратегій та тактик при розв’язанні різних проблем і завдань, пошуках виходу із складних, нестандартних та екстремальних ситуацій.

Управлінська діяльність пов’язана з постійним аналізом подій, прийняттям рішень, вона розумова за своєю природою, тому управлінець повинен володіти засобами розумової праці (поняттями і категоріями), вмінні зіставляти теоретичні уявлення зі спостереженнями за реальною практикою діяльності, виявляти розбіжності й на основі виявлених розбіжностей приймати відповідальні рішення.

Психологічні переваги особистості впливають на формування певного стилю мислення. Такі поняття як стиль мислення і прогнозування нерозривно пов’язані з управлінням. Стиль мислення керівника визначає ефективність управлінської діяльності, потенційні можливості передбачати події і об’єктивно їх прогнозувати.

К. Юнг виділяє чотири стилі мислення: інтуїтивний, логічний, стратегічний і емоційний.

Переважаючий стиль мислення керівника визначає його управлінський стиль (переконати, підпорядкувати, надихнути), прогностичні можливості, спрямованість на майбутнє (захопити), вміння передбачати.

Інтуїтивний стиль мислення у легковажного, непрактичного керівника. Такий керівник швидко перескакує з однієї діяльності на іншу, в нього постійно виникають різні ідеї, які він одразу ж намагається реалізувати. Ефективність діяльності такого керівника знижується за рахунок того, що він сам не пунктуальний, неорганізований.

Логічний стиль – це часто лише видимість відстороненості, байдужості до подій. Керівник з таким стилем управління прихильник системності, логічності, послідовності, обґрунтованості. Він найбільш ефективно, обґрунтовано може планувати майбутню діяльність, враховує максимально можливу кількість факторів, що впливають на майбутні події або процес. Такі люди жорстко дотримуються складеного ними плану і відстоюють його можливими способами, обґрунтовуючи та аргументуючи свою позицію.

Стратегічний стиль мислення та управління – це, перш за все дія, а не теоретичні міркування або логіко-структурні обґрунтування. Керівник такого типу сприймає дані у всій повноті. Для таких людей конкретність предмета найважливіша, вони не вникають у те, як подія виникла, важливо, що вона існує в даний момент. Вони добре справляються з несподіванками, кризовими ситуаціями.

Емоційний стиль мислення та управління – це система взаємовідносин між людьми, почуття, емоції, інтриги. Це люди в меншій мірі ведучі, більше відомі іншими значущими людьми, обставинами, своїми почуттями. Орієнтуються насамперед на минуле і в новій обстановці почувають себе не зовсім упевнено. Намагаються уникнути дій і рішень, які можуть обірвати зв'язок з минулим. Їм властива шаблонність, стереотипність, консервативність, прихильність традиціям і засадам.

Таким чином, потенційні можливості ефективної прогностичної діяльності будуть найбільш високими у керівника з інтуїтивним, потім з логічним, стратегічним і емоційним стилем мислення.

Що стосується якостей особистості менеджера освіти, то це, насамперед, ініціативність, надійність, впевненість у судженнях, гнучкість, швидкість мислення, мужність, упевненість у собі тощо. Не менш важливе значення мають соціальна відповідальність, усвідомлення етичних і моральних стандартів і готовність їх дотримуватися; прагнення після завершення певного етапу діяльності не зупинятися на досягнутому.

Професіоналізм немислимий без творчості. Професійна творчість – це знаходження нових нестандартних способів вирішення професійних завдань, аналізу професійних ситуацій, прийняття професійних рішень. Результатами професійної творчості можуть бути: нове розуміння предмета праці (нові ідеї, закони, концепції, принципи, парадигми), новий підхід до способів професійних дій з предметом праці (нові моделі, нові технології, правила), орієнтування на отримання принципово нових результатів тощо.

Професійна творчість вимагає розвитку в людини низки нових якостей: потреба в новій ідеї, бачення проблеми там, де інші люди її ще не бачать, здатність помічати альтернативи, бачити предмет праці з зовсім іншого боку, здатність до швидкого перемикавання та подолання бар'єрів, готовність критично ставитися до встановлених загальноприйнятих істин і до нових ідей, вміння створювати нові комбінації з відомих сполучень і т. ін.

Значення творчої активності у менеджера освіти зумовлене специфікою його діяльності та передбачає розумове складання уявлень про ситуації, імпровізаційний пошук у вирішенні управлінських завдань, розробку нових форм і методів управління, підвищення ефективності заходів. Діяльність творчого керівника спрямована на прищеплення інтересу та формування потреби у кожного з членів організації оптимізувати свою професійну діяльність, виховувати вольові та моральні якості.

Однією з головних якостей сучасного ефективного менеджера освіти є вміння об'єднати різні сторони своєї діяльності задля досягнення загального успіху. Він просто зобов'язаний мати здібності лідера. Лідерство можна сформулювати як здатність людини впливати на індивідуумів і групи людей, щоб спонукати їх працювати для досягнення цілей, котрі роблять процес управління більш ефективним. Авторитет менеджера серед підлеглих багато в чому заснований на тому, наскільки він сам здатний керуватися у своїй діяльності почуттям професійного обов'язку і відповідальності, слідувати сказаного ним слова і виконувати обіцянки. Чи не нормою професійної діяльності менеджера є необхідність у подоланні тих чи інших перешкод, що виникають під час розв'язуваних ним завдань. Щоб впоратися з ними, менеджер повинен володіти необхідним вольовим потенціалом, бути цілеспрямованим і готовим постійно докладати необхідних зусиль.

Потреба менеджера освіти бути особистістю забезпечує включення його в систему соціальних зв'язків, оскільки особистість будь-якого керівника відіграє важливу роль у регулюванні суспільних процесів на всіх рівнях. А. Светлорусова вказує на те, що при вивченні особистості управлінця варто зупинитися на аналізі соціально значущих якостей, що пов'язані з розвитком емпатії як вміння розуміти керівником закладу освіти внутрішнього світу людини, проникнути в її почуття, відгукнутися на них і співпереживати з нею. Якості розвинутої емпатійності: чуйність, емоційна сприйнятливість, тактовність, розуміння, доброзичливість визначають можливості встановлювати та підтримувати контакти у спілкуванні, прогнозувати поведінку та діяльність людей. Авторка називає таку якість особистості, як здатність володіти собою – емоційною стійкістю, що проявляється у терплячості й наполегливості, у витримці й оволодінні собою в стресових ситуаціях в умовах негативних емоційних впливів з боку інших людей [13].

Емоційна стійкість є індивідуальною типологічною характеристикою особистості. Без цієї якості не можливе виконання менеджером освіти своїх функцій. Управлінська діяльність потребує емоційно зрілих людей. Щоб управляти іншими менеджер освіти повинен контролювати власний розвиток і власну діяльність. Науковці вважають, що формування емоційно-вольової сфери забезпечить: здорове тіло, відсутність шкідливих звичок, енергійність, життєстійкість, спокійний і збалансований підхід до життя, спроможність справлятися зі стресом, ефективне використання часу [2].

Менеджер освіти – це зріла за всіма ознаками людина, що не лише сама може прогнозувати своє майбутнє і майбутнє своїх підлеглих, а також і планувати та реалізовувати свої плани, бути відповідальною за свої вчинки.

Науковці відзначають, що відповідальність – це покладений на когось або узятий на себе обов'язок відповідати за певну справу, за чийсь учинки. Кожна людина, яка сама може мислити, мусить сама обрати відповідальність за вчинки до яких вона причетна.

У процесі продуктивної управлінської діяльності формується майстерність менеджера. Дуже важливим чинником успішної самореалізації менеджера в управлінській діяльності є його відповідальне професійне поведіння, яке необхідно розвивати та вдосконалювати протягом усього життя.

Говорячи про важливість особистісних якостей у формуванні професійної компетентності менеджера освіти необхідно акцентувати увагу й на аксіологічних компонентах, які є найважливішими елементами структури особистості, виконують регулюючі функції і виявляються у всіх галузях діяльності людини. Ми дотримуємося думки А. Кір'якової про те, що цінності виступають сполучною ланкою між особистістю, її внутрішнім світом і навколишньою дійсністю [6, с. 31].

Цінності – це, свого роду, змістова основа, яка й визначає професійну компетентність фахівця, в тому числі і майбутнього менеджера освіти. Від того, в яких площинах особистість в процесі професійної підготовки вибудовує свою систему цінностей залежить ефективність формування професійної компетентності. Процес орієнтації особистості на цінності проявляється як неперервний процес від початкових, загальнодоступних цінностей до цінностей високого рівня і включає перетворення себе на основі наявних цінностей й використання цих цінностей в процесі формування професійної компетентності.

Дійсно, людина співставляє свою поведінку з нормами, ідеалами, які є пріоритетними у культурному середовищі та виступають в якості зразка, еталона. Цінності є специфічним компонентом культури. Вони уособлюють людський вимір культури, формуються на основі не тільки знань та інформації, але й життєвого досвіду людини.

Значення аксіологічних компонентів полягає і в тому, що вони є стимуляторами і мотиваторами поведінки людини в будь-якій сфері діяльності.

В загальному вигляді систему ціннісних орієнтацій менеджера освіти в нових умовах суспільного життя представляємо наступним чином:

1. Орієнтація на соціальну активність:

- громадянська сміливість, внутрішня свобода;
- усвідомлення проблем, ситуацій та їх критична оцінка;
- терпимість до складної структури суспільства;
- готовність до діалогу (здатність до компромісів, терпимість до конфліктів);
- відповідальність за суспільство, дітей, за власну діяльність.

2. Орієнтація на професійну активність:

- високий рівень освіченості та професійної компетентності;
- управлінська концепція як чинник культури менеджера освіти;
- оволодіння новими технологіями управління як шлях підвищення професійної майстерності;
- демократичний стиль спілкування;

- здатність до самооцінки з гуманістичних позицій.

Таким чином, менеджер освіти повинен мати усі професійні й особистісні якості, затребувані даною професією, бути особистістю в повному значенні цього поняття і до того ж діяльною, яка неперервно розвивається.

Велика чисельність визначених нами професійно важливих якостей особистості менеджера освіти пов'язана зі складністю та різноманітністю функцій, які він виконує в умовах взаємодії з різним контингентом у постійно змінних соціальних та професійних умовах діяльності.

Список використаної літератури

- 1. Батышев С. Я.** Профессиональная педагогика / С. Я. Батышев. – М. : Профессиональное образование, 1997. – 512 с.
- 2. Вудкок М.** Раскрепощённый менеджер / М. Вудкок, Д. Френсис. – М. : Дело, 1991. – 320 с.
- 3. Даниленко Л.** Менеджмент інновацій в освіті. – К. : Шк. світ, 2007. – 120 с.
- 4. Дробноход М.** Проблеми формування управлінської еліти в Україні / М. Дробноход, В. Левицький // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – № 4. – С. 29 – 36.
- 5. Каганов А. Б.** Рождение специалиста: профессиональное становление студента / А. Б. Каганов. – Минск: Белорусский государственный университет, 1983. – 111 с.
- 6. Кирьякова А. В.** Ориентация личности в мире ценности / А. В. Кирьякова. – Оренбург : Оренбургский государственный университет, 1996. – 188 с.
- 7. Климов Е. А.** Введение в психологию труда: учебник для вузов / Е. А. Климов. – 1998. – 350 с.
- 8. Макаренко Н. В.** Основы профессионального психофизиологического отбора / Н. В. Макаренко. – К. : Наукова думка, 1987. – 243 с.
- 9. Моляко В. О.** Творчий потенціал особистості / В. О. Моляко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова (Серія № 12 „Психологічні науки”). – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – Вип. 17. – С. 16–22.
- 10. Пехота О. М.** http://ecatalog.mk.ua/cgi/base_moba/cgiirbis_64.exe?LNG=&Z21ID=&I21DBN=NPB_PRINT&P21DBN=NPB&S21STN=1&S21REF=&S21FMT=fullw_print&C21COM=S&S21CNR=&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR= **10. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: автореф. дис. ... на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спец. : 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / О. М. Пехота. – К. : [б. и.], 1997. – 52 с.**
- 11. Платонов К. К.** Психология / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М. : Высшая школа, 1977. – 256с.
- 12. Поваренков Ю. П.** Проблемы психологии профессионального становления личности / Ю. П. Поваренков. – Ярославль : Канцлер, 2008. – 402 с.
- 13. Светлорусова А. В.** Підготовка менеджерів освіти до управління конфліктними ситуаціями / А. В. Светлорусова // Духовний простір освітнього менеджменту. – К. : Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – 2008. – С. 117 – 120.
- 14. Тонконога Е. П.** Проблемы повышения профессиональной

квалификации руководителей школ / Е. П. Тонконога. – М. : Педагогика, 1987. – 168с.

Жигір В. І. Сутність і зміст професійно важливих якостей особистості менеджера освіти

Статтю присвячено проблемі професійно важливих якостей особистості менеджера освіти. Розглянуто підходи до визначення сутності терміну „професійно важливі якості особистості”. Визначено вплив професійно важливих якостей особистості на формування професійної компетентності менеджера освіти. З’ясовано сутність і зміст професійно важливих якостей особистості менеджера освіти.

Ключові слова: менеджер освіти, особистість менеджера освіти, професійна компетентність, професійно-важливі якості, зміст професійно важливих якостей особистості.

Жигир В. И. Сущность и содержание профессионально важных качеств личности менеджера образования

Статья посвящена проблеме профессионально важных качеств личности менеджера образования. Рассмотрены подходы к определению сущности понятия „профессионально важные качества”. Установлено влияние профессионально важных качеств личности на формирование профессиональной компетентности менеджера образования. Определена сущность и содержание профессионально важных качеств личности менеджера образования.

Ключевые слова: менеджер образования, личность менеджера образования, профессиональная компетентность, профессионально-важные качества, содержание профессионально важных качеств.

Zhigir V. I. The Essence and Maintenance of Professionally Important Qualities of Personality of Manager of Education

The article is devoted to the problem of professionally important qualities of personality of manager of education. The approaches to the determination of essence of concept „professionally important qualities” are considered. The influence of professionally important qualities of personality on forming of professional competence of manager of education is set. The essence and maintenance of professionally important qualities of personality of manager of education are certain.

Key words: manager of education, personality of manager of education, professional competence, professionally-important qualities, maintenance of professionally important qualities.

Стаття надійшла до редакції 13.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Кривильова О. А.

УДК 378.147=512

І. В. Кіндрась

**ОСОБЛИВОСТІ ПОЧАТКОВОГО ЕТАПУ НАВЧАННЯ
УСНОГО ТУРЕЦЬКОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ
У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

У сучасній методиці навчання іноземних мов значна увага приділяється питанням організації навчання іноземних мов на початковому етапі (Рубінштейн С. Л., Леонтьєв О. О., Дашкевич О. В., Вілюнас В. К., Пассов Ю. І., Скалкін В. Л., Ніколаєва С. Ю., Асадчих О. В., Гальскова Н. Д., Козаченко О. М., Шафигуллина Л. Ш. та ін.).

В методиці існує багато визначень поняття „початковий етап”. Науковці по-різному визначають кількість матеріалу, необхідного для засвоєння на початковому етапі навчання (Зимня І. А., Леонтьєв А. А., Пассов Ю. І., Скалкін В. Л.), вказують на різні строки його тривання. Більше того, деякі науковці диференціюють цей період навчання від перших зустрічей з мовою, інші – співвідносять його із початком роботи над мовою (Рубінштейн С. Л.). Були також спроби охарактеризувати початковий етап як комплекс вимог щодо кількох видів мовленнєвої діяльності, або розглядати його однобічно як підготовку в одному напрямі (Ніколаєва С. Ю., Гальскова Н. Д., Козаченко О. М. та ін.).

Хоча певним аспектам навчання усного монологічного мовлення студентів мовних спеціальностей ВНЗ на початковому етапі присвячено дослідження багатьох методистів, проте переважна більшість сучасних наукових робіт присвячена навчанню монологічного мовлення на матеріалі романо-германських мов. Незважаючи на вагомий внесок Халимоненка Г. І., Мініахметової Е. Х., Ахмета Айдина, Таркана Тектена, які зробили вагомий внесок у розвиток методики навчання турецької мови в Україні, але, на жаль, в методиці викладання турецької мови в Україні все ще не висвітлено питання навчання її на початковому етапі у вищій школі та існує реальна потреба у розробці методик викладання даної мови, які базувалися б на досягненнях загальної методики навчання іноземних мов та враховували б особливості турецької мови при вивченні її українськими студентами.

Проблема навчання УТММ є складним комплексом методичних, лінгвістичних та психологічних питань. Методичний бік її пов'язаний із забезпеченням необхідних умов для успішного формування вмінь і навичок іншомовного мовлення на початковому етапі. Для того, щоб забезпечити належні умови для формування студентів мовних спеціальностей УТММ на початковому, необхідно докладно розглянути особливості початкового етапу навчання даного виду мовленнєвої діяльності, щоб в майбутньому, при розробці методик навчання

турецької мови на досліджуваному етапі, подолати труднощі, які виникають у процесі навчання даної мови.

Основними цілями даної статті є обґрунтування особливостей початкового етапу навчання УТММ та здійснити аналіз психологічних та вікових особливостей студентів 1-го та 2-го курсу, які вивчають ТМ, як основну.

Формування ефективної методики навчання УТММ на початковому етапі у вищій школі, яка б відповідала міжнародним стандартам навчання іноземних мов у вищій школі, зумовлює необхідність аналізу особливостей початкового етапу навчання УТММ та необхідність звернення до нормативних документів, одним із яких є Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (ЗЄР).

Відповідно до ЗЄР існують такі рівні оволодіння іншомовним спілкуванням:

- A1 (Break-through / Відкриття / Інтродуктивний);
- A2 (Waystage / Середній/Виживання);
- B1 (Threshold / Рубіжний);
- B2 (Vantage / Просунутий / Незалежний користувач);
- C1 (Автономний / Ефективна операційна компетенція);
- C2 (Mastery / Володіння / Глобальна операційна компетенція) [1, с. 33].

Опираючись на таку класифікацію рівнів володіння іншомовного спілкування, зазначимо, що початковий рівень володіння ТМ відповідає вимогам рівня А та охоплює рівні А1 (Break-through / Відкриття / Інтродуктивний) та А2 (Waystage / Середній / Виживання) [1, с. 33].

Рівень А1 (інтродуктивний або відкриття) вважається найнижчим рівнем генеративного використання мови - точка, в якій той, хто навчається, може спілкуватись простими засобами, ставити прості запитання і відповідати на такі ж запитання про себе, місце проживання, людей, яких він знає, речі, які в нього є, ініціювати і підтримувати розмову простими репліками при задоволенні нагальних потреб або на дуже знайомі теми, а не опрацьовувати лише дуже обмежений, повторюваний, лексично-організований набір ситуативно-специфічних фраз [1, с. 38].

Рівень А2 має відображати рівень, що відповідає за специфікацією „виживання”. На цьому рівні знаходиться більшість дескрипторів із соціальними функціями. Це такі як: вживати прості щоденні форми ввічливості, привітання та звертання; вітати людей, запитувати, як у них справи та реагувати на новини; здійснювати дуже короткі соціальні контакти; ставити запитання і відповідати на запитання про те, що вони роблять на роботі та у вільний час; запрошувати і відповідати на запрошення; обговорювати, що робити, куди йти, домовлятися про зустріч; робити пропозиції та погоджуватись [1, с. 39].

Оскільки, увага нашого дослідження особливостей початкового етапу навчання УТММ, вважаємо доцільним звернутися до аналізу психологічних та вікових особливостей студентів 1-го та 2-го курсу, які вивчають ТМ, як основну.

Вік студентів 1-го та 2-го курсу (від 17 до 21 року) у психології називають періодом юності, або другої юності. Цей вік є періодом першого випробування власних сил і здібностей людини, коли вона розкриває свій потенціал на певному шляху творчого життєдіяння; відбувається професійне самовизначення [2, с. 52].

Другий період юності, на який припадає вік студентів 1-го та 2-го курсу, має специфічні закономірності й являє собою важливий етап у розвитку особистості. У цей період відбувається становлення фахівця, формування його світогляду, ідеалів, переконань. Цей вік для молодої людини слід розглядати не тільки як підготовку до майбутньої професійної діяльності, але й як першу сходинку до зрілості [2, с. 55].

К. Д. Ушинський вважав період життя людини від 16 до 22 – 23 років найбільш вирішальним: „Тут саме завершується період утворення окремих низок уявлень, і якщо не усі вони, то значна частина їх групуються в одну мережу, досить широку, щоб надати вирішальну перевагу тому чи іншому уявленню у напряму думок людини та її характері” [3, с. 293].

Ю. О. Самарин виділив ряд характерних рис та протиріч соціально-психологічного характеру, що мають місце у розвитку студентської молоді. У цей період молода людина здійснює вибір професії, оволодіває нею і починає випробувати себе в інших сферах життя, самостійно планує свою діяльність і поведінку, активно відстоює самостійність суджень і дій. У цьому віці формуються світогляд, етичні та естетичні погляди на основі синтезу наявних знань, життєвого досвіду, самостійних міркувань і дій [4, с. 42].

Вже з перших курсів студентів характеризує здатність до критичних міркувань, нерідко в них можна спостерігати скептично-критичне та іронічне ставлення до ряду викладачів, до режиму вищого навчального закладу. Гостра критика інших людей часто поєднується у студентів з не менш гострою самокритикою. Але самооцінка в них є суперечною і часом нереалістичною. Вона здійснюється шляхом порівняння ідеального і реального „Я”. Разом з тим образ ідеального „Я” ще не ствердився і може бути випадковим, а реальне „Я” сприймається нечітко й ілюзорно. Це викликає внутрішню невпевненість у собі, що часто супроводжується зовнішньою різкістю та розв’язністю [2, с. 79].

Дослідження психологів свідчать, що в другий період юності розвиток таких важливих для навчання психічних процесів, як мислення, пам’ять, увага відбувається нерівномірно. Особливо помітні „спади” і „підйоми” у розвитку мислення і пам’яті.

У віці від 18 до 21 року рівень уваги стабільний; пізніше коливання виражені більш інтенсивно. Вік 19-ти років є оптимальним віком для

розвитку інтелекту. Наведені дані свідчать про суперечливий характер розвитку психічних функцій та інтелекту. Ця суперечливість не може не позначитися на успіхах у навчанні. Так, у 18-літньому віці студент може запам'ятати досить великий обсяг навчальної інформації, що збільшився на другому курсі (пам'ять у цей час досягає високого розвитку), але не може здійснити розумову переробку всього отриманого матеріалу, оскільки мислення в цей час відстає від пам'яті. Цим, зокрема, можна пояснити, чому значна кількість студентів на екзаменаційній сесії за третій семестр має нижчу успішність, ніж у перших двох [2, с. 82].

Зважаючи на це, важливою ознакою процесу організації початкового навчання УТММ на початковому етапі є наявність позитивної мотивації до навчання.

Мотив – це те, що стимулює людину до здійснення тієї чи іншої дії [5, с. 22].

Високий рівень внутрішньої мотивації студента при виконанні завдання залежить від рівня цікавості завдання або від його явної відповідності, напр., потребам реального життя або виконанню іншого, пов'язаного з цим, завдання (взаємозалежність завдань), що й забезпечить повне залучення до виконання завдання; зовнішня мотивація також може відігравати певну роль, напр., коли існує зовнішній тиск щодо успішного виконання завдання (одержання схвалення; щоб не втратити обличчя/не зганьбити себе, або в умовах змагання/конкуренції) [1, с. 237].

Так, наприклад, вивчення турецької мови може визначатися мотивами пізнавального характеру (бажанням оволодіти новою мовою, читати літературу цією мовою, ознайомитись із культурою нації-носія). В цьому випадку для суб'єктів навчання характерною є внутрішня готовність, настанова на оволодіння мовою. Така мотивація робить навчання ефективним навіть за умови існування окремих методичних недоліків в організації навчання [5, с. 25].

Отже, головними завданнями навчання турецької мови на початковому етапі є: розвиток позитивної мотивації до вивчення даної мови (це найважливіший психологічний фактор успішного вивчення іноземних мов в цілому), формування у студентів здатності і готовності до іншомовної та міжкультурної взаємодії та оволодіння мовою, як засобом спілкування в діалозі культур.

Оскільки методика викладання турецької мови, як наука в Україні, знаходиться на етапі становлення, то це дає підстави стверджувати, що дана стаття є одним із небагатьох поодиноких досліджень у цьому напрямку, у якому розглядаються проблеми сучасної методики викладання турецької мови у вищій школі.

Таким чином, за умов підвищення інтересу до вивчення турецької мови в Україні, методика навчання турецької мови, як наука є достатньо перспективною галуззю для подальших наукових досліджень. Як зробити заняття сучасним? Як максимально використати урок для розвитку знань

та вмінь учнів? Як зробити так, щоб кожен урок ніс у собі великий виховний заряд, залучав учнів до розуміння чужої культури, вчив поважати й цінувати самотність звичаїв і традицій народу, мова якого вивчається, сприяв формуванню позитивних морально-етичних якостей – доброти, порядності, працелюбства, толерантності тощо? Це традиційні проблеми, що не можуть не хвилювати вчителів та усіх тих, хто має відношення до навчання турецької мови.

Список використаної літератури

- 1. Загальноєвропейські** Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
- 2. Винославська О. В.** Психологія: Навч. посіб. для студ. вузів. – К.: ІНКОС, 2005. – 352 с.
- 3. Ушинский К.** Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.
- 4. Самарин Ю. А.** Проблемы способностей. – М.: Просвещение, 1962. – С. 42 – 52.
- 5. Кузовлева Н. Е.** Профорентация как один из факторов формирования мотивации в обучении ин. яз. // Ин. язык в школе. – 1986. – № 4. – с. 22 – 28.
- 6. Козаченко О. М., Деркач В. В.** Методичні проблеми організації початкового етапу навчання польської мови студентів-філологів. Вісник Житомирського педагогічного університету. – Житомир, 2004. – Випуск 14. – С. 125 – 129.

Кіндрась І. В. Особливості початкового етапу навчання усного турецького монологічного мовлення у вищій школі

У статті розглянуто особливості початкового етапу навчання усного турецького монологічного мовлення у вищій школі, здійснено аналіз психологічних та вікових особливостей студентів 1-го та 2-го курсу, які вивчають турецьку мову, як основну, а також проаналізовано рівні оволодіння усним турецьким монологічним мовленням у вищій школі. У ході аналізу психологічних та вікових особливостей студентів 1-го та 2-го курсу виявлено, що важливою ознакою процесу організації початкового етапу навчання усного турецького монологічного мовлення є наявність позитивної мотивації до навчання, оскільки високий рівень позитивної мотивації робить навчання ефективним та призводить до формування у студентів здатності і готовності до іншомовної та міжкультурної взаємодії та оволодіння мовою, як засобом спілкування в діалозі культур.

Ключові слова: початковий етап навчання, усне турецьке монологічне мовлення, методика навчання, рівні оволодіння іншомовним спілкуванням, психологічні та вікові особливості, організація навчання, позитивна мотивація, іншомовна та міжкультурна взаємодія.

Киндрась И. В. Особенности начального этапа обучения устной турецкой монологической речи в высшей школе

В статье рассмотрены особенности начального этапа обучения устной турецкой монологической речи в высшей школе, осуществлен анализ психологических и возрастных особенностей студентов 1-го и 2-го курса, изучающих турецкий язык, как основной, а также проанализированы уровни овладения устной турецкой монологической речью в высшей школе. В ходе анализа психологических и возрастных особенностей студентов 1-го и 2-го курса обнаружено, что важной особенностью процесса организации начального этапа обучения устной турецкой монологической речи является наличие положительной мотивации к обучению, поскольку высокий уровень положительной мотивации делает обучение эффективным и приводит к формированию у студентов способности и готовности к иноязычному, межкультурному взаимодействию и овладению языком, как средством общения в диалоге культур.

Ключевые слова: начальный этап обучения, устная турецкая монологическая речь, методика обучения, уровни овладения иноязычным общением, психологические и возрастные особенности, организация обучения, положительная мотивация, иноязычное и межкультурное взаимодействие.

Kindras I. V. Peculiarities of the Initial Stage of Learning Turkish Monologue Speech at High School

The article is devoted to the questions of teaching oral Turkish monologue speech in the initial stage of learning at high school as a kind of foreign language activities. In particular, the article deals with the peculiarities of the initial stage of learning oral Turkish monologue speech at high school. The analysis of the psychological and age characteristics of the 1st and 2nd year students' of high school, studying the Turkish language as the main one is made, the levels of student' knowledge of the oral Turkish monologue speech at high school are analyzed.

The analysis of the psychological and age characteristics of the 1st and 2nd year students' of high school showed that positive motivation is one of the most important features in the educational process in the initial stage of learning oral Turkish monologue speech at high school. High level of positive motivation makes educational process effective and leads to the formation of students' ability and willingness to use a foreign language in the cross-cultural interaction and as a mean of communication.

This paper considers the teaching of Turkish at initial study, as there are educational priority developmental tasks associated with the formation of positive motivation. The main task at this stage is the formation of a communicative nucleus or the fundamental skills of foreign language communication. From awareness to express the same idea in another language skills and to independent decision communicative skills - cognitive tasks

including language guess and the ability to express personal attitudes to perceived information.

Key words: initial stage of learning, oral Turkish monologue speech, teaching methodology, levels of foreign language knowledge, psychological and age characteristics, organization of educational process, positive motivation, foreign language and intercultural interaction.

Стаття надійшла до редакції 09.01.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. філ. н., проф. Біркун Л. В.

УДК378.174 +614.253

Т. В. Корольова

ВИЗНАЧЕННЯ КОМПОНЕНТІВ ФАХОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

У сучасному світі гостро відчувається потреба в гуманізації всіх сторін життєдіяльності людини. У зв'язку з цим виникає необхідність виховання не просто професіонала, а людини культури, яка володіє низкою особистісних і професійних якостей, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності. У цьому відношенні особливої актуальності набуває питання фахової культури, що є необхідною передумовою формування фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці. Саме тому проблеми, пов'язані з формуванням та досягненням високого рівня фахової культури, набувають важливого значення у сучасній педагогічній науці.

Термін „фахова культура” або „професійна культура”, які вживаються як синонімічні у сучасній педагогічній літературі, почали широко застосовувати в педагогічній науці в кінці ХХ століття, коли культуру почали розглядати як специфічну якість професійної діяльності фахівця. Проблема формування фахової культури знаходить відображення у працях таких науковців, як С. Анеліна, Н. Багдасарьян, В. Белоліпецький, Є. Ейхельберг, В. Ігнатов, І. Ісаєв, І. Клемантович, М. Лагунова, В. Мазін, І. Михайличенко, Ю. Петров, І. Радомський, А. Червова, Є. Шиянов та інші. Положення про фундаментальні засади фахової культури знайшли висвітлення у працях К. Абульханової-Славської, О. Асмолова, А. Деркача, Е. Зеєра, Т. Кудрявцева, А. Маркової, Л. Мітіної, Н. Нечаєва. Незважаючи на значну увагу, що приділяється проблемі у сучасній науково-педагогічній літературі, недостатнього висвітлення отримало питання компонентів фахової культури, які б лягли в основу визначення компетенцій, що формуються у процесі оволодіння фаховою культурою.

Мета статті – проаналізувати існуючі напрацювання вітчизняних та зарубіжних учених стосовно компонентів фахової культури та на їх основі визначити загальні компоненти, які можуть бути взяті за основу при дослідженні процесу формування фахової культури фахівців будь-якої галузі знань і діяльності.

За визначенням, яке надає культурологічний словник, фахова культура „характеризує рівень і якість професійної діяльності, які залежать від соціально-економічного стану суспільства і сумлінності в оволодінні певними знаннями, навичками конкретної професії та їх практичному використанні” [9, с. 173].

Варто зауважити, що у сучасній науковій літературі немає загальновизнаного універсального визначення поняття „фахова / професійна культура”, а надається низка трактувань цього терміну як: комплексу індивідуально вироблених стратегій, засобів орієнтації в дійсності, технологій переводу ідей у матеріальні цінності (І. Зязюн) [5, с. 9 – 15]; поєднання необхідних знань, умінь та навичок, а також певних особистісних якостей, норм ставлення до різних складових професійної діяльності; системне утворення, що становить єдність педагогічних цінностей, технологій, сутнісних сил особистості професіонала, спрямованих на творчу самореалізацію в різноманітних видах професійної діяльності (А. Капська) [7, с. 4]; певного ступеня оволодіння професією, тобто певними способами та прийомами вирішення професійних завдань на основі сформованої духовної культури особистості; професійної якості суб’єкта праці, тобто ступеня оволодіння фахівцем досягненнями науково-технічного та соціального прогресу (В. Гриньова) [2, с. 72]; міри, якості діяльності людини у визначеній, відокремленій галузі її професії, у тому виді діяльності, де вона почуває себе комфортно, впевнено, вільно та розкуто (І. Модель) [12, с. 111]; своєрідного органічного сплаву кваліфікації та моральності, який функціонує на основі трудової моралі; вираження зрілості і розвинутої всієї системи соціально значущих особистісних якостей, які продуктивно реалізуються в професійній діяльності; сукупності світоглядних і спеціальних знань, якостей, вмінь, навичок, почуттів, ціннісних орієнтацій особистості, які знаходять своє вираження в її предметно-трудої діяльності і забезпечують її високу ефективність (Л. Богданова) [1, с. 66 – 69]; сукупності норм, правил та моделей поведінки людей; відносно замкнутої системи, яка пов’язана зі специфікою діяльності людей в сучасних умовах праці і має два початки – консервативний, тобто минулий, і творчий, спрямований на майбутнє створення нових цінностей (Б. Єрасов) [4, с. 267 – 268]; сукупності спеціальних теоретичних знань та практичних умінь, які пов’язані з конкретним видом діяльності (А. Кравченко) [10, с. 275]; системну властивість, яка характеризує рівень соціально-професійного розвитку працівників в будь-якій сфері суспільного поділу праці; міру і спосіб

реалізації сутнісних сил людини в процесі професійної діяльності і її результатах (П. Кузьмін) [11, с. 27].

Українська дослідниця І. С. Сабатовська схильна до визначення фахової культури з точки зору потреби суспільства в культурному рівні людей, які зайняті тією чи іншою професійною діяльністю. На її думку, фахова культура полягає у піднесенні професійної діяльності кожної людини до загальних норм виконання певного виду праці. Будучи важливим показником соціальної зрілості особистості, фахова культура є й комплексом особистісних знань, вмінь, навичок, якостей, що визначають готовність особистості до реалізації своїх сутнісних сил у конкретній галузі суспільної праці [13, с. 185].

Спираючись на теоретичні дослідження вищезгаданих вчених, довідникові джерела, нами сформульовано узагальнене визначення фахової культури як професійно-особистісного феномену, динамічної системи загальнолюдських професійних цінностей, знань, вмінь та навичок, принципів, норм і правил діяльності, особистісних якостей, які регулюють відносини у професійній взаємодії та характеризують рівень і якість професійної діяльності в цілому.

Дослідження фахової культури передбачає визначення її компонентів. У сучасній науково-педагогічній літературі знаходимо чимало класифікацій компонентів фахової культури особистості. Так, дослідниця І. Сабатовська виокремлює аксіологічний (ціннісний), операційний та особистісно-творчий компоненти. На думку дослідниці, у цих компонентах фахової культури фахівця простежується структурний ланцюг або комплексна система елементів, а саме: професійне мислення, професійний інтерес (аксіологічний компонент); професійні знання, уміння, навички й здібності, професійний досвід, професійна майстерність (операційний компонент); ступінь готовності особистості до конкретного виду діяльності, професійний світогляд, адаптованість до професійного середовища, професійна мораль тощо (особистісно-творчий компонент) [13, с. 190].

Інші класифікації, представлені сучасними науковцями, розроблені, як правило, для спеціалістів певного профілю. Так, професор А. Капська виділяє компоненти фахової культури майбутніх соціальних педагогів: ціннісний (аксіологічний), технологічний та особистісно-творчий [7, с. 10 – 14]. Відповідно до цієї класифікації аксіологічний компонент утворений сукупністю педагогічних цінностей, створених людством і своєрідно включених у цілісний педагогічний процес на сучасному етапі розвитку освіти.

Технологічний компонент містить способи та прийоми соціально-педагогічної діяльності майбутніх спеціалістів і розкриває шляхи здійснення професійної діяльності, способи задоволення потреб у спілкуванні, в одержанні нової інформації, у передачі набутого досвіду.

А. Капська переконана, що у процесі професійної діяльності, реалізуючи та створюючи соціокультурні цінності, майбутні спеціалісти

перебувають у ролі суб'єкта професійної культури. Створюючи цінності, вони реалізують творчий компонент професійної культури. Творчість майбутніх спеціалістів виявляється в гнучкості, варіативності, винахідливості, ініціативності, сміливості та нетрадиційності рішень і поведінки в професійній взаємодії. Тому для оволодіння професійною культурою необхідним є усвідомлення творчої природи професійної діяльності [7, с. 14].

I. Модель визначає два основних компоненти фахової культури керівників загальноосвітньої школи: праксеологічний (професійні навички, вміння, знання, професійну свідомість, модельне мислення, системне світосприйняття, компетентність спілкування і управління; конкретно-предметні завдання, рефлексивну та інформаційну озброєність) і духовний, елементами якого є професійна мораль та професійна етика [12, с. 19].

Український дослідник А. Казьмерчук серед структурних компонентів професійної культури майбутніх менеджерів туризму виділяє комунікативний, праксеологічний, ціннісний, пізнавальний, поведінковий [6, с. 137 – 140].

У структурі фахової культури майбутніх офіцерів П. Кузьмін виокремлює духовні і діяльнісно-поведінкові компоненти. Духовні включають систему професійних знань, переконань, культуру професійного мислення, професійні потреби, почуття, волюву готовність до здійснення професійної діяльності.

Діяльнісно-поведінкові елементи включають професійно-доцільні способи діяльності і культуру поведінки. Під професійно-доцільними способами діяльності розуміють сукупність методів, прийомів, форм роботи, відносин і вчинків, які забезпечують найбільш повне розкриття сутнісних сил особистості і високу ефективність діяльності. Культура поведінки є якісною характеристикою визначених способів, прийомів і процедур поведінки, завдяки яким регулюються і виконуються різні професійні дії [11, с. 27].

Російський вчений А. Деркач у своїй класифікації компонентів професійної культури майбутніх соціальних працівників виокремлює професійну грамотність, професійну компетентність, мотиваційно-ціннісний та емоційно-почуттєвий компоненти [3, с. 145 – 149].

Професор Є. Клементьев зміст і структуру професійної культури майбутніх екологів визначає єдністю таких компонентів: професійна компетентність, інформаційна культура, досвід творчої діяльності, комунікативна і професійно-моральна культура [8, с. 19].

На основі напрацювань вітчизняних та зарубіжних учених нами здійснено схематичне узагальнення компонентів фахової культури для спеціалістів усіх галузей діяльності, на основі якого можна визначити компоненти, необхідні для формування фахової культури спеціалістів певного профілю. У своїй класифікації ми виходимо з положення В. Белоліпецького про те, що професійна культура – це органічне

поєднання культури особистості та її професіоналізму, а також з теорії І. Моделя про те, що фахова культура передбачає наявність праксеологічного та духовного блоків. Важливо зауважити, що набір компонентів може змінюватися в залежності від специфіки роботи фахівців та галузі їх діяльності (Рис. 1.):

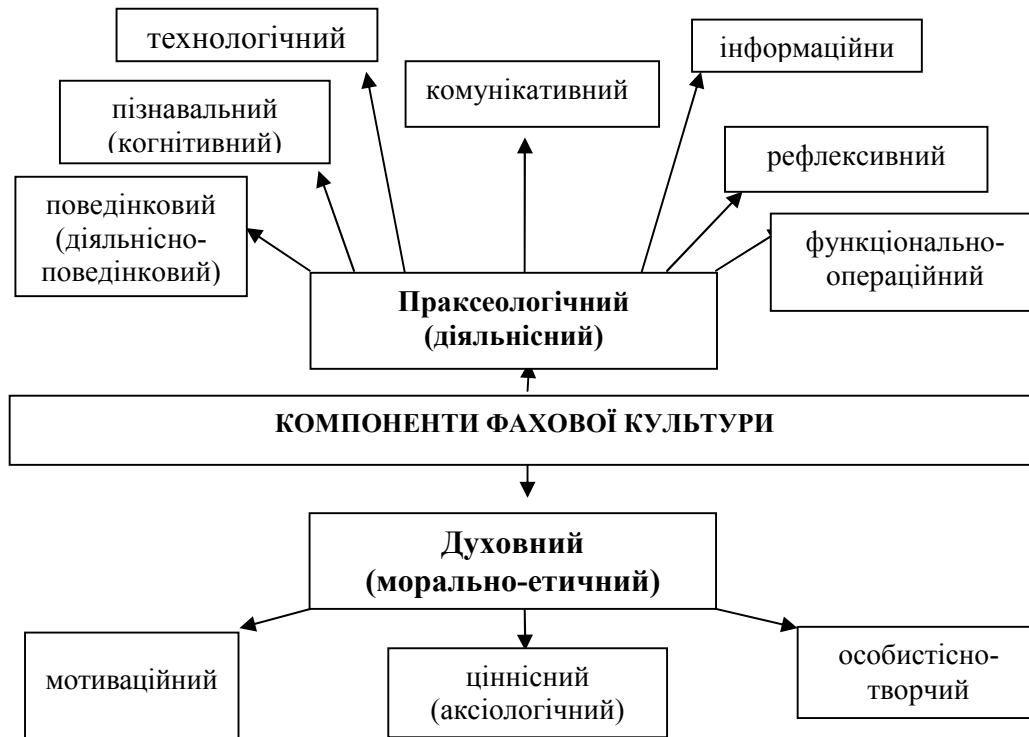


Рис.1. Компоненти фахової культури

З рисунку очевидно, що ми погоджуємося з теорією І. Моделя про те, що фахова культура складається з двох блоків: праксеологічного (діялісного), який передбачає норми і принципи ефективної і правильної реалізації діяльності, продуктивної праці і її результативності та духовного або морально-етичного, який включає професійну мораль та етику, професійні переконання, культуру професійного мислення, почуття, волюву готовність до здійснення професійної діяльності, активність та вміння витримувати навантаження; цілеспрямованість.

Компонентами праксеологічного блоку є:

– поведінковий (діялісно-поведінковий) – сукупність методів, прийомів, форм роботи, відносин і вчинків, які забезпечують найбільш повне розкриття сутнісних сил особистості і високу ефективність діяльності, та завдяки яким регулюються і виконуються різні професійні дії;

– пізнавальний (когнітивний) – індивідуально-своєрідні способи переробки інформації (способи її сприйняття, аналізу, категоризації, оцінювання тощо), її запам'ятовування і відтворення,

розв'язання проблеми, в ході якої необхідно переосмислити набуті знання, будувати їх нові співвідношення з попередніми вивченими ідеями, методами, способами дій, включаючи створення нового бачення проблеми;

– технологічний – способи та прийоми діяльності майбутніх спеціалістів, шляхи здійснення професійної діяльності, способи задоволення потреб у спілкуванні, в одержанні нової інформації, у передачі набутого досвіду;

– комунікативний – уміння ясно та чітко висловлювати свої думки, переконувати, аргументувати, доводити, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну та емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, обирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях;

– інформаційний – орієнтований на інформаційне забезпечення професійної діяльності; забезпечує ефективність створення, збирання, зберігання, опрацювання, подання і використання інформації, що забезпечує цілісне бачення світу, його моделювання, передбачення результатів рішень, які приймаються людиною;

– рефлексивний – уміння свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку, особистих досягнень; сформованість таких якостей як креативність, ініціативність, націленість на співробітництво та співпрацю, впевненість в собі, здатність до самоаналізу, передбачення, творчої уяви;

– функціонально-операційний – професійні знання, вміння і навички, професійна свідомість, мислення, світосприйняття, досвід, які забезпечують ефективний процес професійної підготовки та діяльності фахівців.

Компонентами духовного або морально-етичного блоку є:

– мотиваційний – потреби, мотиви, прагнення, бажання як регулятори динаміки діяльності, стимули творчих проявів особистості; наявність інтересу до професійної діяльності, що характеризує потребу особистості в знаннях, володінні ефективними засобами формування професійної компетентності;

– ціннісний (аксіологічний) – сукупність матеріальних і професійно-етичних цінностей, створених людством і своєрідно включених у цілісний процес професійної діяльності;

– особистісно-творчий – перетворення, інтерпретація цінностей на основі особистісних особливостей фахівця та характеру його діяльності; гнучкість, варіативність, винахідливість, ініціативність, сміливість, творчість та нетрадиційність рішень і поведінки в професійній взаємодії.

Означені структурні компоненти мають бути покладені в основу розробки критеріїв та відповідних їм показників, що характеризують рівень сформованості фахової культури спеціалістів певної галузі, набір

компетенцій, які можуть бути сформовані у процесі оволодіння всіма компонентами фахової культури.

На разі визначають два рівня сформованості фахової культури – початковий і високий. Початковий рівень можна умовно охарактеризувати як інформаційний. Тут ступінь сформованості системи професійних знань і поглядів ще не досить високий, професійні здібності перебувають у стадії формування. Ставлення до праці може бути звужене утилітарними факторами. Чим вищий рівень знань і вмінь, чим ширший досвід, і тим більш ймовірно, що людина у своїй праці може досягти певних висот. Для вищого рівня характерні широкий професійний світогляд, великий обсяг професійних знань, інтересів і вмінь, творче розуміння професійної ситуації як проблемного завдання, здатність розв'язувати його продуктивно, оригінально, ефективно.

Високий рівень сформованості професійної культури визначається за допомогою двох характеристик: загальної та спеціальної. Загальна професійна культура фахівця полягає у: переконаності в соціальній значимості праці й своєї професії; розвиненому почутті професійної гордості; працьовитості й працездатності; заповзятливості, енергійності й ініціативності; готовності ефективно, швидко і якісно вирішувати виробничі завдання, що виникають; вільному володінні нормами наукової організації праці; знаннях теорії управління й основ соціальної психології; організаторських здібностях; готовності й зацікавленості в оволодінні основами суміжних спеціальностей; розширенні професійного досвіду.

Спеціальна професійна культура у фахівців різного профілю включає якості, які значно різняться навіть у межах одного профілю. Для відбиття цієї сукупності якостей служать вузькоспеціальні розділи професіограм [13, с. 191]. Цей факт свідчить про те, що неможливо говорити про фахову культуру загалом, можна говорити лише про фахову культуру конкретних спеціалістів. Лише у такому випадку можна правильно визначити компоненти фахової культури, критерії її сформованості, компетенції, які можна набути у процесі її формування.

Таким чином, у результаті опрацювання та аналізу теоретичних засад проблеми фахової культури та визначення її компонентів зроблено висновок про складність, динамічність, багатогранність цього явища у педагогічній науці. Очевидно, що процес формування фахової культури, який полягає в оволодінні низкою її компонентів, має бути спрямований на розвиток загальнокультурних аспектів особистості фахівця та формування його професіоналізму. Кінцевий результат формування фахової культури – сформованість спеціаліста як висококваліфікованого фахівця на ринку праці. Проте цей процес є дуже складним і має враховувати специфіку кожної окремої галузі знань і діяльності.

Список використаних джерел

- 1. Богданова Л. К.** вопросу о культуре профессионального общения / Л. В. Богданова // Юбилейный сб. тр. Учених РГАФК, посвящ. 80-летию академии. – М. : [б. и.], 1998. – Т. 3. – С. 66–69.
- 2. Гриньова В. М.** Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект) : монографія / В. М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – С. 72.
- 3. Деркач А. А.** Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – Воронеж : НПО „МОДЭК”, 2004. – 752 с.
- 4. Ерасов Б. С.** Социальная культурология : Пособие для студентов ВУЗов / Б. С. Ерасов. – 2 е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 1996 – 591 с.
- 5. Зязюн І.** Учитель у вимірах епох і цивілізацій / Іван Зязюн // Мистецтво та освіта. – 2008. – № 3. – С. 9–15.
- 6. Казьмерчук А. В.** Аналіз категоріально-понятійного апарату з проблеми формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу / А. В. Казьмерчук // Вісник Житомирського державного університету. – 2010. – Випуск 54. – С. 137–140.
- 7. Капська А. Й.** Соціалізація особистості: зб. наук. пр. / [за заг. ред. А. Й. Капської] ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Логос. 2002. – Т. XVII. Вип. 1. – С. 4–16.
- 8. Клементьев Е. Д.** Социально-философские аспекты образования [Текст] / Е. Д. Клементьев // Вопросы философии. – 1984. – № 11. – С. 19–30.
- 9. Корінний М. М.** Короткий енциклопедичний словник з культури / М. М. Корінний, В. Ф. Шевченко. – К. : Україна, 2003. – С. 173.
- 10. Кравченко А. И.** Культурология: Учебное пособие для вузов / А. И. Кравченко – 4-е изд. – М. : Академический Проект, Триеста, 2003. – 496 с.
- 11. Кузьмин П. В., Иваненко К. С.** Профессиональная культура политолога / П. В. Кузьмин, К. С. Иваненко // Социально-гуманитарные знания. – 1999. – №5. – С. 27.
- 12. Модель И. М.** Профессиональная культура муниципального депутата: Теоретико-символический анализ / И. М. Модель. – Екатеринбург, 1993. – 185 с.
- 13. Сабатовська І. С.** Співвідношення особистісних і професійних якостей у моделі сучасного спеціаліста / І. С. Сабатовська // Вчені записки. – 2004. – Т. 10. – С. 185 – 192.

Корольова Т. В. Визначення компонентів фахової культури майбутніх спеціалістів

Статтю присвячено аналізу загальних компонентів фахової культури, які можуть бути взяті за основу визначення компетенцій при дослідженні процесу формування фахової культури фахівців будь-якої галузі знань і діяльності. Сформульовано узагальнене визначення фахової культури як професійно-особистісного феномену, динамічної системи загальнолюдських професійних цінностей, знань, вмінь та навичок, принципів, норм і правил діяльності, особистісних якостей, які регулюють відносини у професійній взаємодії та характеризують рівень і якість професійної діяльності в цілому. Спеціальна професійна культура у

фахівців різного профілю включає якості, які значно різняться навіть у межах одного профілю. На основі напрацювань вітчизняних та зарубіжних учених нами здійснено схематичне узагальнення компонентів фахової культури для спеціалістів усіх галузей діяльності, на основі якого можна визначити компоненти, необхідні для формування фахової культури спеціалістів певного профілю.

Ключові слова: фахова культура, структурні компоненти, рівні сформованості фахової культури спеціаліста.

Королева Т. В. Определение компонентов профессиональной культуры будущих специалистов

Статья посвящена анализу общих компонентов профессиональной культуры, которые могут быть взяты за основу определения компетенций при исследовании процесса формирования профессиональной культуры специалистов любой отрасли знаний и деятельности. Сформулировано обобщенное определение профессиональной культуры как профессионально-личностного феномена, динамической системы общечеловеческих профессиональных ценностей, знаний, умений и навыков, принципов, норм и правил деятельности, личностных качеств, которые регулируют отношения в профессиональном взаимодействии и характеризуют уровень и качество профессиональной деятельности в целом. Специальная профессиональная культура у специалистов различного профиля включает качества, которые значительно различаются даже в пределах одного профиля. На основе наработок отечественных и зарубежных ученых нами осуществлено схематическое обобщение компонентов профессиональной культуры для специалистов всех отраслей деятельности, на основе которого можно определить компоненты, необходимые для формирования профессиональной культуры специалистов определенного профиля.

Ключевые слова: профессиональная культура, структурные компоненты, уровни сформированности профессиональной культуры специалиста.

Korolova T. V. Definition of Components Professional Culture of Future Specialists

The article deals with the analysis of professional culture structural components. They can form the basis of competences in the process of professional culture formation of any kind of specialists. We have formed the generalized definition of professional culture as professional and personal phenomenon, a dynamic system of common professional values, knowledge, skills, principles, norms and rules of activity, personality features. They govern the relations in professional interaction and characterize the level and quality of the profession as a whole. Special professional culture of different specialists includes qualities that vary considerably even within the same kind of activity. Based on the developments of Ukrainian and foreign scientists, we carried out a

schematic synthesis of components of professional culture for professionals of all kinds of activity. We can determine the components which are necessary to form the professional culture of specialists. Professional culture consists of two units: praxiological (of activity), which provides rules and principles of effective and proper implementation of activities, productive work and its impact, and spiritual or ethical, which include professional morals and ethics, professional beliefs, culture, professional thinking, feeling, volitional commitment to professional activity, the activity and the ability to withstand, and commitment. Structural components should be the basis for the development of criteria and corresponding indicators of the level of formation of professional culture specialists.

Key words: professional culture, structural components, levels of professional culture formation.

Стаття надійшла до редакції 08.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н. Колодійчук О. Я.

УДК 37 [004.042.4 (544+544.77)]

О. П. Ледньова, Є. С. Озеров

СТРУКТУРА ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ З ФІЗИЧНОЇ І КОЛОЇДНОЇ ХІМІЇ

Для створення демократичної правової держави, вирішення складних економічних і соціальних проблем, які стоять перед Україною, необхідно мати високо кваліфіковані кадри інженерів-педагогів. Задачі, які необхідно вирішувати, постійно змінюються, ускладнюються, що викликано новими умовами роботи та існуванням ринкової економіки. Необхідність підтримувати на належному рівні кваліфікацію кадрів в цих умовах приводить до потреби у постійному навчанні великої кількості людей у всіх регіонах України.

Одним з вирішальних чинників модернізації освіти є створення нового покоління засобів навчання, які поєднують досягнення сучасної педагогічної науки з потужними дидактичними можливостями інформаційних технологій. Це спричиняє домінування діяльності, яка характеризується виробництвом, збором, накопиченням, обробкою, збереженням, передачею та використанням інформації на базі сучасної обчислювальної техніки та телекомунікаційних технологій. Використання інформаційних систем дозволяє вдосконалити механізми управління суспільними процесами, сприяє гуманізації та демократизації суспільства, прискорює науково-технічний прогрес, інтелектуалізацію

усіх видів людської діяльності, спонукає до розвитку творчого потенціалу індивіда.

Одним з пріоритетних напрямків процесу інформатизації сучасного суспільства є інформатизація освіти – запровадження нових інформаційних технологій у системах освіти. Враховуючи вимоги сучасності, зупинимось на розробці та запровадженні електронного навчального курсу з фізичної і колоїдної хімії. Питання створення і застосування електронних навчальних посібників у навчальному процесі розглядають у своїх дослідженнях Аленічева Е., Гончаров А. І., Волков С. В., Іванов В. Л. [1], Іванцівська І. Г., Кашина Е. А., Лебединська Н. А., Левін В. М., Монастирьов Н., Родін В. П. [2], Сидоркін Ю. М., Суннес В. Г. Тевельова С. В. та ін. Проте, певні напрацювання у цій області, залишаються невирішеними питання, пов'язані з розробкою електронного навчального курсу з фізичної і колоїдної хімії засобами програмного комплексу SunRav.

Виходячи з умов, що склалися, у галузі розробок електронних версій навчальних курсів, визначимо завдання нашого дослідження: розробити та обґрунтувати раціональну структуру електронного навчального курсу з фізичної і колоїдної хімії.

Для вирішення поставленого завдання ми розробили електронну версію навчального курсу з фізичної і колоїдної хімії засобами програмного комплексу SunRav. Електронний навчальний посібник відрізняється від традиційного, друкованого тим, що студент працює з матеріалом, який викладається не безперервно, а дискретно, окремими екранними фрагментами, які логічно слідує один за одним. Після вивчення матеріалу, представленого на екрані, студент натискає гіперпосилання „Наступна сторінка” і отримує наступний фрагмент матеріалу. Якщо він бачить, що не все зрозумів або не все запам'ятав з попереднього екрану, то натискає гіперпосилання „Попередня сторінка” і повертається на один крок назад.

В основі структури електронного навчального курсу лежить рубрикація. Це система, що складається із заголовків, утворює зміст і відіграє ключову роль у навігації в межах курсу. Так, рубрики дозволяють швидко переходити із однієї частини тексту в іншу і бачити, який текст розкритий у дану мить.

Зміст курсу поділено на розділи та підрозділи, які утворюють деревовидну структуру. Ця структура знаходиться у лівій частині головного вікна програми SunRav. У правій частині знаходиться вікно перегляду змісту поточного розділу. У ньому відкривається основний текст електронного курсу, тобто навчальний матеріал, який повинні засвоїти студенти. Для того щоб переглянути будь-який розділ необхідно клацнути лівою кнопкою миші на його назві у „дереві” зліва. Визначений заголовок набуде іншого кольору і відбудеться завантаження потрібного тексту. Якщо розділ має підрозділи, то для перегляду їх списку необхідно

клацнути по значку „+”. Після цього відкриється список підрозділів даного розділу.

В основному тексті містяться гіперпосилання, які підкреслюються і мають інший колір. У даному електронному навчальному курсі містяться внутрішні гіперпосилання, що дозволяють переміщуватись між розділами та підрозділами курсу; гіперпосилання на тести, що дозволяють проходити до тестування.

Подання навчального матеріалу повинно бути наочним і зрозумілим. Під час розробки електронного навчального курсу з фізичної і колоїдної хімії було визначено основні тематичні розділи та зміст кожного розділу окремо. Таким чином, до основних структурних елементів курсу відносяться: титульний екран; зміст; вступ; теми лекційних занять; план лекційних занять; повний виклад навчального матеріалу (текст); після кожної лекції знаходяться: запитання для самоконтролю, задачі по даній темі, теми для доповідей і рефератів та література, а також контрольні тестові завдання; питання для заліку; список використаної літератури; словник хімічних термінів; біографічний словник; пошукова система; система управління роботою з електронним навчальним курсом (гіперпосилання).

Титульний екран містить назву міністерства, ініціали авторів, назву електронного навчального курсу, Рекомендацію МОН України, інформацію про місце і рік розробки, гіперпосилання для починання роботи.

Зміст є вкрай важливим структурним елементом електронного навчального курсу, так як забезпечує доступ до основних розділів та підрозділів, які оформлені у вигляді гіперпосилань.

У вступі надається загальна інформація про структуру, зміст та призначення електронного навчального курсу, розкривається роль і місце фізичної і колоїдної хімії у підготовці спеціалістів. Повний виклад навчального матеріалу реалізується за допомогою тексту лекцій.

Кожна лекція складається з: теми лекції, плану, запитань для самоконтролю, задач з даної теми, тем для доповідей і рефератів, літератури та тестів.

До складу типової сторінки електронного навчального курсу входить: текстове поле; лінійка прокручування; органи управління у вигляді гіперпосилань, що дозволяють перейти на наступну або попередню сторінку, на кінець або початок сторінки, до змісту тощо.

Наприкінці кожної лекційної теми, як вже було підкреслене вище, є такі підрозділи, як: „Запитання для самоконтролю”, „Задачі”, „Теми для доповідей і рефератів”, „Література”, за допомогою яких студент може перевірити ступінь засвоєння навчального матеріалу перед тим, як переходити до вивчення наступних лекцій, навчитися розв’язувати задачі з даної теми, вибрати тему для доповіді та написання реферату, скористатися літературою для підготовки до практичних занять та лабораторних робіт.

По завершенню циклу лекцій студенту пропонується пройти тестування на оцінку, що дозволяє швидко та об'єктивно перевірити якість засвоєння програмного матеріалу. Після переходу за гіперпосиланням „Тести” відкривається сторінка системи тестового контролю.

У тестах застосовується принцип вибору із декількох запропонованих відповідей однієї правильної, яка позначається студентом. Тестова система перевірки знань веде облік накопиченого загального результату та облік часу, витраченого студентом у ході відповідей на питання. По завершенню тестування видається інформація про результати, де повідомляється про загальну кількість питань, кількість правильних відповідей в абсолютних числах та у відсотках, загальний час проходження тестування. Відсотковий показник дозволяє легко перевести результати тестування у п'ятибальну шкалу оцінювання відповідно до вимог Болонської системи (60% – оцінка „задовільно”). Результати тестування можуть бути збережені в електронному вигляді або роздруковані для пред'явлення викладачу.

Незважаючи на те, що електронний навчальний курс з фізичної і колоїдної хімії містить повний теоретичний матеріал, достатній для успішного виконання тестових завдань, передбачено сторінку використаної літератури для поглибленого вивчення предмету. До списку літератури входять друковані джерела.

Також передбачена сторінка „Питання для заліку” для підготовки студентів до складання заліку з фізичної і колоїдної хімії.

Електронний навчальний курс з фізичної і колоїдної хімії забезпечений словником хімічних термінів, який оформлений у вигляді гіперпосилань, розташованих в алфавітному порядку. Перейти до словника можна через ліву робочу панель або через зміст. Потрапивши у словник термінів, студент повинен знайти незрозумілий термін та натиснути на відповідне гіперпосилання. В результаті відбудеться перехід на сторінку курсу, де пояснюється відповідний термін.

Окремою сторінкою наведено бібліографічний довідник, у якому надана стисла інформація про вчених з галузей науки, зробивших вагомий внесок у розвиток фізичної і колоїдної хімії.

До системи управління входять гіперпосилання, які забезпечують доступ до усіх частин навчального курсу та швидке переміщення у його межах. Під час розробки елементів управління враховувались вимоги до їх зрозумілості та мінімальної кількості в межах однієї сторінки. Це забезпечує зручність та простоту при роботі з електронним навчальним курсом. Верхня робоча панель надає додаткові елементи управління, які дозволяють повертатися на крок назад, переходити до наступного або попереднього розділу, на кінець або початок курсу, вмикати-вимикати автопрокручування тексту на сторінці, прибирати ліве робоче вікно, де знаходиться зміст у деревовидній формі, також можна переходити у

повноекранний режим роботи, збільшувати або зменшувати розміри шрифту та вийти з програми.

Таким чином, за результатами проведеного дослідження, на нашу думку, можна стверджувати, що запропонована структура електронного навчального курсу з фізичної і колоїдної хімії є раціональною, так як: розширює можливості традиційного навчання; робить навчальний процес більш різноманітним; дозволяє збільшити інтерес до фізичної і колоїдної хімії та покращити якість знань студентів; підвищити ефективність самостійної роботи студентів, рівень мотивації до навчання, ефективність управління навчальним процесом та об'єктивність оцінки знань студентів; удосконалити методику викладання фізичної і колоїдної хімії; стимулювати розвиток інтелектуального потенціалу студентів; автоматизувати процес контролю та оцінювання здобутків студентів.

Серед напрямів подальших досліджень у даній галузі можна виділити розробку та підключення модулю відео-уроків; розробку структурних блок-схем лекційного матеріалу; вдосконалення інтерфейсу та системи управління тощо.

Список використаної літератури

1. Иванов В. Л. Структура электронного ученика // Информатика и образование. – № 6. – 2001. – С. 63 – 71. **2. Родин В. П.** Создание электронного учебника: Учебное пособие. – Ульяновск : УлГТУ, 2003. — 30 с.

Леденцова О. П., Озеров Є. С. Структура електронного навчального курсу з фізичної і колоїдної хімії

Стаття присвячена проблемам інформатизації навчального процесу з фізичної і колоїдної хімії, в якій розкрито структуру електронної версії навчального курсу, розробленого засобами програмного комплексу SunRav. Для вирішення поставленого завдання було розроблено електронну версію навчального курсу засобами зазначеного навчального комплексу. За результатами проведеного дослідження можна стверджувати, що запропонована структура електронного навчального курсу з фізичної і колоїдної хімії є раціональною, так як: розширює можливості традиційного навчання; робить навчальний процес більш різноманітним; дозволяє збільшити інтерес до фізичної і колоїдної хімії та покращити якість знань студентів; підвищити ефективність самостійної роботи студентів, рівень мотивації до навчання, ефективність управління навчальним процесом та об'єктивність оцінки знань студентів; удосконалити методику викладання фізичної і колоїдної хімії; стимулювати розвиток інтелектуального потенціалу студентів; автоматизувати процес контролю та оцінювання здобутків студентів.

Ключові слова: електронний навчальний курс, фізична і колоїдна хімія, SunRav, гіперпосилання, структура, підрозділи, сторінки.

Леденёва О. П., Озеров Е. С. Структура электронного учебного курса по физической и коллоидной химии

Статья посвящена проблемам информатизации учебного процесса по физической и коллоидной химии, в которой раскрыта структура электронной версии учебного курса, разработанного средствами программного комплекса SunRav. Для решения поставленной задачи была разработана электронная версия учебного курса с методами указанного учебного комплекса. По результатам проведенного исследования можно утверждать, что предложенная структура электронного учебного курса по физической и коллоидной химии является рациональной, так как: расширяет возможности традиционного обучения; делает учебный процесс более разнообразным; позволяет увеличить интерес к физической и коллоидной химии и улучшить качество знаний студентов; повысить эффективность самостоятельной работы студентов, уровень мотивации к обучению, эффективность управления учебным процессом и объективность оценки знаний студентов; усовершенствовать методику преподавания физической и коллоидной химии; провоцировать развитие интеллектуального потенциала студентов; автоматизировать процесс контроля и оценки достижений студентов.

Ключевые слова: электронный учебный курс, физическая и коллоидная химия, SunRav, гиперссылки, структура, подразделы, страницы.

Ledeneva O. P., Ozerov E. S. the Structure of Electronic Learning Course in Physical and Colloid Chemistry

This article addresses the problems of informatization of educational process in physical and colloid chemistry that revealed the structure of the electronic learning course, developed by means of software package SunRav. The electronic learning course with the methods of the afore-mentioned educational package is dedicated to solve this problem. The results of the undertaken study reveal that the suggested structure of physical and colloid chemistry electronic learning course can be considered as the rational one, as it: expands the opportunities of traditional education, varies educational process, allows to arouse interest to physical and colloid chemistry and improve the quality of education of students, as well as effectiveness of their independent work and the level of motivation to learn, improves the efficiency of educational management and objectiveness of estimation of students' knowledge, develops physical and colloid chemistry teaching methodology and computerizes the process of estimation and evaluation of students' achievements.

Key words: electronic learning course, physical and colloid chemistry, SunRav, links, structure, subdivisions, pages.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Главатських І. М.

УДК 371.315.6:378.147

О. С. Малюга

**ЗМІСТ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО
ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ НА ЗАКЛЮЧНОМУ ЕТАПІ
ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Навчання професійно орієнтованого читання є одним із завдань викладання іноземної мови (ІМ) на заключному етапі вищої школи [4]. Так, студенту магістратури (магістранту) необхідно постійно збагачувати свої знання, що вимагає запозичення професійного досвіду у закордонних колег. З огляду на вищесказане, особливо важливим стає розвиток у магістрантів навичок і вмінь іншомовного професійно орієнтованого читання (ІПОЧ) як рецептивного виду мовленнєвої діяльності. Для цього необхідно визначити зміст навчання ІПОЧ на заключному етапі вищої школи.

Питання змісту навчання ІПОЧ розглянуто як у фундаментальних працях [5; 7], так і у численних дисертаційних дослідженнях з методики навчання ІМ. Втім, зміст навчання ІПОЧ на заключному етапі вищої школи все ще залишається недостатньо дослідженим, оскільки у вищезгаданих працях не враховано специфіки підготовки магістрантів з ІМ.

Метою цієї статті є визначення змісту навчання магістрантів ІПОЧ з урахуванням специфіки їхньої підготовки з ІМ.

Під змістом навчання ІМ ми, вслід за Н. Д. Гальськовою, розуміємо взаємопов'язану діяльність викладання (діяльність викладача) та учіння (діяльність учня), що спрямовані на навчальний матеріал, іншими словами, – на зміст навчального предмету [1, с. 102]. Наразі, в методиці навчання ІМ як науці, існує чимало видань методистів-учених, присвячених проблемі компонентного складу змісту навчання ІМ [1; 3; 6; 8]. В них визначено складові або компоненти, що реалізують предметну (сфери, теми, ситуації спілкування) і процесуальну (засоби спілкування, навички та вміння) сторони мовленнєвої діяльності. Для визначення змісту навчання магістрантів ІПОЧ ми буде робити опертя на компонентний склад змісту навчання ІМ, запропонований Н. Д. Гальськовою [1], оскільки він є детальним, структурованим і включає компоненти, що у повній мірі дозволяють реалізувати як предметну, так і процесуальну сторони мовленнєвої діяльності.

Так, Н. Д. Гальськова виділяє такі компоненти змісту навчання ІМ [1, с. 103]:

1) Сфери комунікативної діяльності, теми, ситуації і програми їх розгортання, комунікативні та соціальні ролі, мовленнєві дії та мовленнєвий матеріал (тексти, мовленнєві зразки та ін.).

2) Мовний матеріал, правила його оформлення та навички оперування ними.

3) Комплекс мовленнєвих умінь, що характеризують рівень практичного оволодіння ІМ як засобом спілкування.

4) Систему знань національно-культурних особливостей та реалій країни, мова якої вивчається.

5) Навчальні та компенсаційні (адаптивні) вміння, раціональні прийоми розумової праці, що забезпечують культуру засвоєння мови в навчальних умовах та культуру спілкування з її носіями.

Розглянемо кожний з вищезазначених компонентів змісту навчання ІМ у контексті визначення змісту навчання магістрантів ПОЧ. Сфера комунікативної діяльності являє собою екстралінгвістичний фон та визначає характер діяльності комунікантів, маючи вплив на їхню мовленнєву поведінку та на вибір мовних засобів. Виділяють чотири сфери комунікативної діяльності: особиста, публічна, професійна, освітня [9]. ПОЧ належить до професійної сфери комунікативної мовленнєвої діяльності магістрантів.

Визначимо зміст професійної сфери іншомовної комунікативної діяльності на заключному етапі навчання у вищій школі. Магістранти проводять власні наукові дослідження, результати яких втілюються у написання магістерських робіт, що свідчить про домінування у них науково-дослідної діяльності. Крім того, більшість випускників-магістрів продовжують навчання в аспірантурі. Отже, вищесказане дає нам підстави вважати наукову сферу провідною складовою професійної сфери на старшому ступені навчання ІМ. На користь наукової сфери також свідчить той факт, що магістрантам доведеться проводити творчий пошук, запозичувати знання досвідчених колег з інших країн, креативно обробляти наукову інформацію з метою використання її у своїй професійній діяльності.

Науковий характер професійної сфери визначає перевагу наукового стилю, що представлений різножанровими науковими текстами. Існують різні думки методистів щодо класифікації жанрів наукової прози. Серед провідних письмових жанрів власне наукової прози виділяють такі: наукові статті різних типів, зокрема періодичних видань, монографії, дисертації, матеріали наукових конференцій, анотації, підручники (не нижче рівня ВНЗ), рецензії [2].

Тексти вищезгаданих жанрів є носіями інформації, яка потрібна магістранту для задоволення власних професійних інформаційних потреб. З огляду на вищесказане, об'єктом навчання ІМ наукової професійної сфери на старшому ступені мають виступати різножанрові автентичні фахові тексти власне наукового стилю – наукові автентичні тексти. Втім, логічним є припустити, що не всі жанри наукових текстів однаково містять інформацію, яка є необхідною для задоволення професійних інформаційних потреб магістрантів, через різноманітний характер фахової інформації та способів її представлення. Отже, у

представленій вище класифікації є жанри, які переважно не використовуються у професійній діяльності магістрантів, а відтак, і не є корисними в курсі навчання ІМ. Крім того, обсяг навчального часу, відведеного на вивчення ІМ, може виявитись недостатнім для навчання ПОЧ наукових текстів всіх наявних жанрів. Це вимагає виділення провідних жанрів наукових англомовних текстів для навчання магістрантів ПОЧ.

Так, дисертації і монографії містять, як відомо, конкретні дані з вузькоспеціалізованої проблематики, що можуть бути корисними тільки для окремих студентів. Іншомовні підручники ж можуть бути відсутніми або знаходитись на стадії розробки, анотації і рецензії надають стислий опис проблеми і не можуть у повній мірі задовольнити професійні інформаційні потреби магістрантів. Натомість ми припускаємо, що провідними жанрами наукових англомовних текстів, які потрібні для задоволення професійних інформаційних потреб магістрантів, переважним чином виступають тексти статей періодичних фахових видань різних типів. Це пояснюється тим, що наукова стаття має оновлену інформацію з фаху, в той час як дані, що містяться в інших джерелах, можуть бути застарілими.

Тексти наукової статті мають базуватись на певній тематиці, яка задовольняє професійні інформаційні потреби магістрантів. Теми професійно орієнтованих текстів доцільно визначати на основі освітньо-професійних програм підготовки фахівців відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня. Наразі такі програми укладені не для всіх спеціальностей, багато з них знаходяться на стадії розробки. Отже, для вибору тематики текстів можна робити опертя на навчальні плани підготовки магістрантів за відповідною спеціальністю, що розроблені ВНЗ. Теми текстів для навчання ПОЧ доцільно відбирати з урахуванням навчальних дисциплін професійного спрямування магістрантів, втім, враховуючи необхідність проведення ними власних наукових досліджень, пропонуємо обов'язково включити такі: 1) наука та її значення; 2) наукове дослідження, особливості його проведення; 2) новітні технології в особистісному та професійному розвитку.

Визначимо процесуальну сторону змісту навчання магістрантів ПОЧ. Для цього розглянемо решту компонентів змісту навчання ІМ, означених Н. Д. Гальською [1]. Так, другим компонентом є мовний матеріал, правила його оформлення та навички оперування ними. Визначимо роль мовного матеріалу у контексті навчання магістрантів ПОЧ. У процесі ПОЧ вилучення фактичної інформації базується, на думку С. К. Фоломкіної, перш за все на вміннях, пов'язаних з розумінням мовної сторони тексту, які автор об'єднує в окрему групу і називає вміннями що забезпечують точність розуміння [7]. Зважаючи на те, що розуміння мовного матеріалу повинно проходити автоматизовано, в основному без участі свідомості, такі вміння на сучасному етапі методики називають мовленнєвими навичками читання [1; 3; 6; 8]. Про

них часто не згадують, коли мова іде про зрілого досвідченого читача. Але, зважаючи на той факт, що наукова іншомовна проза має певні особливості вживання мовних явищ, вважаємо за необхідне врахувати мовленнєві навички IPOЧ, що мають бути сформовані у магістранта. Це вимагає аналізу лексичних і граматичних навичок читання, виділених методистами та відбору тих, що є необхідними магістранту для IPOЧ наукових статей. Наведемо приклади мовленнєвих навичок IPOЧ. Лексичні навички: співвідносити значення слова з контекстом речення, а саме: розпізнавати слово та визначати його значення, користуючись контекстом; граматичні навички: встановлювати смислові зв'язки між словами, а саме: розпізнавати складні граматичні структури. Слід також зазначити, що формування у магістрантів мовленнєвих навичок IPOЧ повинно відбуватись за допомогою належним чином укладених вправ.

Визначимо наступний компонент процесуальної сторони змісту навчання магістрантів IPOЧ. Так, третій компонент змісту навчання IM, означений Н. Д. Гальською, включає комплекс мовленнєвих умінь, що характеризують рівень практичного оволодіння IM як засобом спілкування [1]. Професійно орієнтовані мовленнєві вміння необхідні читачеві для вилучення та обробки фахової інформації з іншомовного тексту. На заключному етапі підготовки з IM ці вміння вдосконалюються. Пропонуємо визначити їх на основі синтезу умінь в іншомовному читанні, означених методистами, вимог до рівня володіння магістрантами IPOЧ, передбачених рекомендаціями Ради Європи [Реком Ради Євр], а також жанрових особливостей фахових текстів. Наведемо приклад професійно орієнтованих мовленнєвих умінь в іншомовному читанні: прогнозувати зміст статті за її назвою та/або за її початком.

Проаналізуємо четвертий компонент змісту навчання IM, означений Н. Д. Гальською [1]. Він включає систему знань національно-культурних особливостей та реалій країни, мова якої вивчається. У контексті навчання магістрантів IPOЧ це передбачає володіння мовними та мовленнєво-культурними особливостями наукової прози, характерними для носіїв цієї мови, тобто знання етикету іншомовного наукового дискурсу. Втім, на наш погляд, особливості такого етикету доцільно враховувати у процесі навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, писемного мовлення) для правильного продукування тексту. Отже, ми не будемо виділяти систему знань національно-культурних особливостей та реалій країни, мова якої вивчається, окремим компонентом змісту навчання магістрантів IPOЧ.

Розглянемо п'ятий, останній компонент змісту навчання IM, виділений Н. Д. Гальською [1]. Цей компонент включає навчальні та компенсаційні вміння, які забезпечують культуру засвоєння мови, в нашому випадку – IPOЧ наукових статей в навчальних умовах та культуру спілкування з її носіями – авторами текстів. Цінність компенсаційних умінь полягає в тому, що вони дозволяють компенсувати недолік одних знань іншими. Беручи до уваги той факт, що

фахові тексти мають певні лінгвістичні особливості, вважаємо за необхідне означити компенсаційні вміння окремим компонентом змісту навчання магістрантів ППОЧ. Наведемо приклад компенсаційних умінь в іншомовному читанні: здогадуватись про значення слова за граматичним ключем, а саме: синтаксичним та морфологічним;

Нами було визначено компонентний склад змісту навчання магістрантів ППОЧ. Він включає такі компоненти:

- Тексти іншомовних наукових статей з відповідним мовним матеріалом.
- Мовленнєві (лексико-граматичні) навички.
- Професійно орієнтовані мовленнєві вміння.
- Компенсаційні вміння.

Отже, технологія навчання ППОЧ на заключному етапі вищої школи має бути спрямована на реалізацію кожного з цих компонентів. Перспективою подальших розвідок є докладний аналіз процесуального аспекту змісту навчання магістрантів ППОЧ, дослідження лінгвістичних особливостей автентичних фахових текстів іншомовних статей з метою створення комплексів вправ для формування у магістрантів відповідних навичок і умінь.

Список використаної літератури

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с. **2. Ільченко О. М.** Етикет англomовного наукового дискурсу / О. М. Ільченко. – К. : Політехніка, 2002. – 288 с. **3. Методика** навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – Вид. 2-е, випр. і перероб. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с. **4. Програма** з англійської мови для професійного спілкування. / Г. Є. Бакаєва [та ін.] – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с. **5. Серова Т. С.** Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному чтению в вузе / Т. С. Серова. – Свердловск : Изд-во Уральского ун-та, 1988. – 227 с. **6. Соловова Е. Н.** Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 272 с. **7. Фоломкина С. К.** Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – М. : Высшая школа, 1987. – 207с. **8. Щукин А. Н.** Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с. **9. Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment.** – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.

Малюга О. С. Зміст навчання іншомовного професійно орієнтованого читання на заключному етапі вищої школи

У статті досліджено предметний та процесуальний аспекти змісту навчання іншомовного читання на заключному етапі вищої школи. Визначено компоненти змісту навчання магістрантів іншомовного професійно орієнтованого читання.

• Тексти іншомовних наукових статей з відповідним мовним матеріалом.

- Мовленнєві (лексико-граматичні) навички.
- Професійно орієнтовані мовленнєві вміння.
- Компенсаційні вміння.

Отже, технологія навчання IPOЧ на заключному етапі вищої школи має бути спрямована на реалізацію кожного з цих компонентів. Перспективою подальших розвідок є докладний аналіз процесуального аспекту змісту навчання магістрантів IPOЧ, дослідження лінгвістичних особливостей автентичних фахових текстів іншомовних статей з метою створення комплексів вправ для формування у магістрантів відповідних навичок і вмінь.

Ключові слова: зміст навчання, іншомовне професійно орієнтоване читання, магістрант.

Малюга А. С. Содержание обучения иноязычному профессионально ориентированному чтению на заключительном этапе высшей школы

В статье исследованы предметный и процессуальный аспекты содержания обучения иноязычному чтению на заключительном этапе высшей школы. Выделены компоненты содержания обучения магистрантов иноязычному профессионально ориентированному чтению.

• Тексты иностранных научных статей по соответствующим языковым материалам.

- Речевые (лексико-грамматические) навыки.
- Профессионально ориентированные речевые умения.
- Компенсационные умения.

Итак, технология обучения IPOЧ на заключительном этапе высшей школы должна быть направлена на реализацию каждого из этих компонентов. Перспективой дальнейших исследований является подробный анализ процессуального аспекта содержания обучения магистрантов IPOЧ, исследование лингвистических особенностей автентичных профессиональных текстов иностранных статей с целью создания комплексов упражнений для формирования у магистрантов соответствующих навыков и умений.

Ключевые слова: содержание обучения, иноязычное профессионально ориентированное чтение, магистрант.

Malyuga O. S. Content for Teaching Students to Read Profession-Oriented Foreign Texts at the Final Stage of Higher Schools

The article concerns the subject and process aspects of educational content of teaching reading of foreign language vocationally-oriented texts at the final stage of higher school. The main components of educational content of teaching master's students to read foreign language vocationally-oriented texts are covered:

- the foreign language scientific texts in accordance with the related language material,
- speech (lexical and grammar) skills,
- vocationally-oriented communicative skills, and
- compensating skills.

Thus, the technology of teaching foreign language vocationally-oriented texts at the final stage of higher school is to be oriented to the realization of each component mentioned afore. We see promising areas for further research in the detailed analysis of the process aspect of educational content for the master's students relative to teaching reading of foreign language vocationally-oriented text, as well as in the study of the linguistic particularities of the professional authentic texts of foreign articles aimed to create the educational complex in order to form certain skills in master's students.

Key words: educational content, vocationally-oriented foreign texts, prospective masters.

Стаття надійшла до редакції 04.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Чернуха Н. М.

УДК 378.011.3-051:651.4/.9

Я. В. Мельник

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ-ДОКУМЕНТОЗНАВЦІВ

Сучасне суспільство, в якому інформація все більше набуває ролі соціально-значущого ресурсу (на рівні з матеріальними, енергетичними, фінансовими та іншими ресурсами), потребує висококваліфікованих фахівців, які б вільно володіли інформаційно-комунікаційними технологіями та ефективно їх використовували у своїй професійній діяльності. Для роботи у сфері економіки, сучасного бізнесу та адміністративного управління, окрім фахових та спеціальних економічних знань, необхідні знання та навички вільного володіння

інформаційно-комунікаційними технологіями. Це повною мірою стосується фахівців зі спеціальності „Документознавство та інформаційна діяльність”. Саме фахівцям-документознавцям потрібно вміти виконувати інформаційно-аналітичну підтримку бізнес-проектів, планувати, розроблювати, організовувати та керувати проектами інформатизації соціально-економічних об’єктів різних рівнів.

Мета статті – розглянути особливості та значення застосування інноваційних технологій при підготовці фахівців-документознавців.

Створення національної освітньої системи – необхідний чинник інтелектуального й духовного розвитку суспільства. Разом з тим реформування освіти в Україні відбиває і характерні риси, зміст і спрямованість перетворень, що мають загальноцивілізаційне значення. Під впливом новітніх інформаційних і освітніх технологій помітно зростають обсяги знань, руйнується усталена до недавнього часу структура виробництва і баланс попиту на професії, а отже, і зайнятості населення. Створюються можливості для задоволення потреби в кадрах для нових видів діяльності, а також підвищення рівня освітньої підготовки, розширення і оновлення номенклатури фахових кваліфікацій, діапазону вузівських спеціальностей і навчальних дисциплін для підготовки кадрів.

Дослідженням проблеми професійної підготовки майбутніх документознавців займаються, О. В. Матвієнко, Ю. І. Палеха, Є. О. Плешкевич, Я. О. Чепуренко, Г. М. Швецова-Водка, В. М. Варенко.

Прискорення науково-технічного прогресу, засноване на впровадженні у виробництво гнучких автоматизованих систем, мікропроцесорних засобів і пристроїв програмного управління, роботів і обробних центрів, поставило перед сучасною педагогічною наукою важливе завдання – виховати та підготувати підростаюче покоління, здатне активно включитися в якісно новий етап розвитку сучасного суспільства, пов’язаний з інформатизацією.

Розвиток інформаційних технологій, повсюдне використання інформаційних ресурсів, що є продуктом інтелектуальної діяльності найбільш кваліфікованої частини працездатного населення суспільства, визначає необхідність підготовки в підростаючому поколінні творчо активного резерву. З цієї причини стає актуальною розробка певних методичних підходів до використання засобів нових інформаційних технологій для реалізації ідей розвиваючого навчання, розвитку особистості студента. Зокрема, для розвитку творчого потенціалу індивіда, формування у студента вміння здійснювати прогнозування результатів своєї діяльності, розробляти стратегію пошуку шляхів і методів вирішення завдань – як навчальних, так і практичних.

Не менш важливе завдання – забезпечення психолого-педагогічними та методичними розробками, спрямованими на виявлення оптимальних умов використання засобів нових інформаційних

технологій з метою інтенсифікації навчального процесу, підвищення його ефективності і якості [4].

Застосування комп'ютерної методології навчання сприяє інтеграції всіх видів навчальної роботи при підготовці документознавців до професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Документознавство – це наукова дисципліна, яка досліджує процеси створення й функціонування документів та розробляє принципи побудови документно-комунікаційних систем та методи їхньої діяльності [3].

Своєчасність і перспективність спеціальності „Документознавство та інформаційна діяльність” зумовлена рядом об'єктивних чинників: по-перше, це виключно важлива роль документу, у тому числі електронного, в сучасному світі. Це носій різноманітної інформації і канал соціальної комунікації, засіб збереження, реєстрації і передання інформації у просторі й часі, це й об'єкт охорони інтелектуальної власності та захисту авторських прав. Основи документоведення – невід'ємна складова досконалості як державного управління, так і будь-якого приватного підприємництва. По-друге, це зростання ролі інформаційних процесів у всіх різновидах людської діяльності, прояв спільної основи, притаманній багатьом інтелектуальним напрямам суспільного розвитку, його глобалізації. Створюються не тільки інформаційно-аналітичні підрозділи, інформаційно-рекламні агенції, розширюється коло центрів науково-технічної інформації, патентних структур, а й посилюється значення високоякісного інформаційного забезпечення вищого керівництва всіх рівнів і напрямів соціального управління на базі новітніх технологій й застосування глобальних світових мереж. Відкриття нової спеціальності стало зворотною реакцією на процеси, що відбулись в соціально-комунікативній сфері країни: активний розвиток систем зв'язку, телекомунікацій, створення інформаційного системно-мережевого простору. Основи підготовки таких фахівців були закладені ще у 60-х роках минулого століття кафедрою радянського діловодства Московського державного історико-архівного інституту на чолі з професором К. Г. Мітяєвим, якого в 1979 році замінила професор Т. Н. Кузнєцова. Сьогодні на території Російської федерації документознавців готують більше ста вищих навчальних закладів. А от навчальна спеціальність під найменуванням „Документознавство та інформаційна діяльність”, що впроваджена з середини 90-х років, існує тільки в Україні. В Російській федерації її аналогом є спеціальність „Документознавство та документаційне забезпечення управління”, яка дещо вужче й зорієнтована лише на підготовку діловодів. Навчання інформаційній діяльності в російських ВНЗ об'єднане з бібліотечною й позначається як „Бібліотечно-інформаційна діяльність”. В США викладання курсу дисциплін з інформаційної діяльності також інтегровано з бібліотечною.

Популярність підготовки фахівців зі спеціальності „Документознавство та інформаційна діяльність” в Україні невпинно зростає. За останні три роки ця спеціальність відкрита більш ніж в двох десятках вищих навчальних закладів та на їх відокремлених факультетах університетів в Луганську, Луцьку, Миколаєві, Одесі, Рівному, Черкасах.

У сучасних умовах успішне функціонування адміністративних державних органів влади і пов'язаних з їх діяльністю інших установ – науково-дослідних інститутів, архівів, відділів діловодства, аналітичних відділів, установ соціальної сфери, комерційних організацій тощо залежить від висококваліфікованих фахівців у сфері документознавства та інформаційної діяльності, адже саме вони забезпечуватимуть організацію діловодства, документне та інформаційне обслуговування управлінської діяльності.

Фахівець-документознавець здатний вирішувати проблеми теоретичного характеру як у сфері документознавства, так і у сфері інформаційних технологій у документознавстві, орієнтуючись при цьому на їхнє практичне застосування.

Основними галузями та об'єктами діяльності випускників із вищою освітою за професійним спрямуванням документознавця, інженера з науково-технічної інформації є інформаційна діяльність у сучасному суспільстві, спрямована на організацію збирання, зберігання, перетворення, використання та розповсюдження інформації. Від насиченості суспільства документами залежить рівень цивілізованості і культури нації, країни людства. Оскільки в умовах інформатизації значно зросла потреба в інформаційному забезпеченні різних сфер суспільного життя, посилилися інтеграційні зв'язки в багатьох сферах інформаційної діяльності (центрів інформації та документації, видавництва, архівів тощо) з такими соціальними інституціями, як управління, наука, виробництво, освіта, культура, комерція, бізнес тощо, професійна діяльність у галузі інформації та документознавства набуває особливої соціальної ваги.

Головною метою служби діловодства мусить бути ефективне управління всією документацією установи, в тому числі досконале документаційне забезпечення управління, якісне надання документно-інформаційних послуг, вчасна обробка і передання на різні рівні керування необхідної для прийняття управлінських рішень документованої інформації.

Підготовка сучасних кадрів для означеної сфери є важливим державним завданням, оскільки недостатньо інтегрована на сьогодні система документних комунікацій має бути поступово перетворена висококваліфікованими фахівцями на стратегічно орієнтовану цілісність, що підвищить ефективність функціонування соціально-інформаційних та документно-комунікативних процесів у забезпеченні життєдіяльності громадянського суспільства.

Підхід до підготовки документознавців базується на результатах вивчення та прогнозування структури соціальної та виробничої діяльності фахівців. Підготовка фахівців з інформаційної діяльності має базуватись на міжнародних стандартах гуманітарної освіти і відповідати потребам вітчизняного ринку праці.

Розглядаючи особливості професійної діяльності документознавця у контексті інформатизації суспільства, необхідно враховувати структурні зрушення, обумовлені розвитком і впровадженням новітніх технологій, що сприяють поширенню такого типу відносин, як інформаційні. Це вплинуло на загальний стан інформатизації суспільства. Основним її джерелом є інформаційний ресурс, темпи нарощування якого залежатимуть від подальшого технічного та економічного розвитку.

Застосування новітніх технологій автоматизованої обробки, систематизації та аналізу інформації для підготовки управлінських рішень, відкритість інформації і постійний доступ до існуючих державних інформаційних систем та інших інформаційних ресурсів, передбачені чинним Законодавством України в контексті розвитку національної інформаційної мережі Інтернет. Це один із пріоритетних напрямів державної політики в сфері інформатизації, що обумовив нові підходи і до технології державного управління, включаючи його центральні і місцеві органи. Екстраполюючи міжнародні моделі на сучасні завдання розвитку українського суспільства з урахуванням його традиційних цінностей та реального стану, фахівець-документознавець повинен мати високий рівень професійної компетентності для окреслення своїх функціональних повноважень в умовах постійного розширення та ускладнення інформаційно-комунікативних систем [2].

В. Варенко порушує питання про забезпечення розвитку у студентів системного мислення, усвідомлення необхідності застосування інформаційно-комунікаційних технологій для управління та прийняття рішень, для дослідження складних економічних явищ і процесів. Та пояснює, що перед викладачами стоїть складне завдання – навчити майбутніх фахівців-документознавців раціонально використовувати інформаційно-комунікаційні технології, їхні технічні можливості та програмне забезпечення обчислювальної техніки в інформаційно-аналітичній роботі [1, с. 1]. І з цим неможна не погодитись, адже при підготовці фахівцям із документознавства потрібно донести необхідність технічних засобів та системного мислення у подальшій праці.

Педагогічний аспект підготовки документознавця полягає в тому, щоб визначити оптимальні методи і прийоми виховання.

Однією з найважливіших умов поліпшення якості сучасної освіти є її інформатизація. Це передбачає якнайповніше використання доступної інформації, а саме:

- підвищення ефективності навчального процесу на основі його індивідуалізації та інтенсифікації;

- розробка методів і технологій навчання з орієнтацією на розвиваючу, випереджаючу і персоніфіковану освіту;
- досягнення необхідного рівня професіоналізму в оволодінні засобами інформатики та обчислювальної техніки;
- інтеграція різних видів діяльності (навчальної, навчально-дослідницької, методичної, наукової, організаційної) у межах певної освітньої технології;
- підготовка майбутніх фахівців до роботи в умовах інформаційного суспільства;
- підвищення професійної компетентності і конкурентоздатності майбутніх фахівців.

Підготовка документознавців має виходити з потреб активізації процесу інформатизації суспільства і необхідності формування інформаційної культури користувачів.

У підготовці документознавців важлива роль належить використанню новітніх інформаційних технологій, що дозволяють створити комп'ютерну методологію навчання, орієнтовану на застосування в навчальному процесі; комп'ютерне моделювання навчально-пізнавальної діяльності; інформування, програмування навчальної діяльності.

Застосування комп'ютерної методології навчання сприяє інтеграції всіх видів навчальної роботи в підготовці документознавців до професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства. Інформаційні технології у навчальному процесі істотно змінюють роль і місце викладача та студента в системі „викладач – інформаційні технології навчання – студент”.

Як свідчить аналіз, нові вимоги до змісту і технології підготовки документознавців поки що не знаходять належного забезпечення навчальними документами для викладачів та студентів вищих закладів освіти України. У зв'язку з цим актуалізується й завдання переосмислення функціонального призначення навчального комплексу для вищих навчальних закладів. До недавнього часу вони були спрямовані переважно на реалізацію інформаційної та відтворюючої функцій, оскільки забезпечували саме таку модель навчання. Сучасний навчальний комплект має бути орієнтований також на забезпечення мотиваційної, розвиваючої, прогностичної, інноваційної та креативної функцій.

Суспільство, яке дбає про своє майбутнє, має усвідомити колосальні можливості привнесені інформаційними технологіями та навчитися грамотно застосовувати їх, у першу чергу, в освіті. Можна багато дискутувати щодо ефективності та доцільності використання інформаційних технологій, але не застосовувати їх було б безглуздом. Можливості сучасної системи освіти взагалі значно розширюються завдяки використанню мультимедійних інтерактивних технологій, Інтернету. Нові інформаційні технології кардинально вплинули на всю

систему освіти, зачепивши її зміст, форми й методи навчання, що призвело до змін вимог до сучасного студента.

Переваги комп'ютерного навчання:

- мультимедійний текст (відео-, аудіоможливості, зв'язок з великою кількістю різноманітних джерел);
- висока мотивація і зацікавленість в інформації;
- необмежена кількість інформації, можливість її широкого вибору;
- самоконтроль і координація викладачем навчального процесу;
- можливість спілкування з носіями мови, ознайомлення з культурою країн, мова, яких вивчається [5].

Актуальність застосування інформаційно-телекомунікаційних технологій у ВНЗ можна визначити такими факторами:

- наданням студентам широкого доступу до джерел інформації;
- необхідністю впровадження у процес навчання комп'ютерних технологій, які б забезпечили всебічну оцінку рівня успішності студентів та можливість самореакції їхніх навчальних досягнень;
- потребою використання комп'ютерних засобів навчання, які дають можливість реалізувати індивідуальний та диференційований підхід у навчанні студентів, а також забезпечують формування у майбутніх фахівців професійної компетентності [1, ст. 1, 2].

Безумовно надмірне використання комп'ютерних технологій, а особливо Інтернету під час навчання має свої недоліки, найвагомішим з них на нашу думку – зменшення спілкування з викладачем. При таких умовах можна випустити щось важливе. Тому в системі навчання із застосуванням інноваційних технологій потрібно вміло приділяти увагу ще й реальному спілкуванню. Адже професія документознавця пов'язана не лише з навичками користування комп'ютером, а і вмінням спілкування з людьми.

Перспективи розвитку галузі документознавства та інформаційної діяльності сьогодні визначаються оптимальним поєднанням комплексу фахових знань, вмінь, навичок та високої професійної мобільності спеціалістів. Вирішальне значення тут мусять мати управлінська культура, ініціатива, творчість і активність персоналу, адже значна частина професійних знань отримується під час роботи. Гарантією майбутнього сфери документно-інформаційної діяльності повинно бути раціональне співвідношення можливостей отримання спеціальної освіти та підвищення кваліфікації фахівців.

Служба діловодства, як серцевина організації, що відображає і забезпечує її діяльність, сьогодні мусить стати потужним інструментом, що в змозі через процеси управління документацією, орієнтувати всі інші підрозділи та окремих виконавців на спільні цілі, мобілізувати ініціативу

співробітників, виховуючи в них почуття єдності і відданості своєму підприємству, поліпшувати процеси ділової комунікації й корегувати організаційну поведінку всіх його членів. [2].

Як бачимо, спеціальність „Документознавство та інформаційна діяльність” з’явилася досить давно і в наш час є дуже перспективною професією, адже в сучасному світі документ, у тому числі електронний, відіграє велике значення в будь-якій організації. Вже сьогодні в сучасних установах діловодство стає високотехнологічним виробничим процесом, системою організаційного, інформаційного, аналітичного, правового та ретроспективного забезпечення її функціонування, функцією менеджменту щодо документування управлінської інформації й організації обігу службових документів. Воно об’єктивно виділяється у високооплачуваний вид професійної діяльності, отримує відповідне технологічне й організаційне оформлення й вимагає значного обсягу знань. Тому важливим питанням є правильна підготовка майбутніх фахівців, яка повинна базуватися на міжнародних стандартах гуманітарної освіти і відповідати потребам вітчизняного ринку праці.

В умовах інноваційного суспільства застосування комп’ютерної методології навчання сприяє інтеграції всіх видів навчальної роботи. Згідно з сучасною концепцією навчання дедалі більше уваги надається оптимізації та індивідуалізації освіти, широкому застосуванню інформаційних технологій, що допоможе майбутнім фахівцям використовувати власний інтелектуальний потенціал на благо суспільства.

Виходячи з вище сказаного можна зробити висновки, що інноваційні технології мають важливе значення при підготовці фахівців-документознавців. Під інноваційними технологіями слід розуміти радикально нові чи вдосконалені технології, які істотно поліпшують умови виробництва або самі виступають товаром.

Непорушеним залишається питання про унікальність можливостей інноваційних технологій, реалізація яких створює передумови для удосконалення освітнього процесу, а також створення методик, орієнтованих на розвиток особистості студента.

Список використаної літератури

- 1. Варенко В.** Використання новітніх інформаційних технологій при підготовці фахівців-документознавців / В. Варенко // Вісник Книжкової палати. – 2011. – № 5. – С. 1–2.
- 2. Використання інформаційних технологій в підготовці фахівців в галузі документознавства** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.student-works.com.ua/kursovi/dokznavstvo_dilovodstvo/1038.html
- 3. Документознавство** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Документознавство>
- 4. Нові інформаційні технології в освіті** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://it-tehnolog.com/statti/novi-informatsiyeni-tehnologiyi-v-osviti/>
- 5. Сучасні**

інформаційні технології підготовки майбутніх фахівців [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://intkonf.org/gurmaza-vv-suchasni-informatsiyni-tehnologiyi-pidgotovki-maybutnih-fahivtsiv/>.

Мельник Я. В. Використання інноваційних технологій в процесі підготовки фахівців-документознавців

У статті висвітлено питання про особливості використання новітніх інформаційних технологій у процесі підготовки фахівців-документознавців. Розглянуто значення застосування комп'ютерної методології навчання в умовах інформаційного суспільства. Підготовка документознавців має виходити з потреб активізації процесу інформатизації суспільства і необхідності формування інформаційної культури користувачів.

У підготовці документознавців важлива роль належить використанню новітніх інформаційних технологій, що дозволяють створити комп'ютерну методологію навчання, орієнтовану на застосування в навчальному процесі; комп'ютерне моделювання навчально-пізнавальної діяльності; інформування, програмування навчальної діяльності.

Застосування комп'ютерної методології навчання сприяє інтеграції всіх видів навчальної роботи в підготовці документознавців до професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Ключові слова: документознавство, інформатизація, новітні інформаційні технології.

Мельник Я. В. Использование инновационных технологий в процессе подготовки специалистов-документоведов

В статье освещены вопросы об особенностях использования новейших информационных технологий в процессе подготовки специалистов-документоведов. Рассмотрено значение применения компьютерной методологии обучения в условиях информационного общества. Подготовка документоведов должно исходить из потребностей активизации процесса информатизации общества и необходимости формирования информационной культуры пользователей.

В подготовке документоведов важная роль принадлежит использованию новейших информационных технологий, позволяющих создать компьютерную методологию обучения, ориентированную на применение в учебном процессе; компьютерное моделирование учебно-познавательной деятельности, информирование, программирование учебной деятельности.

Применение компьютерной методологии обучения способствует интеграции всех видов учебной работы в подготовке документоведов к профессиональной деятельности в условиях информационного общества.

Ключевые слова: документоведение, информатизация, новые информационные технологии.

Melnik Y. V. Using Innovative Technology in the Preparation of Documentation Specialists

The article deals with the question of the particular use of new information technologies in the preparation of documentation specialists. The role of computer application training methodology in the information society. Preparation of documentation should be based on the needs revitalization process of informatization of society and the need to develop information culture of the users.

In preparation of documentation important role to use new information technologies to create a computer training methodology that focuses on the application in the classroom, computer simulation teaching and learning activities, information, programming training activities.

A society that cares about its future must realize tremendous opportunities brought about information technology and learn how to properly apply them, especially in education. There is plenty to debate about the effectiveness and appropriateness of using information technologies, but not to use them would be folly. Features modern education system in general greatly enhanced through the use of interactive multimedia technology, the Internet. New information technologies dramatically affect the entire education system, hitting its content, forms and methods of training, leading to changes in requirements for the current student.

The use of computer training methodology facilitates the integration of all academic work in preparation of documentation for professional work in the information society.

Key words: Documentation, information, new information technologies.

Стаття надійшла до редакції 05.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Курило Н. О.

УДК 796.88.015

Р. В. Михальчук

**ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ
ЛЕГКИХ ГИР РІЗНОЇ ВАГИ В ПІДГОТОВЧОМУ ПЕРІОДІ
ТРЕНУВАННЯ СПОРТСМЕНІВ ГИРЬОВОГО СПОРТУ**

Високі результати в сучасному гирьовому спорті змушують фахівців шукати нові підходи підготовки спортсменів до змагань. Плануючи отримати високі результати на змаганнях, більшість тренерів традиційно передчасно обирають високі обсяги та інтенсивність навантажень, особливо у підготовчому періоді, з непідготовленою адаптацією організму та слабим нервово-психічним станом спортсмена.

Застосування такого підходу на етапі, де закладається фундамент подальшого росту, нерідко призводить до зниження працездатності спортсмена в змагальному періоді і, як наслідок, призводить до погіршення спортивних результатів.

У гирьовому спорті силова витривалість – одна з головних передумов, що визначає спортивну майстерність. Розвиток силової витривалості гирьовика є найважливішим завданням навчально-тренувального процесу, оскільки ця якість обумовлює здатність спортсмена тривало виконувати силову роботу без зниження її ефективності. Поряд із цим серед тренерів і спортсменів існують різні погляди на методи й особливості підвищення силової витривалості.

Мета дослідження полягає в дослідженні ефективності використання в тренувальному процесі легких гир різної ваги для підвищення силової витривалості спортсменів-гирьовиків у підготовчому періоді.

У літературі, яка присвячена методам тренувань, можна знайти багато варіантів тренувань для розвитку силової витривалості гирьовика. Найвні теоретико-методичні розробки системи спортивної підготовки засновані на особистому досвіді фахівців і переважно мають рекомендаційний характер.

На думку вчених, гирьовий спорт, перш за все, це випробування силової витривалості [2, 4, 5, 7, 8, 9, 14]. Як вважає Верхошанский Ю. В., основна направленість процесу розвитку силової витривалості полягає в удосконаленні функціонального стану серцево-судинної системи, поліпшенні окислювальної можливості м'язів, що дає можливість виконувати більш об'ємні та інтенсивні тренування [7].

Сьогодні в гирьовому спорті найбільш поширеними методами розвитку силової витривалості визнано рівномірний, інтервальний, повторний, перемінний, змагальний та інші методи [7]. Крім того, для розвитку силової витривалості поширеної практики набули такі методики, як виконання вправ „до межі” [5], повторної роботи в середньому темпі [4], застосування високих обсягів та інтенсивності навантажень [8], збільшення сили різних груп м'язів [9] і колове тренування [14].

Особливість методу виконання вправ „до межі”, запропонованого В. Воропаєвим, полягає в тому, що гиря піднімається максимальну кількість раз, і після відпочинку вправа повторюється. На думку автора, метод виконання вправ „до межі” менш трудомісткий, ніж інші методики, тому що вправи виконуються в середньому й повільному темпах після відпочинку. Крім того, В. Воропаєв стверджує, що протягом одного тренування використовувати який-небудь один метод розвитку силової витривалості нераціонально з огляду на величезне психологічне навантаження. Тому на тренуванні доцільно використовувати різні методи розвитку силової витривалості в певному поєднанні [5].

Ефективним для розвитку силової витривалості, на думку Р. Баймухаметова, є метод повторної роботи в середньому темпі [4]. Згідно з проведеними дослідженнями автора основними засобами для розвитку силової витривалості є класичні вправи з гирями, які необхідно виконувати багаторазово до значного стомлення. У вправах з гирями величина завантаження в підходах повинна змінюватися від 25 до 80% від максимальної кількості підйому гир залежно від періода підготовки, цілей і обраного методу тренування. Працюючи в такому темпі, спортсмен здатен виконувати роботу в 40 разів більшу від високого темпу й у 4,5 рази більшу від повільного темпу.

Важливе значення в процесі розвитку силової виносливості В. Гомонов, А. Суховій та Д. Леонов надають обсягу й інтенсивності навантаження в різні періоди підготовки [8]. Для тренування силової витривалості автори вважають за необхідне застосовувати метод підвищення обсягу й інтенсивності тренувальних навантажень. Підвищений темп виконання вправ забезпечує велику інтенсивність роботи організму, а високе навантаження у свою чергу підвищує працездатність і тим самим дозволяє збільшити рівень витривалості виконання вправ в умовах нормального режиму роботи. Однак указаний метод створює значний вплив на функціональні системи організму та за відсутності ретельного педагогічного контролю може призвести до погіршення здоров'я та спортивних травм [8].

Позиція Л.С. Дворкіна та В.В. Полетаєва полягає в тому, що для вироблення силової витривалості в гирьовому спорті необхідно збільшувати силу різних груп м'язів. З огляду на те, що вправи виконуються з великою напругою і протягом тривалого часу, для підтримки високої працездатності в цей період якраз і необхідна відповідна силова витривалість. Працездатність у цьому разі характеризується здатністю виконувати великий обсяг тренувального навантаження протягом одного заняття або в процесі всієї підготовки до змагань [9].

Цікавою методикою підвищення силової витривалості є застосування вправ, спрямованих на виборчий розвиток окремих м'язових груп, які мають вирішальне значення в обраному виді спорту. На думку Л. С. Дворкіна, гирьовикам необхідно розвивати силу м'язів-розгиначів рук, ніг і тулуба з використанням повторних максимальних і динамічних зусиль. Як стверджує автор, розвивати силову витривалість слід у такій послідовності: спочатку силові вправи з гирями, потім вправи зі штангою і в заключній частині тренування – кросовий біг і стрибки. Практика тренування гирьовиків показує, що найбільший тренувальний ефект отримується при певному рівні стомлення, який досягається за рахунок більш тривалої за часом роботи з гирями меншої ваги. У цьому випадку тренування проводиться на рівні 60 – 70 відсотків від максимуму, але зі зміною ваги гир – від більшого до меншого [9].

Прихильниками колового тренування для розвитку силової витривалості є Ж. Холодов та В. Кузнецов. На думку авторів, для виховання силової витривалості слід використовувати різноманітні вправи з обтяженнями, виконувати методом повторних зусиль з багаторазовим подоланням неграничного опору до значного стомлення або „до відмови”, методом колового тренування. У тих випадках, коли хочуть виховати витривалість до силової роботи в статичному режимі роботи м'язів, використовують метод статичних зусиль. Вправи підбираються з урахуванням оптимального кута в тому чи іншому суглобі, при якому в спеціалізованій вправі розвивається максимум зусиль [16].

На думку В. Анурова, вирішальними для вдосконалення сили й спеціальної силової витривалості гирьовиків-жонглерів є виконання наступних базових вправ: жим штанги лежачи, присідань зі штангою на плечах; станова тяга; вправи на розвиток м'язів спини й черевного преса; допоміжні та спеціалізовані вправи з гирями; вправи на розвиток «вибухової» сили. Для оптимізації режиму роботи навантаження у вправах автор запропонував підбирати таким чином, щоб ЧСС у кінці вправи становила 160–180 уд./хв., а до початку наступного повторення знижувалася до 120–130 уд./хв. [2].

Підсумовуюче вищесказане, слід підкреслити різноманітність підходів до розвитку силової витривалості й методик їхнього застосування. На думку переважної більшості авторів, силова витривалість є однією з головних передумов, що визначають спортивну майстерність, результативність тренувального, а отже, і змагального процесу [1, 2, 4, 7, 8, 9, 14]. На наш погляд, зазначені методи підготовки гирьовиків дуже важливі, але їхню ефективність повністю не використано. Ураховуючи вищеозначене, вважаємо доцільним пошук ефективних методик застосування у практиці спортивного тренування різних методів підвищення спеціальної силової витривалості спортсменів гирьового спорту.

Дослідження проводилися на базі Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка. Починаючи експеримент, нами було сформовано контрольну групу (КГ) у кількості 13 спортсменів різної кваліфікації та експериментальну групу (ЕГ) у кількості 13 спортсменів. Обидві групи тренувалися за однаковою програмою, окрім того, що ЕГ виконувала план тренування з використанням гир легкої ваги, зокрема гир вагою 24 кг та гир вагою 28 кг, зі збільшеною кількістю підходів і підйомів протягом трьох місяців.

Починаючи експериментальні дослідження, нами було висунуто припущення, що без тривалого обсягу роботи неможливе створення міцної функціональної бази для росту інтенсивності навантаження, а отже, й росту результату. З метою створення великого обсягу такої роботи найбільш раціональним буде використання різних гир меншої ваги, ніж ті гирі, які використовуються на змаганнях з гирьового спорту.

За нашим планом тренування проводилися три рази на тиждень протягом 90 хв., у поштовху і в ривку. Два дні – кросовий біг (10 – 20 хв.), вправи на відновлення дихання й гнучкості, спортивні ігри й відновлювальні процедури. Структура середнього циклу (мезоциклу) за навантаженням об'єму та інтенсивності поступово зростала, після чого обов'язково наступав розвантажувальний мікроцикл. Притримувалася хвилеподібна динаміка зміни тренувального навантаження. У відновлювальному мікроциклі тренувальний обсяг знижувався до 50%. Після тривалого часу тренувань з використанням легких гир 24 кг та 28 кг поступово було включено гирі 32 кг. Зазначимо, що після основної роботи з гирями, кожне тренування доповнювали вправами зі штангою: присідання, наклони, тяга, жим сидячи, підтягування, вправи для м'язів живота, вправи на відновлення дихання та гнучкості. Вага штанги підбиралася особисто залежно від вагової категорії і рівня підготовки спортсмена.

Для того щоб краще проробити окремі м'язи, вправу виконували окремо, а один раз на тиждень силові вправи об'єднували в колове тренування. На початковому й підсумковому етапах експерименту було проведено контрольні змагання в поштовху та ривку з гирями 28 кг, згідно з правилами змагань з гирьового спорту. Отримані результати наведено в табл. 1.

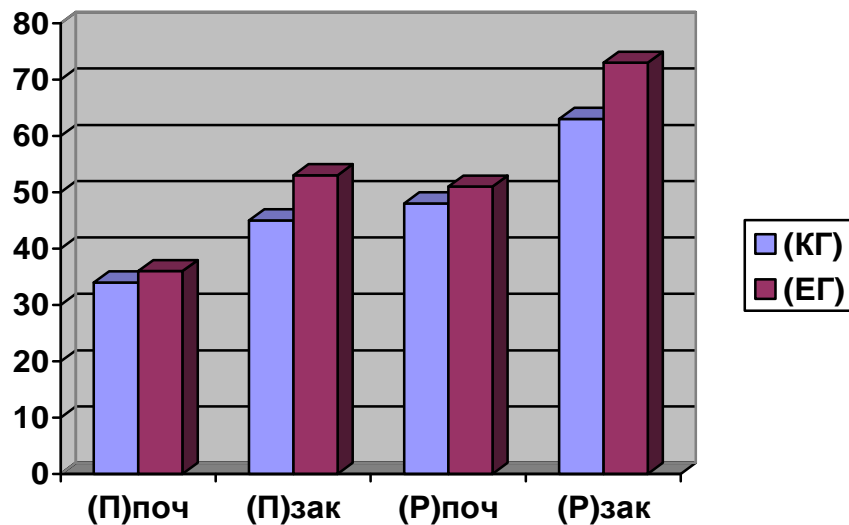
Таблиця 1

**Динаміка фізичних показників
спортсменів КГ та ЕГ у ході експерименту**

Показник	До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Поштовх гир 28 кг, р	34	36	45	53
Ривок гир 28 кг, р	48	63	51	72

Аналіз даних табл. 1 вказує на те, що на початковому етапі дослідження результати спортсменів КГ та ЕГ майже не відрізняються. Отримані після закінчення експерименту дані свідчать про те, що в КГ результати зросли несуттєво. Поряд із цим зафіксовано значне зростання відповідних показників спортсменів ЕГ.

Для кращої наочності пропонуємо розглянути діаграму 1.



Діаграма 1

Отже, на відміну від направленості силового підходу, підготовка на легких гирих різної ваги 24 кг та 28 кг із збільшеною кількістю підходів і підйомів, упродовж значного часу в підготовчому періоді характеризується як значно ефективніша.

У процесі експериментальних досліджень нами виявлено переваги використання легких гир різної ваги, зокрема:

- можливість виконання більш об'ємного та інтенсивного тренування;
- розвиток працездатності й самовпевненості спортсмена;
- покращення технічної майстерності;
- адаптація організму до тривалих підйомів і великої кількості підходів;
- можливість гнучкого й більш варіативного планування тренувань;
- покращення нервово-психічного стану.

Серед переваг використання легких гир різної ваги слід відзначити суттєвий позитивний вплив на підготовку спортсменів-новачків, спортсменів малих вагових категорій і можливість швидкої адаптації спортсменів після тривалої перерви в тренуваннях, зокрема після відпустки, захворювання, травми тощо. Слід також звернути увагу на підвищення мотивації спортсменів щодо виконання всієї тренувальної програми.

Підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що використання легких гир різної ваги в процесі тренування спортсменів-гирьовиків сприяє розвитку силової витривалості й створює умови підвищення спортивних результатів. Експериментальні дослідження підтверджують ефективність розробленої нами методики використання легких гир різної ваги в процесі тренування спортсменів гирьового спорту.

Таким чином, встановлено, що використання в підготовчому періоді тренування спортсменів-гирьовиків комбінації різних гир легкої ваги сприяє розвитку силової витривалості. Експериментально доведено, що використання різних гир легкої ваги дозволяє краще адаптуватися організму до тривалих підйомів і великої кількості підходів, збільшивши таким чином загальний обсяг та інтенсивність тренування, на відміну від інших підходів. Рациональність та ефективність використання легких гир підтверджено даними експерименту й результатами спортивних змагань.

Напрямок подальших досліджень полягає в поглибленому вивченні впливу комбінацій гир легкої ваги на різні аспекти підготовки спортсменів і досягнення високих результатів у спорті.

Список використаної літератури

- 1. Андрейчук В. Я.** Методичні основи гирьового спорту. – Львів, 2007.
- 2. Ануров В. Л.** Гирьовий спорт у фізичному вихованні студентів вузу: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 // Ануров В. Л. ; Всерос. НДІ фіз. культури і спорту. – М., 2008. – 23 с.
- 3. Аптекарь М. Л.** Тяжелая атлетика: справочник. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – 414 с.
- 4. Баймухаметов Р. М.** Гиревой спорт. – Санкт-Петербург, 1995.
- 5. Воропаєв В. І.** Про методику тренування гирьовиків // Важка атлетика: Щорічник, 1986.
- 6. Воротинцев А. І.** Гирі. Спорт сильних і здорових. – М.: Радянський спорт, 2002.
- 7. Верхошанский Ю. В.** Теорія і методологія спортивної підготовки: блокової системи тренування спортсменів високого класу // Теорія і практика фіз. культури. – 2005, № 4, с. 2 – 14.
- 8. Гомонов В. Ф.,** Суховій А. В., Леонов Д. В. Основи гирьового спорту. Посібник, 2003
- 9. Дворкін Л. С.** Силові єдиноборства: методика тренування гирьовиків / Л. С. Дворкін. – Вид-во: Фенікс, 2003. – 384 с.
- 10. Зайцев Ю. М.** Занимайтесь гиревым спортом / Зайцев Ю. М., Иванов Ю. И., Петров В. К. – М.: Сов. спорт, 1991. – 48 с.
- 11. Лопатин Е. В.** Влияние гиревого спорта на физическое развитие курсантов : учебное пособие. – ДВИ, 2000. – 22 с.
- 12. Пилипко В. Ф.,** Клименко О. І., Трубіцин О. В. Адаптаційні прояви у спортсменів-гирьовиків при розвитку фізичних якостей сили і витривалості.
- 13. Поляков В.** Сила потрібна кожному // Радянський спорт, 1985.
- 14. Полетаєв В. В.** Методика розвитку силових здібностей на прикладі гирьового спорту, 2004.
- 15. Ромашин Ю. А.,** Хайрулін Р. А., Горшенін А. П. Гирьовий спорт. – Казань, 1998.
- 16. Холодов Ж. К.,** Кузнецов В. С. Теорія і методика фізичного виховання з спорту: Навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. – М.: Видавничий центр „Академія”, 2000. – 480 с.
- 17. Щербина Ю. В.** Гирь воспитательный полет. – К., 1998.

Михальчук Р. В. Дослідження ефективності використання легких гир різної ваги в підготовчому періоді тренування спортсменів гирьового спорту

У статті показано ефективність використання легких гир різної ваги в підготовчому періоді тренувального процесу спортсменів-гирьовиків для розвитку силової витривалості. В експерименті брали участь 26 спортсменів-гирьовиків у віці від 18 до 22 років. Установлено, що адаптація організму спортсменів-гирьовиків до навантажень змагального періоду й зміцненню нервово-психічного стану сприяє використання в підготовчому періоді легких гир різної ваги, що створює можливість значно збільшити загальний обсяг тренувальної роботи. Доведено, що використання комбінації з легкими гирями різної ваги саме в підготовчому періоді дозволяє збільшити кількість підходів і підйомів і в цілому збільшити загальний обсяг інтенсивності навантаження для подальшого росту спортсмена, на відміну від силового підходу тренування.

Раціональність та ефективність використання легких гир підтверджено даними експерименту й результатами спортивних змагань.

Ключові слова: силова витривалість, легкі гирі різної ваги, закислення м'язів, мікроцикли, мезоцикл.

Михальчук Р. В. Исследование эффективности использования легких гирь разного веса в подготовительном периоде тренировки спортсменов гиревого спорта.

В статье показана эффективность использования легких гирь разного веса в подготовительном периоде тренировочного процесса спортсменов-гиревиков для развития силовой выносливости. В эксперименте участвовали 26 спортсменов-гиревиков в возрасте от 18 до 22 лет. Установлено, что адаптации организма спортсменов-гиревиков к нагрузкам соревновательного периода и укреплению нервно-психического состояния способствует использование в подготовительном периоде легких гирь разного веса, что создает возможность значительно увеличить общий объем тренировочной работы. Доказано, что использование комбинации с легкими гирями разного веса именно в подготовительном периоде позволяет увеличить количество подходов и подъемов и в целом увеличить общий объем и интенсивность нагрузки для дальнейшего роста спортсмена, в отличие от силового подхода тренировки.

Рациональность и эффективность использования легких гирей подтверждено данными эксперимента и результатами спортивных соревнований.

Ключевые слова: силовая выносливость, легкие гири разного веса, окисление мышц, микроциклы, мезоцикл.

Mykhalchuk R. V. Effectiveness of Different Light Kettlebells Use in the Training Process of Kettlebell Lifters

The article deals with the effectiveness of different light kettlebells in the preparation training process of kettlebell lifters. for staying power improvement. 26 kettlebell lifters aged from 18 to 22 years old. took part in the experiment. The use of different light kettlebells in the preparation process helps to adopt the kettlebell lifters for power loads and to improve nervous-psyche state which significantly increase general amount of training. It is proved that the combination use of the light kettlebells in the preparation process can increase the number of approaches and rises the intensity of loads for further development of sportsmen. The rationality and the effectiveness of the light kettlebells use is proved in the experiments and competitions.

Key words: method, to raise the effectiveness, training, kettlebell lifter, different light kettlebells, micro-cycle, staying power.

Стаття надійшла до редакції 30.10.2002 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н. Компанієць Ю. А.

УДК 811.111:378.147

Н. М. Одегова

**РОЗВИТОК УМІНЬ ПИСЬМА АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ
В КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МОВНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДОМАШНЬОГО ЧИТАННЯ**

Інтегрований розвиток мовленнєвих умінь як прояв методичного принципу взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності є актуальним питанням сучасної методики викладання іноземних мов, яка спирається на ідеї комунікативного підходу. Як зарубіжні [1, с. 152; 2; 3, с. 5; 4], так і вітчизняні [5, с. 52; 6, с. 204] дослідники вказують на доцільність паралельного формування вмінь аудіювання, говоріння, читання й письма, а також фонетичних, лексичних і граматичних навичок тощо з метою максимального уподібнення процесу формування іншомовної комунікативної компетентності реальній комунікації – спілкуванню в повсякденних життєвих та професійних ситуаціях, що охоплює різні види мовленнєвої діяльності.

У межах цієї статті нас цікавить інтегрування таких видів мовленнєвої діяльності, як читання й письмо, які разом забезпечують здійснення писемного мовлення. Для дослідження було обрано один з аспектів навчання читання студентів мовних спеціальностей – домашнє читання. Аналіз існуючих посібників та методичних рекомендацій з домашнього читання англійською мовою [7; 8; 9; 10; 11 та ін.] свідчить

про те, що їх автори й упорядники усвідомлюють реальний потенціал цього аспекту навчання читання для розвитку вмінь письма, а не тільки для розширення лексичного запасу та розвитку вмінь читання й усного мовлення, на що і вказується в передмові. Але далеко не в усіх опрацьованих навчальних матеріалах дійсно має місце таке інтегрування читання й письма. Завдання на розвиток писемних умінь (хоча й охоплюють різні жанри, такі як „summary”, есе, твір, лист, стаття, нарис характеру персонажа, запис у щоденнику тощо) у більшості випадків пропонуються несистематично, не становлять неодмінний компонент опрацювання того чи іншого художнього твору або його фрагменту. Отже, питання інтегрованого навчання домашнього читання й письма потребує цілеспрямованого дослідження, як в теоретичному плані, так і стосовно перспектив практичного втілення теоретично обґрунтованих положень.

З огляду на сказане, метою цієї публікації є вивчення можливостей розвитку вмінь письма англійською мовою в контексті навчання домашнього читання з точки зору відповідних жанрів та конкретних умінь писемного мовлення.

Досягнення цієї мети можливе за умов вирішення таких завдань:

- аналіз жанрів писемного мовлення, які, урахувавши їх специфіку, доцільно включати до занять з домашнього читання;
- визначення вмінь, які отримують розвиток у процесі написання текстів у зазначених жанрах;
- виявлення та порівняння переваг використання зазначених типів тексту в контексті навчання домашнього читання;
- наведення прикладів відповідних завдань.

Жанри писемного мовлення, для роботи з якими виникають сприятливі умови в контексті навчання домашнього читання, можна розподілити на дві групи. До першої групи відносимо „вторинні” тексти, як-от „summary” і *рецензія*, що створюються лише на базі певного вже існуючого „первинного” тексту, у нашому випадку прочитаної книги. Другу групу складають жанри, які не є виключно залежними від якогось оригінального твору, хоча можуть породжуватись і у зв’язку з ним, наприклад, *есе*, *твір*, *лист* тощо.

Розглянемо, спочатку, жанри першої групи.

Summary

Одним із завдань, які асоціюються в нас із заняттям з домашнього читання, є, насамперед, переказ сюжету прочитаного твору. Наші власні уявлення підтвердились під час розгляду зазначених вище відповідних посібників та методичних рекомендацій, автори яких неодноразово звертаються до жанру *summary* як до типу усномовленневого висловлювання, так і до його писемного різновиду. Таку популярність *summary* можна легко пояснити, адже стислий переказ змісту художнього твору дозволяє, з одного боку, здійснити контроль розуміння прочитаного, а з іншого, розвивати навички та вміння усного або

писемного мовлення. Щодо останнього, то написання summary сприяє, передусім, розвитку таких умінь: передавати інформацію на письмі в стислому вигляді [12, с. 51], висловлюватися чітко та точно у письмовій формі [12, с. 83]. Зазначимо, що ці вміння можуть бути в подальшому перенесені і на написання рецензії, одним із змістових компонентів якої є лаконічний виклад сюжету.

Визнаючи очевидну доцільність використання summary для розвитку умінь письма на заняттях з домашнього читання, вважаємо за необхідне виразити сумніви щодо прихильного ставлення студентів до написання цього типу тексту. Якщо, скажімо, висловлювання власної думки стосовно прочитаного художнього твору (в процесі написання рецензії або есе) є природним бажанням читачів, на яких цей твір справив позитивне або негативне враження, і відповідне завдання може бути з ентузіазмом сприйняте студентами, то не кожен студент розуміє, для чого потрібно стисло викладати зміст твору, з яким уже знайомі як студенти його групи, так і викладач. У цьому відношенні, важливим є стимулювання мотивації студентів шляхом пропонування комунікативно спрямованих завдань, в яких стислий переказ сюжету буде виправданим і необхідним для здійснення комунікації. Наведемо приклади:

Приклад 1. Your group mate has called and told you that in his copy of the book you are currently reading in the course of your home reading one of the chapters is missing. You have already read this chapter so you have offered to write its summary and e-mail it to your group mate. Write the summary of the chapter in question (100 words).

Приклад 2. Write a summary (100 words) of ... (the title of a short story or the number of one of the chapters in a book) so that you can remind your group mates of the main events in this story/chapter before you start discussing it in class.

Рецензія

На основі аналізу наявних у науковій літературі дефініцій цього жанру [13, с. 143; 14, с. 27; 15, с. 730; 16, с. 6] ми розглядаємо рецензію на художній твір як статтю художньо-публіцистичного характеру, що містить критичне осмислення літературного твору. Як показує вивчення досвіду викладачів англійської мови, жанр рецензії не отримує належної уваги на практичних заняттях із формування писемної компетентності, на відміну від таких популярних серед викладачів жанрів, як summary, лист, есе тощо. Таке ігнорування цього тексту оцінювально-критичного типу позбавляє студентів реальної можливості розвинути та удосконалити вміння висловлювання на письмі критичного ставлення, а саме: вміння ефективно розкривати в письмовій формі власні погляди та реагувати на погляди інших, передавати на письмі те чи інше емоційне ставлення, наводити та розвивати аргументи, надаючи докази „за” чи „проти” певної точки зору [12, с. 68], структурно вибудовувати аргументи, докази та думки в тексті, що пишеться, систематизувати аргументи, виділяючи в них найважливіші частини та наводячи

ілюстративну та підкріплюючу інформацію [12, с. 84], надавати критичну оцінку літературним творам [12, с. 97] та ін. Ці вміння мають широкий діапазон застосування в писемній діяльності студентів, як під час навчання, так і в межах майбутньої професії. Йдеться про написання відзивів на творчі роботи інших студентів, оглядів прочитаних статей і монографій, а також відгуків на твори учнів.

Зауважимо, що чинна Програма передбачає формування в студентів мовних спеціальностей навичок і вмінь написання рецензій. Серед жанрів, якими мають володіти студенти наприкінці третього року навчання, вказано і рецензію на книгу [12, с. 83]. виправити таку розбіжність практики з теорією можна в контексті саме домашнього читання, яке утворює більш ніж сприятливе середовище для рецензування художніх книг, адже передбачає критичне осмислення прочитаних літературних творів. висловлювання критичного ставлення на письмі у вигляді логічно побудованого та правильно структурованого тексту оцінювально-критичного характеру буде доречним завершенням знайомства з художнім твором, своєрідним підсумком ідей, що обговорювались у дискусіях з одногрупниками. Слід зазначити, що доцільність включення роботи над жанром рецензії до викладання аспекту „домашнє читання” вже відмічалась методистами. Так, Г. В. Лагвешкіна вказує на те, що звернення до книги як до матеріалу для відгуку, (що, за Г. В. Лагвешкіною, може бути навчальним аналогом рецензії) сприяє більш глибокому та критичному осмисленню цієї книги [17, с. 178].

Наведемо приклади завдань, які можна запропонувати студентам для написання рецензії в контексті занять із домашнього читання:

Приклад 3. Imagine that you have been asked to review ... (the title of a book) for the Literature Week organized by your department. Write the review (200-250 words). The plan below [18, с. 12] will help you organize your ideas.

TITLE

AUTHOR

BOOK GENRE

SUBJECT (What is the book about? Is the subject topical/likely to be interesting for other young people of your age? Is the writer saying anything important about people or society?)

SETTING (Where and when does the story take place?)

CHARACTERS (Who are the main characters? What are they like? Are they colourful, realistic, believable, etc? Does the writer describe them well?)

EVENTS/PLOT (What happens? Retell some of the events, especially at the beginning. Don't tell the whole story, just enough to interest your reader.)

OPINION (Was the book entertaining, fast-paced, compelling, etc? What are its best/worst moments? Was it easy or difficult to read the book? Is

the language simple or does it contain complicated grammar structures and many unknown words? Would you recommend others to read the book?)

Приклад 4. As a rule, having read a book that leaves a lasting impression on you (whether favourable or not), you feel like sharing your thoughts about it with your friends and relatives. Now you have an opportunity to reach a wider audience. Write a review (200-250 words) of ... (the title of a book) and place it on the following site: <http://blogcritics.org/become.php>. Before writing the review, consider the questions given below:

- *Are you writing this review for: a) friends, b) strangers, c) other students?*

- *Do you know anything about your potential readers? What? (Take into consideration the type of the site where you are going to place your review and the type of the book itself). Can you use this information to adjust your review to this particular audience and thus make it more persuasive?*

- *What style should you choose for your review: a) informal, b) neutral, c) formal?*

Серед жанрів зазначеної вище другої групи, які в змістовому плані можуть бути не настільки тісно пов'язаними із прочитаним художнім твором, як *summary* та *рецензія*, та для яких книга з домашнього читання може стати просто відправною точкою для самостійного писемного висловлювання, розглянемо *есе (твір)*.

Есе (твір)

Услід за О. Б. Тарнопольським ми трактуємо ці дві назви як синонімічні, такі, що відображають лише різницю в термінах між зарубіжною (*есе*) та вітчизняною (*твір*) методиками, адже як *есе*, так і *твір* передбачають самостійну творчу письмову роботу студентів за заданою темою, в процесі якої студенти висловлюють свої почуття, враження, думки тощо [6, с. 233]. При написанні *есе (творів)*, понад усе, розвиваються вміння ефективно висловлювати в письмовій формі власні погляди та передавати на письмі те чи інше емоційне ставлення [12, с. 68].

Головна перевага жанру *есе (твору)*, що стосується розвитку вмінь письма в контексті домашнього читання, полягає, на нашу думку, в тому, що цей тип тексту є доволі простим в плані як змісту, так і мовного оформлення, оскільки *есе (твори)* пишуться здебільшого „так, як вважає за потрібне автор” [6, с. 233], а не у відповідності до вимог, обумовлених специфікою жанру, як-от уже розглянуті в межах цієї статті *рецензія* та *summary*. Отже, написання студентами *есе (творів)* може мати місце, починаючи вже з першого року навчання з поступовим ускладненням тематики та мовного матеріалу. Щодо *рецензії* та *summary*, то володіння вміннями їх написання вимагається від студентів, починаючи з третього курсу [12, с. 83], що, однак, не виключає можливості використовувати ці жанри на заняттях із домашнього читання і раніше.

Стосовно завдань із написання *есе (творів)* на основі прочитаної книги, то їх зміст обумовлюються, насамперед, тематикою і змістом

власне художнього твору. Бажано тільки, щоб завдання мало ситуативний характер, мотивуючи студентів до висловлювання своїх думок на письмі.

Приклад 5. You are a member of the Speaking Club that is run by the American Centre. The subject of your next meeting is „The Importance of Marriage in the Life of a Woman”. Prepare for this discussion by writing an essay (150-200 words) on this topic. The book „Pride and Prejudice” by Jane Austen / “Bridget Jones’s Diary” by Helen Fielding should form the basis for your essay.

У межах цієї публікації було розглянуто три види письмових робіт, до яких доцільно залучати студентів у контексті навчання домашнього читання з метою забезпечення інтегрованого розвитку вмінь читання й письма, – *summary*, *рецензія* та *есе (вір)*. Як бачимо, кожен із цих жанрів має свої переваги і сприяє розвитку конкретних умінь писемного мовлення. Але на основі прочитаної художньої книги можна створювати й інші типи текстів, приміром, уже згадані вище, *лист*, *стаття*, *нарис характеру персонажа*, *запис у щоденнику*, розгляд яких і може становити предмет подальших розвідок у напрямку інтегрування навчання видів іншомовної мовленнєвої діяльності.

Список використаної літератури

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр „Академия”, 2004. – 336 с. **2. Byrne D.** Integrating skills / D. Byrne // *Communication in the classroom. Applications and methods for the communicative approach* / [ed. by K. Johnson and K. Morrow]. – Harlow, Essex : Longman, 1987. – P. 108–114. **3. Liontas J.** Writing across the Second Language Curriculum / J. Liontas // *Іноземні мови*. – 2007. – № 4. – С. 3 – 9. **4. Oxford R.** Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom [Електронний ресурс] / Rebecca Oxford // *CAL: Digests*. – 2001. – Режим доступу : <http://www.cal.org/resources/digest/0105oxford.html> **5. Петрашук О. П.** Система навчання іноземної мови / О. П. Петрашук // *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої*. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 37 – 58. **6. Тарнопольський О. Б.** Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навчальний посібник / О. Б. Тарнопольський. – К. : Фірма „ІНКОС”, 2006. – 248 с. **7. Зосімова О. В.** Методичні вказівки з домашнього читання (до книги Гарольда Робінса „The Dream Merchants”) : науково-методичні рекомендації для викладачів та студентів мовних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів / О. В. Зосімова, О. В. Глотова. – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2011. – 39 с. **8. Левицький А. Е.** Навчальний посібник з домашнього читання англійською мовою (У. С. Моем „Пирого та пиво”) / А. Е. Левицький. – Житомир : Вид-во

ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 27 с. **9. Методичні рекомендації** для домашнього читання по книзі Р. Л. Стівенсона „Оповідання” (для студентів 3 курсу факультету іноземних мов) [укладач Федорець О. Ф.]. – Ніжин : НДПУ, 2002. – 216 с. **10. Методичні рекомендації** до домашнього читання по книзі С. Е. Хінтон „Аутсайтери” / [укладач О. В. Пономаренко]. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 151 с. **11. A Way to Success: English for University Students. Reader** / [Н. В. Тучина, Н. О. Зайцева, І. М. Каминін та ін.; худож.–оформлювач Л. Д. Киркач-Осіпова]. – Харків : Фоліо, 2008. – 270 с. **12. Програма** з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проект / Кол. авторів: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін. – К. : The British Council, 2001. – X, 248 с. **13. Бельчиков Н. Ф.** Рецензия как жанр / Н. Ф. Бельчиков // Факт и художественный образ. Межвузовский сборник научных трудов. – Иваново, 1989. – С. 142–150. **14. Красноярова О. В.** Газетная литературно-художественная критика. Жанры : учебное пособие / О. В. Красноярова. – Иркутск : Иркутский государственный университет, 1999. – 46 с. **15. Словник** іншомовних слів / [за ред. О. С. Мельничука]. – Київ : Головна редакція української радянської енциклопедії, 1985. – 966 с. **16. Яворська С. М.** Рецензія як тип тексту (на матеріалі англійської рецензії) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 “Германські мови” / С. М. Яворська. – Львів, 2000. – 23 с. **17. Лагвешкина Г. В.** Профессиональная подготовка преподавателя иностранного языка в области письменной речи : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Лагвешкина Галина Викторовна. – М., 1989. – 291 с. **18. Hedge T.** In the Picture / Tricia Hedge. – Nelson, 1985. – 96 p.

Одегова Н. М. Розвиток умінь письма англійською мовою в контексті навчання студентів мовних спеціальностей домашнього читання

Статтю присвячено проблемі інтегрованого навчання англійської мови й письма. Пропонуються шляхи вирішення цієї проблеми в контексті навчання домашнього читання як неодмінного аспекту формування читацької компетентності в студентів мовних спеціальностей. Розглянуто жанри писемного мовлення, специфіка яких обумовлює доцільність їх включення до процесу опрацювання художнього твору, – summary, рецензія, есе (вір). Визначено писемні вміння, які отримують розвиток під час продукування текстів у розглянутих жанрах. Виявлено переваги кожного із зазначених жанрів як компонента занять із домашнього читання. Наведено приклади комунікативно спрямованих завдань для розвитку умінь письма шляхом написання summary, рецензій та есе на основі прочитаних у межах домашнього читання творів. Зазначено інші типи текстів, які можна створювати з опорою на прочитаний художній твір, і докладний аналіз

яких визначає перспективи подальших досліджень у наміченому напрямку.

Ключові слова: інтегроване навчання, домашнє читання, письмо, жанри писемного мовлення, писемні вміння.

Одегова Н. Н. Развитие умений письма на английском языке в контексте обучения студентов языковых специальностей домашнему чтению

Статья посвящена проблеме интегрированного обучения англоязычному чтению и письму. Предлагаются пути решения этой проблемы в контексте обучения домашнему чтению как обязательному аспекту формирования читательской компетентности у студентов языковых специальностей. Рассмотрены жанры письменной речи, специфика которых обуславливает целесообразность их включения в процесс разбора художественного произведения, – summary, рецензия, эссе (сочинение). Определены письменные умения, которые развиваются при написании текстов в рассмотренных жанрах. Выявлены преимущества каждого из указанных жанров как компонента занятий по домашнему чтению. Приведены примеры коммуникативных заданий для развития умений письма посредством написания summary, рецензий и эссе на основе прочитанных в рамках домашнего чтения произведений. Указаны другие типы текстов, которые можно создавать с опорой на прочитанное художественное произведение, и подробный анализ которых определяет перспективы дальнейших исследований в намеченном направлении.

Ключевые слова: интегрированное обучение, домашнее чтение, письмо, жанры письменной речи, письменные умения.

Odegova N. M. Developing English-language Writing Skills in the Course of Teaching Home Reading to Language Students

The article deals with the issue of integrated-skill instruction in English-language reading and writing. This issue is addressed within the frame of teaching home reading which is an integral aspect of developing language students' competence in reading. A selection of the available textbooks and methodological recommendations on home reading have been analyzed from the point of view of the integrated development of reading and writing skills. It has been established that although most authors are aware of the considerable potential of home reading for improving writing skills (judging by the prefaces), few of the examined teaching materials provide the corresponding tasks on a regular basis. Thus, the aim of the article is to explore the possible ways of integrating reading and writing in a home reading class. With this intent a number of writing genres have been considered whose specific features determine the advisability of including them in the process of the analysis of a literary work, – summary, review, essay (composition). The writing skills that are being developed when producing the texts in the considered genres have been specified. The advantages of each of the

indicated genres as part of a home reading class have been brought to light. The samples of communicative tasks aimed at developing writing skills by way of composing summaries, reviews and essays on the basis of the literary works that are part of home reading have been provided. Some other types of texts have been suggested that can be created in connection with a work of literature and whose detailed analysis determines the direction of the further research into the matter of integrated-skill instruction.

Key words: integrated-skill instruction, home reading, writing, writing genres, writing skills.

Стаття надійшла до редакції 30.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., проф. Тучина Н. В.

УДК 378.314.6:811.111

Р. В. Олексієнко

ОСТАННІ ДОСЯГНЕННЯ В ОБЛАСТІ АДАПТИВНИХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

У зв'язку з розвитком усіх сфер суспільства, налагодженням міжнародних зв'язків, торгівлі іноземна мова набуває статусу засобу спілкування. Саме тому постає проблема оптимізації навчання іноземним мовам при підготовці майбутніх перекладачів. Інформатизація усіх сфер діяльності суспільства підвищує вимоги до якості їх підготовки.

Стрімкий розвиток адаптивних інформаційно-комунікаційних технологій (АІКТ), розробка моделей, методів та засобів комп'ютерного навчання надають можливість інтенсифікувати навчальний процес, враховуючи індивідуальні можливості кожного студента – майбутнього перекладача. Але недостатня дослідженість методів навчання засобами АІКТ унеможлиблює їх впровадження в навчальний процес повною мірою. Саме тому дана проблема є актуальною.

Проблеми та особливості використання ІКТ розглядали у своїх роботах: Я. В. Булахова, Р. С. Гуревич, О. В. Давискіба, Л. М. Дунець, М. І. Жалдак, В. Е. Краснопольський, Л. М. Кутепова, І. Д. Малицьката, О. С. Меньяйленко, Г. В. Монастирна, О. В. Овчарук, А. І. Яковлев, А. В. Янковець та ін. Особливості використання адаптивного навчального середовища у процесі навчання у своїх роботах досліджували: О. І. Берг, В. В. Богорев, О. З. Власова, В. В. Краєвський, О. І. Огієнко, О. В. Хуторський, Т. І. Шамова, та інші.

Існуючі дослідження фокусують свою увагу на різних аспектах вивчення і викладання іноземних мов. Не всі дослідження виявляють

ефективні шляхи до практичного застосування та використання АІКТ у навчальному процесі, тоді як використання і практичне застосування АІКТ у професійній підготовці майбутніх перекладачів є малодослідженим. Вищезгадані дослідження стосуються переважно або окремих інструментів АІКТ, або розвитку дистанційного навчання з використанням елементів АІКТ.

Цілі статті – розглянути нові досягнення в області АІКТ, їх стан розробки, переваги і недоліки у процесі підготовки майбутніх перекладачів.

Адаптивні інформаційно-комунікаційні технології (АІКТ) – це навчальне середовище, створене на основі адаптивних та інформаційних технологій, інтегроване у навчальний процес, яке використовуються викладачами та студентами для моделювання навчальних ситуацій, для створення керованого середовища досліджуваної мови, що імітує реальне комунікативне середовище та для автоматичного запам'ятовування матеріалу.

Для доцільнішого використання АІКТ слід зрозуміти процес адаптивного сприйняття інформації. Людина мислить образами, які надходять з навколишнього середовища до наших органів відчуттів за допомогою імпульсів-сигналів. Наприклад, імпульси-сигнали за допомогою променів світла, як штучного, так і сонячного, надходять до ока, де вони передаються до мозку через нервові канали. Мозок перероблює ці сигнали в образи. Тобто, якщо наш мозок помістити в скляну коробку і підключити до нього спеціальну комп'ютерну програму, за допомогою якої будуть надходити такі ж сигнали, то він буде сприймати ту реальність, яка передбачена комп'ютерною програмою. На основі цих знань була створена віртуальна реальність та штучний інтелект, хоча їх розробка ще не досягла рівня надання тих емоцій і відчуттів, які ми отримуємо в реальному житті.

На основі цих знань ґрунтуються АІКТ. Можна створити купу адаптивних навчальних матеріалів у вигляді образів, які б легше запам'ятовувались за допомогою зорової пам'яті, чи аудіо матеріали, які б сприймалися та запам'ятовувались слуховими органами і т.д. Але це все примітивно. Прогрес дійшов то того рівня, що для розробки АІКТ потрібно задіяти і інші науки, такі як біологія та фізика.

Посилаючись на вищевикладений матеріал та наукові розробки в області АІКТ впливає, що якщо підключити до тієї частини мозку, яка відповідає за створення образів, які надходять за допомогою імпульсів з навколишнього середовища, комп'ютерну навчально-віртуальну програму, то потік інформації, в кінцевому вигляді образів, можна буде регулювати. При таких умовах за один сеанс підключення можна буде адаптивно сприйняти велику кількість навчальної інформації. Звичайно, що надмірне перевантаження мозку може бути смертельно небезпечним. Дана розробка може використовуватися при підготовці майбутніх перекладачів і не тільки. Недоліком такої програми може бути

смертельно небезпечне перевантаження мозку. Переваги даної розробки – це надмірно швидке, адаптивне та безболісне сприйняття навчальної інформації майбутніми перекладачами.

У Великобританії створили програму віртуальних прогулянок по Лондону, де можна ознайомитися з культурою, архітектурою міста, з її жителями і т. д. Можна також завести розмову, зайшовши до магазину чи з прохожими. Якщо до цієї програми додати елементи гри, де студент повинен пройти певний маршрут, розмовляючи з мешканцями міста, читаючи вказівки іноземною мовою, то можна було б викликати в учасників гри неабиякий інтерес до іноземної мови. Доцільно також установити час проходження маршруту, що в свою чергу мотивуватиме студентів до вивчення іноземної мови, адже в даній віртуальній грі присутні елементи реальності, що допомагає задіяти всі органи сприйняття інформації. Можливість проходження віртуального маршруту з іншим студентом підвищила б мотивацію учасників гри до спілкування іноземною мовою. Такий засіб АІКТ дає можливість швидко та практично засвоїти новий матеріал. Дана програма – це велике досягнення у науці, особливо при підготовці майбутніх перекладачів. Хоча є імовірність того, що в недалекому майбутньому такі програми удосконаляться і ми зможемо подорожувати навколо світу, не виходячи із дому, але отримуючи емоції та відчуття на тому рівні, ніби ми справді подорожуємо. Якщо ми можемо подорожувати віртуально, то з'являється можливість спілкування з іноземцями їхньою рідною мовою. Природне мовне спілкування та обмін інформацією у такій віртуальній реальності – це найкращий спосіб удосконалення вивченого та здобуття нового матеріалу. До того ж така діяльність є адаптивною, тобто невимушеною.

В наш час відбувається стрімкий розвиток АІКТ, активно розробляються технології на основі штучного інтелекту. В Японії в початковій школі Кідан, яка знаходиться поруч з Такійським університетом з'явився робот-викладач, який розмовляє декількома мовами. Цей робот планують використовувати в початкових закладах, в яких не вистачає викладачів. Програмування такого робота відповідно до підготовки майбутніх перекладачів міг би суттєво полегшити процес навчання та засвоєння лексичних та граматичних одиниць. Така новинка неодмінно змотивувала б майбутніх перекладачів до невимушеного, адаптивного засвоєння нового матеріалу. Робот може надавати лексичні та граматичні одиниці, давати їх переклад і створювати комунікативні ситуації для студентів – майбутніх перекладачів. Звичайно така розробка не може замінити викладача в повній мірі. Доцільніше використовувати цей засіб навчання при повторному засвоєнні чи додатковому вивченні матеріалу. Однак, ця розробка не може конкурувати з віртуальною реальністю, в якій інформація отримується адаптивно у вигляді образів і за короткий час.

Зроблене визначення АІКТ, розглянуті останні досягнення в області АІКТ, їх переваги та недоліки, розглянута можливість їх практичного

застосування у процесі підготовки майбутніх перекладачів. Також аналіз останніх розробок АІКТ показав, що навчання за допомогою віртуальних систем, які надсилають до мозку інформаційні сигнали, які мозок трансформує в образи, може бути більш ефективним, ніж будь-які інші розробки, які існують на даний час.

Перспективами подальших досліджень є: по-перше, вибір основних напрямків АІКТ у підготовці майбутніх перекладачів; по-друге, визначення компонентів моделі студента, які враховують його нервово-діагностичний стан, що дозволить розробити віртуальні засоби АІКТ.

Список використаної літератури

1. Вайндорф-Сысоева М. Е., Хапаева С. С., Шитова В. А. Алгоритм деятельности при сетевом взаимодействии для решения образовательных задач в виртуальной образовательной среде МГОУ. – М.: Изд-во МГОУ, 2008. – 61 с. **2. Калмыков Д. А., Хачатуров Л. А.** Опыт реализации виртуальных образовательных сред // Школьные технологи. – 2002. – №2. **3. Карамешева Т. В.** „Изучение иностранных языков с помощью компьютера”. – Спб. : „Союз”, 2001 **4. Репкин Д. В.** Виртуальная реальность или киберпространство [Электронный ресурс] / Д. В. Репкин. – 2002. – Режим доступа : rd_at_virtual.ru

Олексієнко Р. В. Останні досягнення в області адаптивних інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх перекладачів

В даній статті розглянуті адаптивні інформаційно-комунікаційні технології (АІКТ) у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів, дане визначення адаптивних інформаційно-комунікаційних технологій, розглянуті останні досягнення в області АІКТ, їх переваги та недоліки, можливості їх практичного застосування у процесі підготовки майбутніх перекладачів та перспективи подальших розробок, які включають в себе створення віртуальних систем на основі штучного інтелекту, які будуть активно використовуватись при професійній підготовці майбутніх перекладачів засобами АІКТ; також розглянута можливість штучного надходження навчальної інформації з іноземної мови до мозку людини засобами адаптивних інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: адаптація, освіта, адаптивне навчання, адаптивні технології навчання, інформаційно-комунікаційні технології, віртуальне середовище.

Алексеев Р. В. Последние достижения в области адаптивных информационно-коммуникационных технологий при профессиональной подготовке будущих переводчиков

В данной статье рассмотрены адаптивные информационно-коммуникационные технологии (АИКТ) при профессиональной

подготовке будущих переводчиков, сделано определение адаптивных информационно-коммуникационных технологий, рассмотрены последние достижения в области АИКТ, их преимущества и недостатки, возможность их практического использования в процессе подготовки будущих переводчиков и перспективы дальнейших разработок, которые включают в себя разработку виртуальных систем на основе искусственного интеллекта, которые будут активно использоваться при профессиональной подготовке будущих переводчиков средствами АИКТ; также рассмотрена возможность искусственного поступления учебной информации по иностранным языкам в мозг человека средствами адаптивных информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: адаптация, образование, адаптивное обучение, адаптивные технологии, информационно-коммуникационные технологии, виртуальная среда.

Oleksiienko R. V. Latest Achievements in the Sphere of Adaptive Information and Communication Technologies in the Process of Interpreters Training

Adaptive information and communication technologies (AICT) in the process of professional training of future interpreters have been considered; the definition of the adaptive information and communication technologies has been made; the latest achievements in the sphere of adaptive information and communication technologies, its advantages and disadvantages, possibility of their practical use in the process of future interpreters training and perspectives of the further developments which include development of virtual systems on the basis of the artificial intelligence which will be actively used in the process of future interpreters training by means of adaptive information and communication technologies as well as the possibility of artificial delivery of educational information on the foreign languages to the man's brain by means of adaptive information and communication technologies, natural remembering of the information through organs of senses with it further use in teaching foreign languages by means of adaptive information and communication technologies have been considered in this article.

Key words : adaptation, education, adaptive teaching, adaptive teaching technologies, information and communication technologies, virtual environment.

Стаття надійшла до редакції 30.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. т. н., проф. Меньяйленко О. С.

УДК 37.013.42-057.875 [159.955.4]

В. М. Раскалінос

ОЦІНКА РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Формування рефлексивної компетентності є складовою частиною професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, тому розглядаючи проблему необхідності створення умов для її формування, ми розробили програму експериментальної роботи.

Метою констатувального етапу експерименту було виявлення рівнів сформованості рефлексивної компетентності студентів та виділення контрольної та експериментальної груп для проведення формувального етапу експерименту. Загалом на констатувальному етапі експерименту взяли участь 282 студента РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”, які навчаються на спеціальності „Соціальна педагогіка”.

Для проведення експериментальної роботи було визначено критерії, показники та індикатори кожного з компонентів рефлексивної компетентності соціальних педагогів, окреслено їх рівні та загальні рівні сформованості рефлексивної компетентності. Відповідно до критеріального апарату дослідження було розроблено комплекс діагностичних методик, за допомогою яких стає можливим охарактеризувати рівні сформованості рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів. Програма констатувального етапу експерименту передбачала застосування чотирьох наборів діагностичних методик відповідно до визначених компонентів компетентності та її критеріїв.

За допомогою першого набору, до якого увійшли методика граничних смислів Д.Леонт'єва, опитувальник „Оцінка потреби у формуванні рефлексивної компетентності”, тест В.Андрєєва „Оцінка здатності до саморозвитку та самоосвіти”, проводилося діагностування сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту: а саме проводилося виявлення рівня сформованості мотивації до здійснення рефлексії не тільки самого себе та інших суб'єктів взаємодії, але й самої соціально-педагогічної діяльності та конкретних професійних ситуацій, а також виявлення розвитку ціннісних орієнтацій на використання рефлексії безпосередньо в соціально-педагогічній діяльності.

Звернемося до аналізу результатів констатувального зрізу сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів, загальні показники якого наведено у таблиці 1. Як бачимо з таблиці, більшість студентів-майбутніх соціальних педагогів не має високих показників за результатами жодної діагностувальної методики, тоді як низький рівень є доміантним. Усе це засвідчує низьку вмотивованість студентів, що

унеможливиє самостійний розвиток рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Таблиця 1

Рівні сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів (%)

Назва методики	Рівні сформованості			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Методика граничних смислів Д. Леонт'єва	17%	17%	39%	26,9%
Опитувальник „Оцінка потреби у формуванні рефлексивної компетентності”	17%	17%	26,9%	39%
Тест В. Андрєєва „Оцінка здатності до саморозвитку та самоосвіти”	0%	10,6%	44,7%	44,7%

Оцінка сформованості змістово-процесуального компоненту, який свідчить про володіння студентами базовими психолого-педагогічними знаннями про рефлексію, підтверджує усвідомлення та осмислення рефлексії та констатує надситуативність і діалектичність професійної рефлексії, також проводилася за специфічним діагностичним набором. Цю групу методик склали тестові завдання з педагогіки та психології рефлексії, анкета „Професійна рефлексія соціального педагога”, а також спеціально підібрані соціально-педагогічних задачі, рішення яких вимагає від студента прояву рефлексії. Проаналізуємо рівні сформованості компоненту, загальні показники якого наведено у таблиці 2.

Таблиця 2

Рівні сформованості змістово-процесуального компоненту рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів (%)

Назва методики	Рівні сформованості			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Тестові завдання з педагогіки та психології рефлексії	7,1%	26,95%	26,95%	39%
Анкета „Професійна рефлексія соціального педагога”	0%	34,05%	39%	26,95%
Соціально-педагогічні задачі	10,7%	34,05%	34,05%	21,2%

Як бачимо, переважна більшість студентів не показує високого рівня сформованості змістово-процесуального компоненту рефлексивної

компетентності. Також встановлено домінування достатнього та середнього рівнів знань з теоретичних аспектів рефлексії. Аналіз наведених у таблиці показників зайвий раз підтверджує наявний у педагогіці закономірний зв'язок між рівнем мотивації та рівнем обізнаності з теми. Низькі показники виявлені за кожною методикою, засвідчують неефективність традиційних засобів навчання, де домінують місце найчастіше займають репродуктивні методи, які дозволяють студенту займати пасивну позицію у навчанні, крім того, застосування типових алгоритмів з виконання навчальних завдань зовсім не сприяє розвитку рефлексії студентів.

Операційно-діяльнісний компонент рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів оцінювали за допомогою діагностичного набору, який виявляє якість, комплексність професійної рефлексії, систематичність, оригінальність та самостійність дій з забезпечення педагогічної рефлексії. Для встановлення рівня сформованості цього компоненту використовували наступні методики: „Переклад на суахілі” Г. Бізяєвої, „Професійна рефлексія в процесі педагогічної практики” М. Марусинець, а також спостереження за студентами під час проходження практики. Результати діагностики за цими методиками наведено у таблиці 3, проаналізуємо їх.

Таблиця 3

Рівні сформованості операційно-діялісного компоненту рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів (%)

Назва методики	Рівні сформованості			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
„Переклад на суахілі” Г. Бізяєва	5,6%	16,4%	39%	39%
„Професійна рефлексія в процесі педагогічної практики” М. Марусинець	7,1%	26,95%	39%	26,95%
Спостереження за студентами під час проходження практики	10,7%	26,95%	39%	23,4%

Результати діагностування засвідчили, що для переважної кількості майбутніх соціальних педагогів здійснення рефлексії у процесі діяльності є складним завданням. У групі досліджуваних домінують середній та низький рівні прояву вмінь професійної рефлексії. Спостереження за вирішенням студентами професійних соціально-педагогічних ситуацій під час практики лише підтверджує недостатній рівень умінь здійснювати рефлексію у квазіпрофесійній діяльності.

На цьому етапі експерименту цікавим фактом є наявність більш високого рівня показників практичного здійснення рефлексії, ніж теоретичних знань з педагогіки та психології рефлексії. Це можна пояснити дещо недостатнім рівнем усвідомлення основ власних

професійних дій майбутніми фахівцями. Крім того, студенті зізнаються в наявності бажання наслідувати зразок дії, повторювати за іншими та уникати ситуацій, які вимагають будь-якої ініціативи. Така ситуація перш за все пов'язана з перевагою теоретичної складової у навчанні, яка дуже часто у свідомості студентів є відірваною від практичної складової професійної підготовки.

Останнім компонентом рефлексивної компетентності, який було про діагностовано, є професійно-творчий. Показниками цього компоненту є рефлексія як особистісна характеристика, соціально-педагогічна забарвленість рефлексії у професійній творчості, орієнтація на самопізнання та самовдосконалення. До четвертого діагностичного набору було включено методика А. Карпова „Діагностика рівня розвитку рефлексивності”, контент-аналіз звітів з педагогічної практики, тест А. Бережної „Рефлексія на саморозвиток”.

За результатами діагностики маємо можливість констатувати рівні сформованості компоненту (табл. 4).

Таблиця 4

Рівні сформованості професійно-творчого компоненту рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів (%)

Назва методики	Рівні сформованості			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Методика А. Карпова „Діагностика рівня розвитку рефлексивності”	5,6%	16,3%	39%	39%
Контент-аналіз звітів з педагогічної практики	0%	34,05%	39%	26,95%
Тест А. Бережної „Рефлексія на саморозвиток”	7,1%	32,7%	39%	21,2%

Отримані данні засвідчують неоптимальний розвиток рефлексивності у більшості досліджуваних студентів. Виявлено, що рівень сформованості компонента за його окремими показниками не може вважатися задовільним.

Наступний етап констатувального експерименту присвячено визначенню рівня сформованості кожного компоненту рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів, тому що просте підсумовування показників кожного з компонентів не може вважатися достовірним результатом. Для цього ми використовували методику А. Наследова, яку інтерпретували відповідно до нашої діагностичної програми: $\bar{K} = \frac{\sum d}{\sum i}$, де

d – кількість балів, яку набрали всі студенти;

i – максимально можлива кількість балів, яку могли б набрати студенті [1].

Результати математичних розрахунків дозволили охарактеризувати рівні сформованості рефлексивної компетентності кожного студента та експериментальної групи загалом: високий рівень – 0%, достатній рівень – 34,05%, середній рівень – 26,95%, низький рівень – 39%.

Аналіз отриманих результатів, дозволяє констатувати домінування низького рівня сформованості рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів. Ця група студентів (39%) характеризується відсутністю стійкого бажання здійснювати рефлексію, відсутністю інтересу до саморозвитку та самоосвіти, відсутністю бажання вирішувати соціально-педагогічні завдання на основі рефлексивного аналізу. У цих студентів не завжди проявляється позитивне ставлення до професії соціального педагога. Знання про категорію „рефлексія”, її види, функції уривчасті. Студенти відчують значні труднощі при аналізі та осмисленні соціально-педагогічних ситуацій, протиріч, що виникають, у їх судженнях присутня категоричність. Рефлексивні вміння студентів цієї групи частково сформовані, уміння виявляти і відображати можливості учасників соціально-педагогічних ситуацій утруднені, рефлексивні дії епізодичні. У студентів частково сформовані вміння самопізнання, самоаналізу, їх характеризує неповне відображення власного ставлення до об'єкта пізнання.

Групу студентів з середнім рівнем сформованості рефлексивної компетентності складають 26,95% опитувальних, які характеризується наявністю бажання здійснювати рефлексію, вирішувати соціально-педагогічні завдання на основі рефлексивного аналізу, наявністю інтересу до саморозвитку та самоосвіти, позитивним ставленням до професії соціального педагога. Студент усвідомлює важливість знань про категорію «рефлексія», її види, функції, виявляє до них інтерес, володіє психолого-педагогічними знаннями, що розкривають сутність і закономірності професійної рефлексії. Студенти цієї групи відчують незначні утруднення при аналізі та осмисленні соціально-педагогічних ситуацій, протиріч, що виникають, в судженнях епізодично присутня категоричність. У студентів достатньо сформовані рефлексивні вміння, уміння виявляти і відображати можливості учасників соціально-педагогічних ситуацій, але рефлексивні дії не завжди послідовні. Майбутні соціальні педагоги цієї групи мають достатньо сформовані вміння самопізнання, самоаналізу, аналізу власного ставлення до об'єкта пізнання.

Достатній рівень сформованості рефлексивної компетентності мають 34,05% досліджуваних. Такі студенти характеризується наявністю стійкого бажання здійснювати рефлексію, інтересом до саморозвитку та самоосвіти, бажанням вирішувати соціально-педагогічні завдання на основі рефлексивного аналізу, позитивним ставленням до професії соціального педагога. Студенти усвідомлюють важливість знань про категорію „рефлексія”, її види, функції, виявляють стійкий інтерес до поглиблення вже отриманих теоретичних знань з проблеми професійної рефлексії на основі аналізу вітчизняних і зарубіжних досліджень.

Студенти здатні самостійно робити висновки, обґрунтовують їх, виявляють творчий підхід у вирішенні виявлених проблем, але епізодично потребують інструктивної допомоги більш кваліфікованого фахівця. У студентів цієї групи достатньо сформовані вміння самопізнання, самоаналізу, відображення власного ставлення до об'єкта пізнання.

Результати констатувального етапу дослідження надали нам можливість зробити висновок про те, що стан сформованості рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів не задовольняє сучасним вимогам, а тому потребує визначення таких педагогічних умов, які б сприяли формуванню її в студентів. Педагогічна діагностика рівня сформованості рефлексивної компетентності підтвердила доцільність впровадження спеціальної роботи з її формування в майбутніх соціальних педагогів. Наше подальше дослідження буде спрямоване на визначення педагогічних умов підвищення якості підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Список використаної літератури

1. **Наследов А. Д.** SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А. Наследов. – СПб.: Питер, 2005. – 416 с.

Раскалинос В. М. Оцінка сформованості рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів

У цій статті представлено аналітичне осмислення результатів констатуючого етапу експерименту, метою якого було встановлення рівня сформованості рефлексивної компетентності студентів, майбутніх соціальних педагогів. Аналіз виконано з урахуванням критеріїв, показників та індикаторів компонентів компетентності, що дозволило визначити рівні її сформованості. Наведено результати дослідження компонентів рефлексивної компетентності, таких як мотиваційно-аксіологічний, змістово-процесуальний, операційно-діяльнісний, професійно-творчий. Результати діагностичного дослідження кожного компонента представлено як кількісно, так і якісно. Відповідні математичні розрахунки дозволили визначити рівень сформованості рефлексивної компетентності як кожного окремого студента так й експериментальної групи в цілому. Загальні підсумкові рівні проаналізовані в процентному співвідношенні наявності в експериментальній групі.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивна компетентність, соціальний педагог.

Раскалинос В. Н. Оценка сформированности рефлексивной компетентности будущих социальных педагогов

В данной статье представлено аналитическое осмысление результатов констатирующего этапа эксперимента, целью которого было

установление уровня сформированности рефлексивной компетентности студентов, будущих социальных педагогов, с учетом критериев, показателей и индикаторов ее компонентов, что позволило определить уровни ее сформированности. Представлены результаты исследования компонентов рефлексивной компетентности, таких как мотивационно-аксиологический, содержательно-процессуальный, операционально-деятельностный, профессионально-творческий. Результаты диагностического исследования каждого компонента представлены как количественно, так и качественно. Соответствующие математические расчеты позволили определить уровень сформированности рефлексивной компетентности как каждого отдельного студента и экспериментальной группы в целом. Общие итоговые уровни проанализированы в процентном соотношении представленности в экспериментальной группе.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивная компетентность, социальный педагог.

Raskalinos V. N Evaluation of Formation of Reflective Competence of Future Social Teachers

This article presents a reflection on the results of ascertaining phase of the experiment, the purpose of which was to establish the level of formation of reflective competence of students, future social teachers, according to the criteria and indicators of its components, which made it possible to determine the levels of its formation. A detailed description of the characteristics of each level of reflective competence of future social workers, reflecting the maximum occupancy of the semantic components. The results of the research component of reflexive competence, such as motivational and axiological, substantial and procedural, operational and activity, professional and creative. The level of each the components of reflexive competence determined by a block of diagnostic techniques that allow more accurately reflect its contents. The results of diagnostic studies of each component are both quantitatively and qualitatively. Final results of formation of each component supports insufficient awareness uses its content of future professionals. The results allowed to trace the relationship between features and reflective competence of future social workers. As well as identify key generated controversy. Appropriate mathematical calculations allowed to determine the level of development of reflexive competence as each individual student, and the experimental group as a whole. Common final levels were analyzed as a percentage of representation in the experimental group. As further research directions defined identifying pedagogical conditions improve the training of future social teachers.

Key words: reflection, reflective competence, social teacher.

Стаття надійшла до редакції 03.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н. Прокоф'єва М. Ю.

УДК 78.071.2

К. Ю. Самарська

СУЧАСНА ВОКАЛЬНА ШКОЛА: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Музика та спів завжди були, є і будуть невід'ємною частиною життя будь-якого суспільства. На відміну від таких видів мистецтва як кіно, театр тощо, музичне мистецтво ніколи не знало часів занепаду чи застою. Пісня завжди супроводжує людину, без музики та співу не проходять майже жодні обрядові дійства у кожного народу світу. Вокально-естрадне мистецтво – мистецтво порівняно молоде, але давно посідає одне з провідних місць у культурній сфері держави. Естрадний спів збирає натовпи слухачів, тому у останні десятиліття стрімко зростає тенденція використання естрадних співаків у політичній, соціальній та інших сферах життя держави (для порівняння, у давнину королі використовували спів менестрелів для прославлення своїх перемог, кобзарі в Україні були головними поширювачами новин у всі куточки країни тощо).

Саме тому метою нашої статті стає аналіз проблем та перспектив сучасної вокальної школи.

Сьогодні у мистецтвознавстві та музичній естетиці створено культуру відповідні умови для комплексного розгляду музичних явищ масової культури: в контексті глобалізаційних процесів – з одного боку, та з іншого – як національно означених, з урахуванням їх специфіки. Панування однієї форми музичної естради змінюється переходом на маргінальний спосіб існування у паралель загальній плюралізації культурного простору та світового ринку шоу-бізнесу. Цей стан відповідає толерантній та еклектичній естетиці постмодерну.

Цікавим для нас є звернення до аналізу співацького процесу порівняльного аналізу академічної, народної, естрадної технік співу, що містить досвід типологічного порівняння відповідно трьох типів звуковидобуття під час співу (академічного, народного, естрадного), що розрізняються за жанровими напрямками вокального виконавства [5]. Об'єктивним критерієм ефективності вокальної техніки є імпеданс. Зауважимо, що вокальні техніки розрізняються за принципом створення та регуляції імпедансу, силою акустичного опору.

Отже, фізіологія звукоутворення в вокально-виконавських жанрах відрізняється імпедансом (функція акустичного опору ротоглоточної порожнини співака), який, в свою чергу, залежить від положення гортані при співі. Якщо у академічного виконавця на всьому діапазоні голосу гортань залишається в низькому положенні, то естрадна та народна техніки співу обумовлені нейтральним положенням гортані.

Слід зауважити, що незалежно від вокально-виконавського жанру професійне виконання потребує стабільного положення гортані.

Вокальні техніки розрізняються рівнем високої співочої форманти (ВСФ) – одним з об'єктивних показників академічного професійного голосу. Саме ступінь її інтенсивності в спектрі звуку визначає найважливіші естетичні та вокально-технічні якості голосу. Рівень ВСФ у майстрів академічного співу набагато вищий, ніж у естрадних та народних виконавців.

Зауважимо, що високі показники ВСФ пов'язані з резонансом надгортанної порожнини, яка утворюється лише при академічній техніці співу завдяки зниженню гортані та утворенню в вокальній практиці так званого „купола”.

Аналіз системи зворотного зв'язку, за допомогою якого виконавець отримує інформацію про акустичні параметри свого голосу, є найважливішою проблемою професійної якості співу. Відсутність зворотного зв'язку або його хибне трактування можуть погіршити виконання. Тож якісний вокальний звук естрадного співака залежить не лише від самого виконавця, але і від майстерності звукорежисера та технічних характеристик звукопідсилювальної апаратури, що використовується. Також, комп'ютерний аналіз спектрального складу співацького голосу дозволяє об'єктивно оцінити його похідні характеристики, техніку звукоутворення та ефективність методики навчання.

Отже, естрадний вокал посідає проміжний щабель між академічним і народним. Якщо в сфері академічного та народного співу виконавці працюють у межах усталеного канону, то метою естрадного співака є пошук характерного, самобутнього забарвленого тембру, що легко впізнається.

Відомо, що велика естрадна сцена надає широкі можливості для так званої розкрутки, слави тощо. Це, на жаль, засліплює очі талановитим майбутнім артистам. Вони абсолютно не налаштовані на серйозну й кропітку працю на сцені та поза нею.

Звернімося до аналізу значущості та ролі музики в культурі ХХ ст. Незаперечним є факт, що найяскравіше вона виявилася після Другої світової війни. Музичні стилі, жанри і напрями входили в життя всіх, без виключення, поколінь, національностей і прошарків суспільства. Місцем проведення концертів і музичних заходів стала не тільки сцена оперних театрів або концертних залів, але і стадіони, міські площі, монументальні визначні пам'ятки архітектури, в яких можна було зібрати десятки тисяч глядачів. Завдяки саме сучасній техніці аудио- і відеозапису спілкування з музикою стало можливим в різних умовах для абсолютної більшості слухачів та прихильників музики [2].

Аналіз історичної, філософської, культурологічної, мистецтвознавчої літератури дозволяв дійти висновку, що тлумачення естрадного співу як виду художньо-творчої діяльності не розкриває повною мірою його сутності і статусу в музичній культурі: історично сформувавшись як сфера музично-виконавської практики, естрадний спів

володіє ознаками і властивостями, що характеризують його як відносно самостійне явище. Досліджено, що головними з них є:

1. Естрадний спів є предметом соціальних потреб та інтересів. Суспільні та індивідуальні потреби в музичному мистецтві, як і інтерес до нього, задовольняються шляхом сприймання творів, що звучать, тобто виконуються. У зв'язку з цим естрадний спів у першу чергу стає предметом таких потреб та інтересів.

2. Естрадний спів є соціально значимим суб'єктом художнього виробництва, оскільки забезпечує реальне (звукове) буття музики, відтворює музичні твори у готовому вигляді для суспільного та індивідуального уживання.

3. Естрадний спів має власну історію становлення і розвитку. Доведено, естрадний спів виник і розвивався в контексті історичного розвитку цивілізації, культури і музичного мистецтва і має свої закономірності та особливості еволюції.

4. Естрадний спів має власну природу і субстанцію, лише йому притаманні засоби і способи виявлення та самореалізації. Природу естрадного співу визначають основні властивості музики як такої, та особливості її діяльнісного виявлення. Субстанцію естрадного співу складають «тілесність» музичної мови, яку формують динаміка, тембр і фактура, а також „речовість”, що характеризує носія звукоутворення.

5. Естрадний спів має власні функції, що виявляються в двох напрямках: він „привласнює” і реалізує функції музики як художнього явища, а також виконує специфічні функції по відношенню до самої музики та її творів. Головними з них є: функція словесного відтворення музики, ідейно-художнього змісту її творів на високому технологічному і художньому рівнях; комунікативна функція, що забезпечує безпосередній зв'язок по лінії „композитор – естрадний спів – слухач”.

6. Естрадний спів має власну структуру, свідченням чому є наявність великої кількості видів, форм і жанрів вокального, інструментального та вокально-інструментального виконавства - складових елементів, зв'язки, взаємозалежності і взаємовпливи яких зумовлюють його, виконавства, цілісність і самодостатність.

7. Естрадний спів є унікальним засобом виробництва художніх цінностей, має власну цінність і самоцінність. Художні цінності, які створює естрадний спів - це художня якість реального звучання творів, яку складає художня цінність твору та якість його технологічного і художньо-образного відтворення.

8. Естрадний спів має власну специфіку. Він є носієм і виразником видової специфіки музики і виявляється як унікальний процес художньо-творчої діяльності.

9. Естрадний спів є практичною (художньою, художньо-творчою) діяльністю. Вона є вторинною щодо „створення” твору, оскільки він існує як продукт творчості композитора, і кожного разу первинною як художньо-творчий (виконавський) процес .

10. Естрадний спів має власні закони і правила функціонування як явище і діяльність. Вони стосуються усіх організаційних, технологічних та художньо-творчих (освоєння художнього змісту твору, інтерпретація) питань.

11. Естрадний спів є об'єктом і самостійним напрямом наукового пізнання. Дослідження естрадного співу має історичні витоки, які розширювалось і поглиблювалось у процесі розвитку музичного мистецтва та музичної науки і, визначивши спектр своїх наукових інтересів, поступово відділилось як самостійна галузь музикознавства.

Естрадний спів, майстерність естрадного виконання має свою специфіку. Основними її положеннями дослідники визначають:

1. Сутнісні ознаки і властивості, що характеризують музику як вид мистецтва, зокрема музична мова, її виражальні засоби (мелодія, лад, гармонія, ритм, темп, динаміка, тембр), особливості музичного стилю, жанру, унікальність музичного твору, музичного змісту, музичної форми, музичного образу, а також видів і форм музично-виконавської діяльності.

2. Особливості естрадного співу, що відрізняють його від інших видів художньої діяльності, пов'язаної з відтворенням існуючого оригіналу - твору мистецтва (діяльності режисера, актора театру, артиста балету, копіювальної роботи художника, скульптора тощо).

3. Особливості відтворення музики різними видами і формами естрадного співу, „різножанровими” виконавцями.

Специфічні ознаки і характеристики музичного виконавства виявляються:

- у характерних особливостях відтворення вокальних, інструментальних та вокально-інструментальних творів, пов'язаних з видовими відмінностями музики;

- у наявності численних різновидів та різноманітних форм вокального, інструментального і вокально-інструментального виконавства, які, зберігаючи основні видові властивості, володіють власними характеристиками і виконавськими технологіями;

- у роботі виконавця над твором, що передбачає одночасне і поступове освоєння його змісту, форми, художньо-виражальних елементів, логіки формування художньої образності та виконавської технології;

- у процесі виконавської діяльності, який забезпечує реальне (звукове) буття пісні в часовому просторі, реалізацію інтерпретаційного задуму і комунікацію художніх образів;

- в унікальності продукту виконавської діяльності - пісні як художньої цілісності, що безпосередньо формується у виконавському процесі як інтерпретаційний задум, обумовлений численними об'єктивними і суб'єктивними факторами.

Отже, специфіка естрадного співу відображає сутнісні ознаки і характерні риси співу як унікального виду мистецтва і виявляється в особливостях різних видів, форм, жанрів, процесу і продукту

виконавської діяльності. У той же час вона відображає особливості виконавського мистецтва естрадних пісень як художнього явища і художньо-творчої діяльності та зумовлюється ними.

Таким чином, професійна майстерність естрадного співака передбачає здатність співака до „одухотворення”, „емоційного оживлення” пісні, сповнення її культурно-духовним та індивідуально-особистісним змістом. Відсутність емоційної зумовленості виконання веде до втрати ціннісного значення авторської програми, до беззмістовності художніх образів, власне, до руйнування яскравості та самобутності художньої інтерпретації. Аналіз сучасних наукових позицій показав, що формування професійної майстерності естрадного співака є однією з вагомих актуальних проблем мистецтва педагогіки. Зокрема, врахування емоційно-естетичних чинників досягнення музичного мистецтва й опора на них в навчально-виховному процесі є необхідною умовою впливу на формування особистості естрадного співака, суттєвою формою збагачення художньо-інтерпретаційних умінь вокаліста.

Список використаної літератури

1. Соколова А. М. Концертная жизнь. История музыки. т 4. – М., „Музыка”, 2000. **2. Мартынов И.** Музыка XX века. Очерки, ч.2, кн.5. – М., „Музыка”, 1987 **3. Осетров Ю. О.** До питання про специфіку підготовки студентів музично-навчальних закладів за фахом „Естрадний спів” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://vocalart.narod.ru/article_6_1.html/ . **4 Фрид Г. С.** Музыка! Музыка? Музыка...и молодёжь. – М. : „Сов. Композитор”, 1991. **5. Кабалевский Д. В.** Музыка и музыкальное воспитание. – М. : Знание, 1984. – 64 с. **6. Падалка Г. М.** Перспективні напрями розвитку музично-педагогічної освіти (методичні рекомендації). – К. : РНМК, 1991. – 36 с.

Самарська К. Ю. Співацький процес: порівняльний аналіз

У статті автор розкриває потенціал та проблеми співацького процесу в сучасних умовах, визначає особливості естрадного співу та специфіку професійної майстерності сольних виконавців естради. Автор наголошує на необхідності формування у майбутніх естрадних співаків не тільки професійності, а й духовних цінностей, розуміння важливості своєї професії тощо.

Ключові слова: співацький процес, естрадний спів, вокальна школа, пісні.

Самарская Е. Ю. Процесс пения: сравнительный анализ

В статье автор раскрывает потенциал и проблемы процесса пения в современных условиях, определяет особенности эстрадного пения и специфику профессионального мастерства сольных исполнителей эстрады. Автор отмечает необходимость формирования у будущих

эстрадных певцов не только профессиональности, но и духовных ценностей, понимание важности своей профессии и тому подобное.

Ключевые слова: процесс пения, эстрадное пение, вокальная школа, песни.

Samars'ka K. Yu. Process of Singing: Comparative Analysis

In the article an author exposes potential and problems of process of singing in modern terms, determines the features of the vaudeville singing and specific of professional trade of solo performers of the stage. An author marks the necessity of forming for the future crooners of not only professionalism but also spiritual values, understanding of importance of the profession and others like that.

Key words: singing, pop singing, vocal school, songs.

Стаття надійшла до редакції 30.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Чернуха Н. М.

УДК 378.147:63+504

К. В. Стецюк

**ДЕЯКІ АСПЕКТИ ІНТЕГРАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ
ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПРИ ВИВЧЕННІ
СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН**

Значення екологічної культури полягає в екологізації не лише культури, але й усіх інших феноменів суспільства: економіки, науки, суспільних стосунків тощо. Важливої питомої ваги в екологізації навчально-виховного процесу в період вирішення проблем екологічної кризи набуває гуманітаризація та глобалізація освіти, оскільки між ними існує прямий взаємозв'язок. За своїм значенням і наслідками вони не обмежуються економічною сферою, а й впливають на інші сторони людського суспільства: культуру, мораль, життєві цінності, мистецтво, політичні й соціальні уявлення та екологічні установки мільйонів людей. Під гуманітаризацією розуміють процес впливу соціогуманітарних знань на мислення людини з метою гармонійного розвитку останньої та як наслідок зміни в соціокультурній поведінці сучасного спеціаліста. "Гуманітаризацію освіти не слід розуміти лише як розширення складової гуманітарної дисципліни в навчальному плані, зміни її змісту та введення нових предметів. Дуже важливими є й посилення гуманітарних складових негуманітарних предметів, і перенесення на них наголосу у викладанні (педагогічна дія), і гуманітаризація самої технології освіти. Гуманітаризація освітнього процесу орієнтує його на інтереси й

можливості особистості, розвиток індивіда як соціально значущої мети” [3, с. 26].

Найважливіша особливість екологічного знання полягає в широкому обговоренні фундаментальних, світоглядних, філософських, пізнавальних і методологічних проблем, які є необхідною умовою формування нових ідей науки. Різні способи пізнання світу (мистецтво, філософія, наука) дають можливість багатовимірного бачення проблеми. Саме через це визначальною тенденцією екологічного пізнавального процесу є інтеграція.

Мета даної статті – дослідити й обґрунтувати правомірність впровадження ідей інтеграції в процес формування екологічної культури при вивченні соціально-гуманітарних дисциплін.

Ідея про єдність наукових знань знаходить певне втілення уже в роботах давніх мислителів. Цю проблему вирішували Платон і Аристотель, Кант і Гегель, а потім уже в наш час такі видатні вчені, як Д. І. Менделєєв, А. Ейнштейн, Н. Вінер, Л. Берталанфі, Д. Берна та ін.

Проблеми інтеграції як педагогічного феномена висвітлено у працях таких відомих учених-педагогів, як: Я. Коменського, К. Ушинського, Х. Алчевської, С. Русової, В. Сухомлинського та ін.

Методологічними засадами дослідження інтеграції виховних педагогічних впливів є наукові доробки А. Авер'янова, В. Беляєва, М. Берулави, А. Бойко, В. Краєвського, Н. Крилової, В. Максимової, Л. Матвєєвої, М. Мамутова, В. Нікітіна, О. Савченко, О. Сингаївської, Р. Позінкевича, Л. Стефан та ін.

Функції інтеграції визначені тим, що досягнення загальної мети в межах однієї дисципліни неможливо. На сучасному етапі реформування освіти в контексті екологізації саме інтеграція виховних та пізнавальних впливів різних дисциплін, зокрема соціально-гуманітарного циклу, повинна стати одним із найбільш оптимальних та ефективних шляхів реалізації стратегії збалансованого розвитку.

Інтеграція (від лат. integration – поповнення, відновлення, від integer – цілий) – об'єднання в ціле будь-яких окремих частин. Інтеграція як мета і шлях створення цілісності володіє структурою й має певні функції, протистоїть стихійним проявам сил суспільства і розглядається як „процес, результатом якого є досягнення єдності й цілісності, погодженості всередині системи, заснованої на взаємозалежності окремих спеціалізованих елементів” [7, с. 286 – 287].

Інтеграційний зміст освіти М. Берулава розуміє як „процес і результат взаємодії її структурних елементів, які супроводжуються ростом системності й ущільненості знань” [1, с. 6].

Дидактична теорія інтеграції змісту освіти, як і будь-яка інша наукова теорія, ґрунтується на трьох рівнях методології: філософському, загальнонауковому і конкретно-науковому. Звичайно, провідним рівнем є перший, оскільки філософське знання найбільш загальних понять, законів, принципів розвитку природи, суспільства і мислення дає змогу

охопити навколишній світ цілісно. Невід'ємною і важливою рисою інтеграції змісту освіти в межах загальнонаукового рівня є її системний характер як один із ефективних методологічних засобів синтезу наукових знань. Конкретно-наукова методологія відображає суму закономірностей, прийомів і принципів, ефективних при екологізації навчального процесу.

Незважаючи на деякі розбіжності у підходах до реалізації екологічної освіти, більшістю спеціалістами визнається необхідність включати розгляд проблем практично в усі навчальні програми: від філософії і соціології до етики й культури. „Екологічна освіта і виховання мають стати невід'ємною складовою змісту основної, середньої, спеціальної й вищої освіти” [2, с. 25]. Зважаючи на те, що сьогодні екологічні проблеми стають настільки серйозними (а на повільне формування нової екологічної свідомості й культури у процесі стихійного розвитку просто не залишається часу), то варто задіяти всі канали впливу на особистість.

На „міждисциплінарну інтеграцію” наголошується і в нормативному для екологічної освіти документі „Концепція екологічної освіти в Україні”. Одним із провідних її принципів є „міждисциплінарний підхід до формування екологічного мислення, який передбачає логічне поєднання й поглиблення системних природних знань, логічне підпорядкування різнобічних знань основній меті екологічної освіти; взаємозв'язок краєзнавства, національного і глобального мислення, що сприяє поглибленому розумінню екологічних проблем на різних рівнях” [6, с. 6]. У Тбіліській декларації (1977) також підкреслюється, що екологічну освіту слід здійснювати упродовж усього життя на основі міждисциплінарного підходу у процесі посиленої особистої участі у заходах для покращання навколишнього середовища, використовуючи різні методи виховання [9].

Виходячи з цих та інших міжнародних документів, ряд мереж, навчальних центрів та асоціацій почали розробку міждисциплінарних форм освіти для вироблення рішень щодо проблем, пов'язаних із збалансованим розвитком. Серед них можна назвати ініціативу „Магна чарта університетум європеум” 1988 року, Болонську декларацію 1999 року, Хартію університету імені Коперніка у сфері збалансованого розвитку 1993 року і Хартію Землі 2000 року.

Специфіка методології міждисциплінарного екологічного знання полягає в інтегративних, синтезуючих тенденціях. Це сприяє формуванню цілісних уявлень про світ, картину світу як єдиний процес. Інтеграція знань на основі міждисциплінарних зв'язків дає змогу охопити лінійні зв'язки по горизонталі і точкові по вертикалі, охопити не лише послідовність, але й одночасність цих зв'язків та відтворити на новому, більш високому рівні цілісне бачення проблем, ситуацій, явищ у всій повноті, багатогранності, різноаспектності.

Останнім часом в інтеграції змісту освіти виробилось два підходи: змістовий і процесуальний [1, с. 20].

Змістовий підхід у свою чергу реалізується у сучасній дидактиці в макроструктурній і мікроструктурних площинах [5].

Особливістю *макроструктурного* підходу є дослідження проблеми на рівні навчальних дисциплін. У педагогічній теорії і практиці склалось уявлення, що взаємозв'язок двох видів освіти є ніщо інше, як зв'язок між предметами різних циклів дисциплін, тобто міжпредметний (міжцикловий) зв'язок.

У межах даного напрямку проблема взаємозв'язку різних компонентів змісту освіти вирішувалась одразу, виходячи із існуючої номенклатури навчальних предметів, обходячи рівень загальнотеоретичного уявлення. Дослідження ж інтеграційних взаємозв'язків різних наук, техніки і виробництва, необхідне для здійснення проектування змісту екологічної освіти, таким чином, досить часто ігнорувалось. Однак такий підхід до екологічної освіти, як показує практика, є недостатньо продуктивним, оскільки навчальні предмети є лише осередком, куди вкладається певний обсяг змісту освіти, при цьому один навчальний предмет досить часто інтегрує в собі відомості із багатьох наук та їхніх галузей. Врахування ж інтегративної взаємодії елементів змісту освіти на рівні загальнотеоретичного уявлення дає змогу скоректувати і саму номенклатуру навчальних предметів, що важливо в екологічній освіті, в тому числі й для зниження навантаження студентів.

Мікроструктурний підхід характеризується, насамперед, тим, що викладач звертається до аналізу взаємозв'язку різних структурних елементів всередині змісту одного навчального предмета (всередині системи знань, умінь тощо), а також між елементами даних компонентів. Даний підхід, в основному, реалізується в межах дослідження проблеми систематизації змісту екологічної освіти.

Процесуальний підхід до проблеми інтеграції змісту освіти має місце, коли зв'язки між елементами змісту освіти, і передусім, міждисциплінарні зв'язки, розглядаються більше як процес. Звідси виникає їхнє визначення як засобів навчання, умов навчання, методу навчально-пізнавальної діяльності.

В. Максимова на підставі таких міркувань М. Махмутова виокремлює відповідні рівні інтеграційного функціонування: соціально-педагогічний, організаційно-педагогічний й особистісно-діяльнісний.

Функції міждисциплінарних зв'язків вона визначає таким чином: *методологічна*, яка забезпечує системність, діалектику і підвищення науковості предметного навчання; *конструктивна*, яка полягає в удосконаленні організації навчального процесу; *формувальна* (освітня, розвивальна, виховна), яка означає якісні зміни знань, умінь, інтересів, мотивацій студентів під впливом міждисциплінарних зв'язків [4].

Нині зміст навчання, вважає З. І. Слєпкань, охоплює чотири основні елементи: знання про природу, суспільство, людину, техніку; досвід здійснення відомих способів діяльності; досвід творчої діяльності; досвід

емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності [7, с. 27]. Для того, щоб забезпечити ґрунтовні системні знання змісту навчання, окресленого З. І. Слєпкань, потрібно реалізувати інтегративний підхід до навчання. Такий підхід є наслідком застосування закону діалектики, відповідно до якого кожне явище слід розглядати в усіх зв'язках і опосередкуваннях, брати кожне у єдності спільного, індивідуального й одиничного. Інтегративний підхід до формування екологічної культури вимагає дотримання трьох аспектів: а) навчальний процес має бути єдністю соціального, психологічного й педагогічного; б) єдність усіх функцій навчання (освітньої, розвивальної, виховної); єдність у будь-якій методичній системі усіх компонентів навчального процесу: цілей, змісту, методів, організаційних форм і засобів навчання при провідній ролі екологізації.

Двоєдність „природа – культура”, яка має всі форми земного життя, відображає відкритість світу та може бути застосована до всіх елементів системи: і до молекули ДНК, і до світу природи, і до техносфери, і до єдиного культурного поля, підсистемою якого є освіта. Ця універсальність відображена у принципі мудреців Давнього Сходу: „Все є все, все є у всьому, все є завжди, все є навколо”.

Екологічна культура є багатоплановою системою, що складається із таких крупних блоків, які становлять єдине ціле: *культура ставлення людини до природи* (яка відображає накопичені людством екологічні знання); *культура ставлення людини до суспільства, інших людей* (відображає діяльнісне начало особистості, принципи організації діяльності на основі знань законів природокористування і можливих наслідків своєї поведінки для інших людей); *культура ставлення до самого себе* (виражає особливості внутрішнього світу людини, її особистісну позицію та можливість самостійно приймати рішення, наявність переконань і потреб відповідно до навколишнього середовища); *здатність людини до раціонального й емоційного сприйняття світу природи і себе в ньому; вибір оптимальних ціннісних установок*. Лише за умов поєднання усіх означених складових можна говорити про екологічну культуру, яка регулює взаємодію з довкіллям, причому в найбільш повному розумінні цього поняття. Саме екологічна культура, рівень її розвитку дозволяє міркувати про зміст і характер взаємодії людини й навколишньої її дійсності.

Враховуючи вищесказане, вважаємо, що інтеграція змісту екологічної освіти має розглядатися як певна система, оскільки ефективність теоретичного пізнання тим вище, чим більш системні вони стають, чим більш складна і розвинена їхня структура. Структура екологічної культури розглядається нами як система з такими складовими: екологічні знання, уміння і навички; етично-правові норми; екологічна свідомість; екологічний світогляд екологічна поведінка; загальнолюдські та духовні цінності; екологічні професійні мотиви та установки; екологічний менеджмент та екодоцільна професійна

діяльність. З даних позицій системне екологічне пізнання і трансформація його в екологічну культуру при вивчення соціально-гуманітарних дисциплін має передбачати такі основні етапи:

- 1) розгляд екологічної культури як системи, тобто відмежованої безлічі взаємодіючих елементів;
- 2) визначення взаємодії елементів і частин системи екологічної культури у змісті дисциплін соціально-гуманітарного циклу;
- 3) виявлення зовнішніх зв'язків системи, знаходження провідних взаємодій між ними.

Щоб реалізувати окреслені етапи інтегративної екологізації навчальних дисциплін, С. Д. Дерябо та В. А. Ясвін вважають, що всі, хто має можливість здійснювати екологізацію професійної освіти, повинні мати уявлення про психологічні та педагогічні основи екологічного виховання. І в першу чергу це стосується викладачів (незалежно від спеціальності). „Передача екологічних знань, умінь і навичок – це завдання спеціалістів-екологів, а формування ставлення до природи, мети і мотивів взаємодії з нею, готовність вибрати екологічно доцільні стратегії діяльності – це завдання усіх педагогів” [2, с. 25].

Екологізація навчально-виховного процесу професійної освіти передбачає виділення екологічних аспектів практично в усіх дисциплінах. Адже екологічні проблеми, пов'язані зі ставленням людини до навколишньої дійсності, такі багатоаспектні, що майже всі теми різних дисциплін дають змогу сформувати екологічну культуру. Це не передбачає необхідності виділення додаткового часу на повідомлення нової інформації, але вимагає зміни підходів до викладу тем курсу дисциплін з урахуванням нових екологічних позицій, нового погляду на зміст матеріалу. Такий погляд реалізується за умови аналізу інформації з позиції взаємозв'язку предмета з усіма явищами буття людини, всього, що її оточує; аналізу можливих змін, якщо даний об'єкт зникне або помістити в нові, незвичні умови тощо. Отже, під екологізацією соціально-гуманітарних дисциплін розуміється процес приведення того чи іншого соціального феномена у відповідність з тими екологічними вимогами, які пред'являються суспільству в конкретний історичний період. Сучасна історія передбачає екологізацію з позицій ноосферогенезу.

Сьогодні у вищій школі, яка орієнтована на предметне вивчення і блочну побудову дисциплін, студентам важко цілісно пізнати сучасне уявлення про світобудову. Інтегративний же тип екологічного пізнання формується в навчальному процесі вищої школи, поєднуючи в собі безпосередній досвід, системне мислення, нетрадиційний підхід до проблеми виховання особистості з підвищеним творчим потенціалом. Інтегративний підхід до формування екологічного мислення засобами соціально-гуманітарних дисциплін передбачає логічне поєднання й поглиблення системних природних знань, логічне підпорядкування різнобічних знань основній меті екологічної освіти – „спрямування на

поєднання раціонального й емоційного у взаємовідносинах людини з природою на базі принципів добра й краси, розуму й свідомості, патріотизму й універсалізму, наукових знань і дотримання екологічного права” [6, с. 4 – 5].

Означена методологія найбільш ґрунтовно відповідає ідеї інтеграції різних галузей знань, багатоаспектному засвоєнню проблем і явищ, варіативності запропонованих курсів та методик, рефлексії в процесі пізнання, забезпечуючи можливість творчої свободи та самовираження усім учасникам освітнього процесу. Тільки вільна, духовно багата людина, сповнена почуттям гордості за свою державу, свій народ, зможе змінити свою свідомість в інтересах ідей збалансованого розвитку, переорієнтуватись на відповідні загальнолюдські та природоохоронні цінності.

З огляду на сказане вище, у процесі гуманізації й екологізації вищої професійної школи важлива „ніша” відводиться циклу соціально-гуманітарних дисциплін, у процесі засвоєння яких студенти пізнають природу знань, їхні способи запам’ятовування і систематизації, а головне – набувають здатності системного мислення, осмислення екологічних знань за зразком уже відомих структур наукових теорій.

Інтеграція екологічного змісту соціально-гуманітарних дисциплін на рівні дидактичного синтезу, в основі якого є об’єктивний тип інтеграції, має здійснюватися на основі таких дидактичних принципів, визначених М. Бєрулавою з деякими нашими змінами [1, с. 20]:

– принцип *субординації функцій*, які виражаються в координації окремих дисциплін, в збереженні їхнього предмета вивчення;

– принцип *спільності* або *подібності*, в основі якого узагальнюється цілісне системне вивчення того або іншого об’єкта з метою його екологізації;

– принцип *компліментарності*, що регулює інтегративну взаємодоповнюваність методів і засобів, відповідно соціально-гуманітарного й екологічного змісту, які при цьому складають не механічну суму, а нову якість, отриману на основі їхньої взаємодії;

– принцип *тимчасової концентрації*, який передбачає, що вивчення навчального матеріалу різних дисциплін, пов’язаного один з одним через інтеграційні процеси, сконцентровано у часі до меж одиниці навчально-виховного процесу (інтегрована лекція, інтегрований семінар тощо), тобто має місце одночасність вивчення певного соціально-гуманітарного й екологічного матеріалу;

– принцип *економічності*, який означає ущільнення й концентрацію матеріалу, що вивчається, усунення дублювання в його викладенні;

– принцип *динамічності*, який передбачає внутрішню варіативність екологічного базису інтеграції в межах соціально-гуманітарних дисциплін.

Відповідно до такого загальнометодологічного підходу розгляд інтеграції змісту екологічної освіти, зокрема у процесі вивчення

соціально-гуманітарних дисциплін, дає змогу спроектувати процес інтеграції формування екологічної культури цілісно і в динаміці його розвитку.

Таким чином, використовуючи освітній зміст соціально-гуманітарних дисциплін з метою екологізації навчального процесу вищих навчальних закладів, реалізуються такі цілі: а) на основі здобутих у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін формується екологічна свідомість, екологічно безпечна поведінка, екологічно доцільна професійна діяльність; б) студенти здобувають навички будувати суб'єкт-суб'єктні стосунки з природою; в) формується мотивація до раціональних природовідповідних потреб у контексті збалансованого розвитку; г) виховується почуття відповідальності та причетності до всього, що відбувається в регіоні, країні, світі; д) розвивається емоційно-чуттєва сфера, яка викликає бажання жити в злагоді і гармонії з собою, з іншими, з природою; е) формується потреба змінити світ на краще, щоб забезпечити безпеку й стабільність теперішньому та майбутньому поколінням.

Перспективами подальших розвідок вбачаємо обґрунтування схарактеризованих автором тенденцій екологізації кожної із дисциплін соціально-гуманітарного циклу.

Список використаної літератури

- 1. Берулава М.** Интеграция содержания образования / М. Берулава. – М. : Педагогика, 1993. – 172 с.
- 2. Дерябо С. Д.** Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 480 с.
- 3. Зязюн І. А.** Проективний аналіз технологій педагогічної дії / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія. – 2010. – №2 (67). – С. 22 – 33.
- 4. Максимова В. Н.** Сущность и функции межпредметных связей в целостном процессе обучения / В. Н. Максимова: Автореферат дис. докт. пед. наук, Ленинград, 1981. – 34 с.
- 5. Махмутов М. И.** Вопросы сближения и объединения общеобразовательной и профессиональной школ / М. И. Махмутов // Проблемы взаимосвязи общеобразовательных предметов и дисциплин профессионально-технического цикла в средних ПТУ. – М. : Просвещение, 1989. – 275 с.
- 6. Про** Концепцію екологічної освіти в Україні // Рішення колегії Міністерства освіти і науки України (№13/6-19 від 20.12.2001 р.). – [Електрон ресурс]. – Режим доступу: <http://ua-info.biz/legal/basele/ua-xmtbit.htm>
- 7. Слєпкань З. І.** Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посібник / З. І. Слєпкань. – К. : Вища шк., 2005. – 239 с.
- 8. Словник** іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука. – К. : Вид-во УРЕ, 1975. – 775 с.
- 9. Тбилисская декларация** – Межправительственная конференция по образованию в области окружающей среды. – Тбилиси, 1977. – [Электрон. ресурс]: http://www.ecoaccord.org/edu/edu_docs_ru.pdf

Стецюк К. В. Деякі аспекти інтеграції в процесі формування екологічної культури при вивченні соціально-гуманітарних дисциплін

У статті розглядається проблема інтеграції в процесі формування екологічної культури при вивченні соціально-гуманітарних дисциплін як важливий і невід'ємний фактор екологічної освіти. Дидактична теорія інтеграції змісту екологічної освіти передбачається трьома методологічними рівнями: філософським, загальнонауковим і конкретно-науковим.

Засновані на методологічній базі і нормативних документах, висвітлюються функції міжпредметних зв'язків і роль дисципліни соціально-гуманітарного циклу в цілісному пізнанні картини миру та прийняття екологічних цінностей.

Ключові слова: екологізація, інтеграція, екологічна освіта, екологічна культура, єдність знань, принципи змісту.

Стецюк К. В. Некоторые аспекты интеграции в процессе формирования экологической культуры при изучении социально-гуманитарных дисциплин

В статье рассматривается проблема интеграции в процессе формирования экологической культуры при изучении социально-гуманитарных дисциплин как важный и неотъемлемый фактор экологического образования. Дидактическая теория интеграции содержания экологического образования предусматривается тремя методологическими уровнями: философским, общенаучным и конкретно-научным.

Основанные на методологической базе и нормативных документах, освещаются функции межпредметных связей и роль дисциплины социально-гуманитарного цикла в целостном познании картины мира и принятии экологических ценностей.

Ключевые слова: экологизация, интеграция, экологическое образование, экологическая культура, единство знаний, принципы содержания.

Stetsyuk K. V. Some Aspects of Integration in the Process of Formation of Ecological Culture in the Study of Socio-Humanitarian Disciplines

The problem of integration in the formation of ecological culture while studying humanities and social disciplines as an important integral factor of ecological education is considered in this article. The didactic theory of integration in ecological education is specified by the three methodological levels: philosophical, general scientific and specifically scientific.

The role of the humanities and social cycle discipline and functions of cross-curriculum connections for integral cognition of worldview and

acceptance of ecological values are covered relied on the methodological basis and normative documents.

Key words: ecological approach, integration, ecological education, ecological culture, integration of knowledge, content principles.

Стаття надійшла до редакції 30.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Хриков Є. М.

УДК 378.22.167

В. В. Ушмарова

ГОТОВНІСТЬ МАГІСТРІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ЯК ОБ'ЄКТ КОНТЕНТ-АНАЛІЗУ

З метою конкретизації, узагальнення та систематизації поглядів на сутність категорії «готовність до викладання» та формулювання власного визначення „готовність до викладання педагогічних дисциплін” було здійснено *контент-аналіз*. Об'єктом контент-аналізу стали визначення поняття „готовність до педагогічної діяльності” та похідних від нього „готовність до викладацької діяльності” та „готовність до викладання”, загалом 20 одиниць. Далі буде наведено характеристику методу контент-аналізу, опис процедури дослідження та інтерпретацію отриманих даних. Також вважаємо за необхідне зупинитися на характеристиці методу контент-аналізу, його різновидів і специфіці використання у педагогічних дослідженнях.

Мета роботи полягає у вивченні сутності контент-аналізу як кількісно-якісного методу дослідження та здійсненні контент-аналітичного дослідження категорії «готовність до викладання».

У найбільш загальному розумінні контент-аналіз (від англ. *contents* зміст) – кількісний аналіз текстів і текстових масивів з метою наступної змістової інтерпретації виявлених числових закономірностей. Особливість контент-аналізу полягає у вивченні документів за їх соціальним контекстом. Його можна використовувати як основний метод дослідження, паралельний (у поєднанні з іншими методами), допоміжний або контрольний. Здебільшого метод контент-аналізу визначається дослідниками як якісно-кількісний аналіз змісту документів з метою виявлення або виміру різних фактів і тенденцій, зафіксованих у цих документах [7; 1]. Однак, є автори, які вважають його перш за все кількісним (хоча й із значною якісною складовою), підкреслюючи квантитативний характер методу, і схиляються до думки Дж. Б. Мангейма і Р. К. Рича, що контент-аналіз – це систематична числова обробка, оцінка і інтерпретація змісту інформаційного джерела

[6; 9]. Змістова інтерпретація результатів залежить від мети; вона перш за все є творчим актом, результати якого здебільшого обумовлені кваліфікацією та інтуїцією аналітиків.

Методика контент-аналізу знайшла широке впровадження в інформаційну епоху, проте історія методу не обмежується епою автоматичної обробки тексту. У західних країнах контент-аналіз активно використовується вже понад сто років і вважається одним із провідних методів вивчення засобів масової комунікації й опрацювання психолого-педагогічних досліджень.

В останні роки контент-аналітичні дослідження здійснюються і у вітчизняній психолого-педагогічній науці та інших фахових дослідженнях [5; 10]. Певним орієнтиром для нас були публікації професора Л. Б. Лук'янової [7] щодо сутності методу, його ролі у психолого-педагогічних дослідженнях, методики процедури та алгоритму виконання; Н. П. Плахотнюк [9], яка здійснила контент-аналіз поняття „готовність до інноваційної педагогічної діяльності”; Ю. М. Жилияєвої [4] із контент-аналізом поняття „метод проектів” та інші.

Контент-аналіз є міждисциплінарним методом. Його зміст набуває специфіки в залежності від наукової сфери, в межах якої він використовується. Щодо застосування методу в педагогічних дослідженнях. Доволі часто зустрічаються нарікання на відсутність єдиного погляду щодо певного визначення або трактування поняття. Зафіксовано наявність декількох десятків визначень однієї дефініції, причому, зазвичай робиться висновок, що саме відсутність узагальненої думки ускладнює процес аналізу предмета дослідження. Так, існує понад трьохсот визначень „педагогічної технології”, майже півсотні визначень „інноваційної діяльності”, „педагогічної культури” тощо. Як справедливо відзначає Л. Б. Лук'янова, проведення процедури контент-аналізу у педагогічних дослідженнях є вельми актуальним, доречним і цікавим прийомом, яке поки що очікує заслуженої уваги дослідників [7].

Сучасні дослідники відзначають ряд переваг методу. Перш за все, це зручність опрацювання значного масиву даних. По-друге, він дозволяє зменшити фактор суб'єктивності під час обробки даних, хоча особистість дослідника, безумовно, визначає характер отриманих результатів. По-третє, метод є достатньо гнучкий для того, щоб бути використаним у різноманітних типах досліджень. По-четверте, контент-аналіз дозволяє групувати матеріал і навіть „перекласти” його на мову гіпотези [1].

Будучи в основі своїй кількісним методом, контент-аналіз певною мірою піддається комп'ютеризації. Аналізу тексту та наступну обробку його результатів можна реалізувати за допомогою комп'ютера та спеціального або масового програмного забезпечення, що на нашу думку є значно продуктивнішим аніж класичний контент-аналіз ручним способом. Це сприяє ефективності і швидкості обробки даних, збільшує точність аналізу, дозволяє витратити менше зусиль на механічні етапи дослідження, створюючи тим самим інші можливості для дослідника.

Сьогодні існує цілий ряд різної складності та спрямованості вітчизняних та зарубіжних контент-аналітичних комп'ютерних систем, а також систем, потенційно придатних для цілей контент-аналізу, зокрема і online експрес контент-аналіз. Однак, використання комп'ютерних програм часто пов'язане з певними утрудненнями та висуває додаткові вимоги до дослідника. Тому, не дивлячись на високу трудомісткість класичного контент-аналізу, найпростіший варіант якого – кількісний підрахунок частоти, з якою зустрічається слово у тексті, він, тим не менше, здатний надавати сталі результати. В межах нашого дослідження контент-аналіз було здійснено з метою виявлення тенденцій у наукових визначеннях поняття „готовність” шляхом квантифікації категорій і категорійних ознак даного поняття.

Перейдемо до опису процедури контент-аналізу. За основу проведення дослідження було обрано етапи, запропоновані Н. Н. Богомоловою та Т. Г. Стефаненко [2, с. 22]. Контент-аналіз здійснювався ручним способом.

На першому етапі був проведений відбір генеральної сукупності наукових джерел, які підлягали аналізу. Генеральну сукупність склали 47 видань, серед яких монографії, дисертації та автореферати дисертацій, навчальні посібники, публікації у збірниках наукових статей, матеріали конференцій. Семантичним ядром пошуку на даному етапі були категорії „готовність до педагогічної діяльності”, „готовність до викладацької діяльності”, „готовність до викладання”.

На другому етапі було проведене формування вибіркової сукупності шляхом співвіднесення обраних категорій аналізу зі змістом генеральної сукупності. По-перше, для аналізу були залишені всі виявлені визначення категорій „готовність до викладання” та „готовність до викладацької діяльності”. По-друге, з'ясувалося, що деякі автори, висвітлюючи сутність педагогічної діяльності, готовності до неї, готовності до викладання, не дають визначення самого феномену готовності. Тому, підкоряючись поставленій меті контент-аналітичного дослідження, було прийняте рішення залишити для аналізу тільки ті роботи, які, містять визначення готовності.

Третім критерієм для уточнення сукупності аналізованих визначень ми обрали частоту посилань на автора та цитувань авторського визначення у даному кластері досліджень. Таким чином, після уточнення об'єм вибіркової сукупності склав 20 джерел.

На третьому етапі серед досліджуваного масиву визначень було виділено шість стійких значень, які, визначають сутність категорії та чотирнадцять категорійних ознак. Після цього була заповнена категорійна сітка. Заповнення категорійної сітки відбувалося у відповідності з початковими літерами ознак. Заповнена категорійна сітка наводиться у таблиці 1.

Таблиця 1

Категорійна сітка

Категорії контент-аналізу	Початкові літери категорійних ознак							
	Б	Д	І	К	С	О	Ф	Ц
новоутворення			інтегроване	комплексне		особистісне	є фундаментом	цілісне
стан				комплексний		особливий психічний		
умова							фундаментальна	
утворення	багаторівневе; багатоконтентне	динамічне	інтегративне; інтегроване; інтегральне		складне; системне; складноструктуроване; стійке	особистісне		цілісне
феномен					складний; системний	особистісно-професійний		
якість			інтегративна			особистості		

За допомогою категорійної сітки відбувалося кодування тексту авторських визначень. У випадку, коли були виявлені декілька категорійних ознак з однаковими початковими літерами, здійснювалося подвійне кодування. Наприклад, системне – Си, складне – Ск., стійке – Ст.

Четвертий етап. Наявність мети, теоретичної основи, емпіричного матеріалу дослідження, одиниць контент-аналізу, інструкції з кодування дозволили перейти до квантифікації вибіркової сукупності визначень. Було встановлено частоту, з якою автори використовують категорії та категорійні ознаки та показники їх значущості. Питома вага або значущість обчислювалася за формулою:

$$K = \frac{\text{Кількість одиниць аналізу, що фіксують дану категорію}}{\text{Загальна кількість одиниць аналізу}}$$

Результати кількісного аналізу наведені у таблицях 2, 3.

Таблиця 2

Результати кількісного аналізу категорій

Категорії контент-аналізу	Показник частоти використання	Показник значущості
новоутворення	10%	0,1
стан	5%	0,05
ознака	5%	0,05
утворення	60%	0,6
феномен	5%	0,05
якість	15%	0,15

Таблиця 3

Результати кількісного аналізу категорійних ознак

Початкова літера	Категорійні ознаки	Показник частоти використання	Показник значущості
Б	багаторівневе	7,1%	0,05
	багатокомпонентне	7,1%	0,05
Д	динамічне	7,1%	0,05
І	інтегроване, інтегративне, інтегральне	42,9%	0,3
К	комплексне, комплексний	14,3%	0,1
С	системне	36,7%	0,25
	складно-структуроване	7,1%	0,05
	стійке	14,3%	0,1
	складне	42,9%	0,3
О	особистісне	78,6%	0,55
	особистісно-професійний	7,1%	0,05
	особливий психічний	7,1%	0,05
Ф	фундаментальна	7,1%	0,05
Ц	цілісне	36,7%	0,25

П'ятий етап полягав у інтерпретації результатів контент-аналізу. Аналіз змісту визначень, які підлягали контент-аналітичному дослідженню показав, що перш за все готовність до педагогічної діяльності та готовність до викладання розглядається як утворення. Цю категорію для визначення використали 60% авторів (М. В. Болтенков, О. В. Бойко, Р. В. Ваврик, С. С. Вітвицька, І. В. Гавриш, Ю. І. Горлова, К. М. Дурай-Новакова, Л. П. Кадченко, Л. В. Кондрашова, О. М. Пехота, Г. В. Троцько та ін.). Питома вага даної категорії у авторських визначеннях готовності складає 0,6, що є найвищим показником. Лексичне значення

слова утворення – те, що виникло, сформувалося, утворилося в результаті будь-якого процесу. Тому автори відзначають, що формування готовності „...є регулятором та умовою успішної професійної діяльності педагогів” (І. В. Гавриш), „...є важливим показником становлення випускника педагогічного ВНЗ” (Л. В. Кондрашова), є умовою „...сталого професійного зростання” (О. М. Пехота), є похідним від інтегративної єдності „...теоретично-педагогічних і практично-педагогічних, загальнонаукових і професійних умінь” (Р. В. Ваврик).

Близькою за значенням до категорії утворення є категорія новоутворення, яка підкреслює виникнення нових, таких, що раніше не існували форм будь-чого, однак вона значно менш поширена (10%) у визначеннях готовності (Т. Г. Гуцан, Ю. В. Сенько). Значна кількість авторів вказує на якісну сторону готовності (А. О. Деркач, А. Ф. Ліненко, Ю. С. Пономарьова). За даними контент-аналізу показник значущості категорії „якість” лежить у межах до 15%.

Також автори визначають готовність до педагогічної діяльності як стан (В. О. Сластьонін), ознаку (Г. П. Кузнецова), феномен (Т. П. Приходько). За даними нашого контент-аналізу частота використання даних категорій однакова і складає 5% .

Проаналізуємо категорійні ознаки досліджуваного поняття. 78% авторів визначають готовність як особистісну характеристику (М. В. Болтенков, О. В. Бойко, Р. В. Ваврик, І. В. Гавриш, Ю. І. Горлова, Т. Г. Гуцан, К. М. Дурай-Новакова, Л. П. Кадченко, Л. В. Кондрашова, А. Ф. Ліненко, О. М. Пехота, В. О. Сластьонін, Г. В. Троцько та ін.).

В опрацьованих нами джерелах виявлено 43% дефініцій поняття „готовність” із такими характеристиками як *інтегративне* утворення, *інтегроване* утворення, *інтегральне* утворення, утворення, яке *інтегрує*... . З огляду на таке лексичне розмаїття, вважаємо за доцільне уточнити семантичні властивості даної групи ознак готовності. *Інтегративний* – об’єднавчий, такий, що об’єднує в єдине ціле. *Інтегрований* – об’єднаний з будь-чим та такий, що володіє внутрішньою єдністю. *Інтегральний* – накопичений, кумулятивний; сукупний, суцільний, єдиний; нерозривно пов’язаний, такий, що складає невід’ємну частину. *Інтегрувати* – включати, вбудовувати, пов’язувати, тобто робити складовою частиною будь-чого. Аналіз тлумачних словників, словників іноземних слів, словників синонімів довів, що аналізовані поняття мають спільну етимологію та походять від слова *інтеграція*: від лат. *integratio* „відновлення, поновлення, заповнення”, далі від дієслова *integrāre* „відновлювати”, далі від *integer* „недоторканий, цілісний”. З нашого погляду, найбільш точне і повне визначення наведене у великому енциклопедичному словнику за редакцією академіка О. М. Прохорова: „інтеграція – поняття, яке означає *стан* поєднання окремих диференційованих частин в єдине ціле, а також *процес*, який приводить до такого стану” [3]. Даний аналіз став підставою для об’єднання у категорійній сітці контент-аналізу характеристик „*інтегративний*”,

„інтегрований”, „інтегральний” в одну категорійну ознаку з урахуванням виявлених семантичних властивостей кожної.

Значна кількість авторів (43%) називають готовність складною категорією, що „...має динамічну структуру і є виявленням сукупності взаємопов'язаних мотиваційних, вольових, моральних, психологічних і професійних якостей і властивостей особистості” (С. С. Вітвицька), „...інтегрує професійно значущі знання, уміння, навички, рефлексію власних навчальних і професійних можливостей у сфері викладання...” (Ю. С. Пономарьова), „...є взаємодією мотиваційно-ціннісного, емоційно-вольового, змістового, операціонального, фізичного, творчого і оцінного компонентів” (Ю. І. Горлова).

Також авторами підкреслюється цілісний (І. В. Гавриш, Ю. І. Горлова, А. А. Деркач, Г. В. Троцько) та системний (О. В. Бойко, Л. М. Морозова, Ю. С. Пономарьова, Т. П. Приходько) характер феномену готовності (36,7%). Як комплексне і стійке явище визначають готовність 14,3% дослідників.

Дослідники також у визначенні готовності використовують такі категорії як „умова”, „настанова”, „властивість”, „форма”, „комплекс”, „передумова”. Крім того, окремі автори наділяють готовність такими категорійними ознаками як *внутрішнє* утворення, *особливий* стан, *усвідомлений та активно-діяльнісний* стан тощо. Вони не увійшли до контент-аналітичного дослідження, проте є важливими у розумінні сутності готовності.

Інтерпретуючи результати контент-аналізу можна відзначити, що шляхом порівняння та співставлення частоти використання категорій та категорійних ознак були виявлені тенденції та пріоритети авторів, які прослідковуються у визначенні готовності. В результаті виявлено, що найбільшою значущістю володіють категорія „утворення” та характеристика готовності як особистісного, інтегративного, складного, цілісного та системного феномену.

Аналіз наявних джерел дозволяє зробити висновок про відкритість питання щодо сутності готовності магістрів до викладання педагогічних дисциплін. У подальших дослідженнях передбачається, використовуючи результати контент-аналізу досліджуваного поняття, вивчення та узагальнення наукових позицій широкого кола фахівців з даної проблеми, а також власного педагогічного досвіду професійної підготовки магістрів спеціальності „Початкова освіта”, визначити сутність та структуру готовності магістрів до викладання педагогічних дисциплін.

Список використаної літератури

- 1. Артемьева О. А.** Рекламная коммуникация как аффективно-когнитивное единство : дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ольга Аркадьевна Артемьева – Ярославль, 2003 – 186 с.
- 2. Богомолова Н. Н., Стефаненко Т. Г.** Контент-анализ. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 60 с.
- 3. Большой** энциклопедический словарь : в 2 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. –

М. : Сов. энциклопедия, 1991. Т. 1. **4. Жилыева Ю. М.** Категорійний аналіз поняття „метод проектів” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/2508/1/110-113.pdf> **5. Іванов В. Ф.** Контент-аналіз: Методологія і методика дослідження ЗМК: Навч. посібник / наук. ред. А. З. Москаленко. – К., 1994. – 112 с. **6. Контент-аналіз** текстів: комп'ютерні технології: Учебное пособие / под. ред. Иудина А. А., Рюмина А. М. – Нижний Новгород, 2010. – 37 с. **7. Лук'янова Л. Б.** Контент-аналіз як психолого-педагогічна процедура // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред. : Мартинюк М.Т. – Умань : ППЖовтий, 2010. – Ч. 4. – С. 149 – 157. **8. Мангейм Дж.Б.,** Рич Р. К. Политология. Методы исследования: Пер с англ. – М., 1997. – 544 с. **9. Плахотнюк Н. П.** Сутність, зміст та структура готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: педагогіка, психологія і соціологія. Випуск 5, Частина I – Донецьк, ДонНТУ, 2009. – С. 153 – 159. **10. Сорока М. Б.** Використання методу контент-аналізу при створенні автоматизованих інформаційних систем / М. Б. Сорока, Н. В. Танатар // Бібліотека. Наука. Культура. Інформація : Наукові праці НБУВ. Вип. 1. – 1998. – С. 318 – 322.

Ушмарова В. В. Готовність магістрів до викладання як об'єкт контент-аналізу

У статті розкрито сутність контент-аналізу як кількісно-якісного методу дослідження, історію розвитку та сучасні напрями і можливості контент-аналізу, представлено опис процедури контент-аналітичного дослідження категорії „готовність до викладання” з інтерпретацією результатів. Контент-аналіз було здійснено з метою виявлення тенденцій у наукових визначеннях поняття „готовність” шляхом квантифікації категорій і категорійних ознак даного поняття. Об'єктом контент-аналізу стали визначення поняття „готовність до педагогічної діяльності” та похідних від нього „готовність до викладацької діяльності” та „готовність до викладання”. Встановлено, що найбільшою значущістю володіють категорія „утворення” та характеристика готовності як особистісного, інтегративного, складного, цілісного та системного феномену.

Ключові слова: контент-аналіз, квантифікація, категорія, ознака, поняття, готовність, інтегративний.

Ушмарова В. В. Готовность магистров к преподаванию как объект контент-анализа

В статье раскрыта сущность контент-анализа как количественно-качественного метода исследования, история развития и современные направления и возможности контент-анализа, представлено описание процедуры контент-аналитического исследования категории „готовность к преподаванию” с интерпретацией результатов. Контент-анализ был осуществлен с целью выявления тенденций в научных определениях

поняття „готовність” путем квантифікації категорій і категориальних ознак даного поняття. Об'єктом контент-аналіза стали визначення поняття „готовність к педагогічній діяльності” і похідних від нього „готовність к викладацькій діяльності” і „готовність к викладанню”. Встановлено, що найбільшою значимістю володіють категорія „освіта” і характеристика готовності як особистісного, інтегративного, складного, цілісного і системного феномена.

Ключевые слова: контент-анализ, квантификация, категория, признак, понятие, готовность, интегративный.

Ushmarova V. V. Magister Availability to Teaching as Content Analysis Object

The content analysis essence is uncovered in the article, as quantitative and qualitative studying method, historical development, modern directions and content analysis opportunity. The procedure description of content analysis studying of availability to teaching category with the result interpretation is presented. The content analysis was made with the aim of tendencies identification in scientific definition of the term „availability” by the way of quantification categories and this content categorial sign. The content analysis objects were term definitions „availability to pedagogical activity” and availability to teaching. Formation category possesses the major importance and availability characteristic as personal, integrative, difficult, complete and system phenomenon are established.

Key words: content analysis, quantification, category, sign, content, availability, integrative.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Гавриш І. В.

УДК (378.016:330) 047.48

О. А. Хохлова

**ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ НЕЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ
У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

У ХХІ ст. людство вступило в нову історичну епоху, коли основою прогресивного розвитку стають не матеріальні, а інтелектуальні ресурси. Тепер економічний добробут і конкурентноздатність підприємств, фірм, організацій залежить від вміння всіх учасників процесу виробництва товарів, робіт та послуг приймати економічно

виваженні рішення і нести за них відповідальність. Сьогодні навіть ті фахівці, чия професія не пов'язана безпосередньо з економічною сферою, повинні демонструвати високу теоретичну й практичну готовність до врахування економічних аспектів певної галузі, тобто бути економічно компетентними. Тому сучасний розвиток суспільства вимагає від системи вищої освіти підвищення ефективності формування економічної компетентності майбутніх фахівців усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Необхідно зазначити, що у науковій літературі існує певний доробок з проблем формування економічної компетентності у майбутніх фахівців неекономічного профілю. Так, на важливість економічної освіти для професійної підготовки фахівців неекономічного профілю вказували у своїх працях Н. Абрамова, О. Таїров, Ю. Васильєва, Л. Кураков, І. Сасова та інші науковці. Окремі аспекти економічної підготовки студентів досліджувалися у працях В. Семашко, В. Симоненко, Ю. Тагірова, О. Хамантуровой, С. Чуркиєв та ін.

Актуальність проблеми формування економічної компетентності майбутніх фахівців неекономічного профілю підкреслювали А. Аменд, П. Атутов, К. Баранников, С. Батишев, Л. Бляхман, Ю. Васильєва, Г. Глебова, І. Іткина, О. Камішанченко, О. Крючков, Л. Кураков, В. Лозовой, Г. Морозова, Ю. Пузієнко та ін. При цьому розв'язання цієї проблеми здійснюється науковцями аспектно, переважно у межах дисциплін соціально-гуманітарного блоку. Тому виникає необхідність дослідити більш ґрунтовно наявний науковий доробок з метою визначення шляхів розв'язання означеної проблеми у межах фахової підготовки.

Мета статті – проаналізувати та систематизувати погляди науковців на особливості формування економічної компетентності фахівців неекономічного профілю.

Як зазначає К. Баранников, ще декілька десятиліть тому, питання професійної придатності фахівця неекономічного профілю не включали в себе поняття економічної компетентності, оскільки вважалося, що такі знання та навички не оказують прямого впливу на ефективність роботи підприємств. Але сучасні умови постіндустріальної економіки ставлять перед фахівцями неекономічного профілю широкий спектр економічних проблеми. І ці проблеми потребують від фахівця не економіста не тільки певного обсягу знань, але і сформованої економічної свідомості, готовності самостійно приймати виважені виробничі рішення з урахуванням їх економічної доцільності та ефективності. Саме цим, на думку науковця, і визначається необхідність та важливість формування у майбутніх фахівців будь-якої неекономічної спеціальності економічної компетентності, на основі якої особистість будуватиме свою професійну діяльність. При цьому під економічною компетенцією фахівця будь-якої неекономічної спеціальності дослідник має на увазі здатність людини до розуміння економічної ситуації та процесів, в які вона включена, а також

суму знань, умінь, мотивів, відношень, які дозволяють адекватно реалізовувати свої інтереси на основі такого розуміння [1, с. 66].

Г. Морозова визначає мету формування економічної компетентності у фахівців неекономічного профілю як забезпечення країни професіоналами, спроможними до створення прибуткових конкурентоздатних підприємства та успішної підтримки їх діяльності. Науковець вважає, що економічна компетентність фахівця неекономічного профілю – це знання своєї спеціальності з урахуванням економічної ситуації, вміння майбутнього спеціаліста розбиратися у реальних економічних обставинах на основі теоретичної бази в галузі економіки. Дослідниця розробила систему економічних компетенцій фахівця неекономічного профілю і, виходячи з цієї системи, дійшла висновку, що економічна компетентність є якісною характеристикою сучасного фахівця, яка виражається в особливому економічному мисленні та визначається: знаннями, вміннями, досвідом діяльності; можливістю мобілізації зусиль для прийняття раціональних рішень; ступенем готовності спеціаліста до рішення певних економічних задач [2].

Інша російська дослідниця Ю. Пузієнко підкреслює, що економічна компетентність фахівців неекономічного профілю є фактором обмеження негативних наслідків в діях суб'єктів ринкових відношень не тільки з позицій економічної доцільності, але і моральної цінності. Науковець пропонує розглядати економічну компетентність фахівців неекономічного профілю як інтегративну якість особистості, яка характеризується високим рівнем економічних знань і умінь, сформованим ціннісним відношенням до економіки, до її предметів, засобів, результатів, що дозволяють найбільш повно реалізовуватися в пізнавальній та соціально-орієнтованій економічній діяльності [3, с. 10 – 11].

Більшість сучасних дослідників погоджуються з тим, що актуальність дослідження проблеми формування економічної компетентності у фахівців неекономічного профілю обумовлена зростанням потреби суспільства у фахівцях, що володіють економічною компетентністю та успішно адаптуються до професійної діяльності в умовах ринкової економіки. Отже, ми бачимо, що значимість проблеми формування економічної компетентності фахівців неекономічного профілю чітко усвідомлена сучасними науковцями.

Досліджуючи погляди вчених на особливості формування економічної компетентності майбутніх фахівців неекономічного профілю в процесі професійної підготовки, ми звернули увагу на те, що дослідження ведуться у двох чітко окреслених напрямках, а саме: для фахівців непромислової сфери і для фахівців промислової сфери.

Так, вивченню теоретико-методологічних підходів та педагогічних принципів розвитку економічної компетентності студентів неекономічних спеціальностей у ВНЗ присвячено роботу К. Овакимян. Розробки дослідниці стосуються підготовки фахівців непромислової сфери – журналістів, психологів, педагогів, лінгвістів та ін. [4].

Формування економічної компетентності майбутніх журналістів у ВНЗ вивчав А. Таїров. Актуальність обраної проблематики науковець пояснює тим, що відсутність економічної компетентності часто приводить до випадків, коли практична діяльність журналістів і редакторів створює очевидні фінансові ризики для власників і керівників ЗМІ [5].

О. Хлопотова приділила увагу проблемі формування економічної компетентності майбутніх вчителів технології і підприємництва. Дослідниця звертає увагу на те, що економічні знання і уміння не завжди усвідомлюються майбутніми вчителями як важливі компоненти їх успішної професійно-педагогічної діяльності [6].

Формування економічної компетентності у майбутніх фахівців державного та муніципального управління в процесі їх фахової освіти вивчала Г. Морозова [2]. Узагальнену модель формування економічної компетентності студентів вищих навчальних закладів запропоновано Ю. Пузиєнко. При цьому автор зосереджує увагу на проблемі підготовці не тільки майбутніх економістів та „споріднених” спеціальностей (фінансистів, бухгалтерів), але і менеджерів [3].

Значний інтерес для дослідження проблеми формування економічної компетентності мають висновки таких вчених як Д. Гришин, А. Маркова, С. Молчанова, Н. Харитонова, які вивчали це питання у межах формування професійної компетентності керівників підприємств.

Потрібно зазначити, що українські науковці зосереджують увагу на формуванні компетентності студентів економічних спеціальностей. Серед тематик вітчизняних досліджень визначено нами напряму, які затверджені Національною академією педагогічних наук України, необхідно відзначити проблему формування економіко-правової компетентності майбутніх юристів в процесі фахової підготовки [7].

Вивчаючи роботи, присвячені формуванню економічної компетентності майбутніх фахівців непромислової сфери, ми прийшли до висновку, що кількісно й якісно вони охоплюють доволі широкий спектр напрямків підготовки. Що ж стосується проблеми удосконалення економічної підготовки майбутніх фахівців для промислових галузей народного господарства, то рівень її розробленості значно нижчий.

З робіт останніх років відзначимо дослідження російських науковців – Л. Фалевич, яка вивчала питання формування економічної компетентності учнів профтехучилищ у сучасних умовах [8], та М. Манукян, який досліджував формування економічної компетентності для технічних спеціальностей закладів I-II рівнів акредитації [9]. Інтерес вітчизняної педагогіки до проблеми формування економічної компетентності студентів неекономічного профілю підтверджується тематикою досліджень, затверджених Національною академією педагогічних наук України [10]. При цьому перелічені напрями досліджень обмежуються розв'язанням проблем економічної підготовки

майбутніх фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів „кваліфікований робітник” і „молодший спеціаліст”.

Недостатня увага науковців до проблеми удосконалення економічної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів може бути пов’язана зі складним економічним становищем промисловості України та багатьох інших європейських країн. Проте зазначимо, що саме матеріальне виробництво стає запорукою розвитку всієї економіки країни, тому саме сьогодні проблема формування економічної компетентності у майбутніх фахівців промисловості стає не просто актуальною, а такою, що має стратегічне значення для економіки країни.

Проведений аналіз наукової літератури свідчить, що певної розробленості має означена нами проблематики для студентів окремих напрямів підготовки майбутніх фахівців непромислової сфери. Теоретико-методологічні засади формування економічної компетентності майбутніх фахівців для промислової сфери можна визнати певною мірою розробленими тільки стосовно процесу професійної підготовки у вищих навчальних закладах I – II рівнів акредитації.

На жаль, але з часів індустріальної епохи в суспільстві збереглося уявлення, що робітники промисловості – це, в першу чергу, випускники профтехучилищ і технікумів, тобто кваліфіковані робітники і молодші спеціалісти, професійна діяльність яких безпосередньо пов’язана з матеріальним виробництвом. Економічна компетентність цих фахівців має забезпечувати усвідомлене прагнення до забезпечення відповідної якості продукції, ритмічності виробництва, економії сировини і матеріалів, збереження технологічного обладнання, дотримання трудової дисципліни та інших умов стабільної роботи підприємства на заданому рівні.

Однак сьогодні не менш актуальною, на наш погляд, є задача формування економічної компетентності студентів технічних вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації – майбутніх бакалаврів, спеціалістів і магістрів. Ефективність професійної діяльності саме цих фахівців (проектно-конструкторської, організаційно-управлінської, промислово-виробничої, науково-дослідної) у співпраці з фахівцями економічного профілю визначає прибутковість і конкурентоздатність підприємства на усіх етапах його існування.

Однак, неправильно було б казати про повну відсутність досліджень, присвячених проблемі формування економічної компетентності фахівців промислової сфери в процесі професійної підготовки у ВНЗ III-IV рівнів акредитації. Підтвердженням прояву інтересу до означеної проблеми серед вітчизняних науковців може слугувати дослідження Н. Чорновола, який вивчає формування економічної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів III-IV рівнів акредитації у процесі технологічних практик [11].

Російська дослідниця Н. Костина вивчала формування професійної компетентності студентів в процесі економічного навчання. Авторка розглядає економічну компетентність як складову професійної

компетентності студентів інженерних спеціальностей, підготовка яких ведеться у закладах III-IV рівнів акредитації. Нажаль, процес економічного навчання Н. Костина обмежує дисциплінами соціально-економічного та загально-професійного циклів: „Економіка галузі”, „Основи бухгалтерського обліку”, „Економіка та організація виробництва”, „Банківська справа”. Тому в результаті проведеного дослідження вказується, що ефективність формування економічної компетентності досягається тільки шляхом реалізації авторської методики економічного навчання, яка забезпечує постановку студентів у позицію суб’єктів господарсько-економічної діяльності керівників різного рівнів управління, що сприятиме формуванню у студентів орієнтації на професійну кар’єру керівника приватного промислового підприємства.

На нашу думку, результати дослідження Н. Костиної заслуговують на значну увагу у контексті проблеми формування економічної компетентності майбутніх фахівців промислової сфери. Однак, слід враховувати, що: по-перше, зміст і структура освітньо-професійних програм підготовки студентів технічних навчальних закладів Російської Федерації й України мають певні відмінності; по-друге, у дослідженні автором не розглянуто можливість використання для досягнення поставлених завдань потенціалу навчальних дисциплін інших циклів, у тому числі виробничих практик та дипломного проектування; по-третє, у дослідженні Н. Костиної поза увагою залишається необхідність орієнтування студентів на ефективну і суспільно корисну майбутню професійну діяльність на підприємствах державної та змішаної форм власності, рішення якої, на наш погляд, може мати певні особливості [12].

Таким чином, проведений аналіз наукового доробку щодо формування економічної компетентності фахівців неекономічного профілю засвідчує недостатню розробленість цієї проблеми. Практично не означені у науковій літературі шляхи розв’язання цієї проблеми для фахівців конкретної промислової галузі (наприклад, машинобудівної, приладобудівної, металургійної, хімічної, деревообробної, харчової тощо). Разом з тим, формування економічної компетентності у цих випадках може мати певні особливості, пов’язані зі специфікою відповідних виробництв. Тому напрямом наших подальших досліджень ми обираємо формування економічної компетентності фахівців конкретної промислової галузі, а саме хімічної.

Наш вибір пов’язано з тим, що хімічна галузь відноситься до провідних галузей світового господарства і є традиційною для України. Вітчизняна хімічна промисловість має міцну наукову, освітню і сировину базу, виробничі майданчики та транспортну інфраструктуру, тобто все потрібне для її розвитку на новому рівні, який відповідатиме сучасним світовим стандартам. Проблему формування економічної компетентності майбутніх фахівців саме хімічної промисловості ми вважаємо

актуальною, зважаючи на її недостатню теоретичну і практичну розробленість та соціально-економічну значущість.

Список використаної літератури

- 1. Баранников К. А.** Формирование экономической и бизнес компетенций учащихся учреждений среднего профессионального образования и их влияние на экономическую безопасность личности : дис ... кан.пед. наук : 13.00.01 / Кирилл Анатольевич Баранников. – М., 2009. – 163 с. **2. Морозова Г. М.** Формирование экономической компетентности у студентов неэкономических специальностей вуза / автореферат дис ... канд. пед наук : 13.00.08 – Челябинск, 2012.
- 3. Пузиенко Ю. В.** Формирование экономической компетентности студента / дис ... канд. пед наук : 13.00.01: / Пузиенко Юлия Владимировна. – Оренбург, 2007 – 165 с. **4. Овакимян Е. Е.** Развитие экономической компетентности студентов ВУЗов : дис ... канд. пед наук : 13.00.08: / Овакимян Екатерина Евгеньевна – Челябинск, 2010 – 178 с.
- 5. Таиров А. Р.** Формирование экономической компетентности будущих журналистов в ВУЗе / автореферат дис ... канд. пед наук : 13.00.08 – М., 2009. Режим доступа – <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya>
- 6. Хлопотова Е. В.** Формирование экономической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства / автореферат дис ... канд. пед наук : 13.00.08 – Челябинск, 2005. Режим доступа – <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya>
- 7. Національна академія педагогічних наук України.** Міжвідомча рада з координації. Протокол засідання № 3 від 26.03.13. Режим доступа – naps.gov.ua
- 8. Фалевич Л. Н.** Формирование экономической компетентности учащихся профессиональных училищ в современных условиях / автореферат дис ... канд. пед наук : 13.00.08 – СПб., 2005. Режим доступа – <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya>
- 9. Манукян М. К.** Формирование экономической компетентности у студентов технических ССУЗов / дис ... канд. пед наук : 13.00.08: / Микаэл Константинович Манукян. – М., 2006 – 127 с.
- 10. Національна академія педагогічних наук України.** Міжвідомча рада з координації. Протокол засідання № 1 від 31.01.12. Режим доступа – naps.gov.ua
- 11. Національна академія педагогічних наук України.** Міжвідомча рада з координації. Протокол засідання №4 від 27.05.08. Режим доступа – naps.gov.ua
- 12. Костина Н. Н.** Формирование профессиональной компетентности студентов в процессе экономического обучения в вузе: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Магнитогорск, 2004. Режим доступа – <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/110349.html>.

Хохлова О. А. Проблема формування економічної компетентності фахівців неекономічного профілю у науковій літературі

У статті проаналізовані та систематизовані погляди науковців на формування економічної компетентності фахівців неекономічного профілю у науковій літературі. За результатами аналізу наукової літератури зроблено висновок про те, що сучасний розвиток суспільства вимагає від освітньої системи підвищення ефективності формування економічної компетентності майбутніх фахівців усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів. Автором проаналізовані та систематизовані погляди науковців на особливості формування економічної компетентності фахівців неекономічного профілю. Нами з'ясовано, що дослідження з даної тематики ведуться в двох чітко окреслених напрямках, а саме: для фахівців непромислової сфери і для фахівців промислової сфери. Виявлено, що проблема формування економічної компетентності фахівців неекономічного профілю промислової сфери не є достатньо розробленою. Автор вважає, що шляхи розв'язання цієї проблеми для фахівців конкретної промислової галузі практично не означені у науковій літературі. Нами визначено напрямок подальших досліджень – формування економічної компетентності фахівців конкретної промислової галузі, а саме хімічної. Проблема формування економічної компетентності майбутніх фахівців саме хімічної промисловості автор вважає актуальною, зважаючи на її недостатню теоретичну і практичну розробленість та соціально-економічну значущість.

Ключові слова: економічна компетентність, економічна компетентність фахівців неекономічного профілю, промислова сфера, непромислова сфера.

Хохлова А. А. Проблема формирования экономической компетентности специалистов неэкономического профиля в научной литературе

В статье проанализированы и систематизированы мнения ученых по поводу на формирование экономической компетентности специалистов неэкономического профиля в научной литературе. По результатам анализа научной литературы сделан вывод о том, что современное развитие общества требует от образовательной системы повышения эффективности формирования экономической компетентности будущих специалистов всех образовательно-квалификационных уровней. Автором проанализированы и систематизированы взгляды ученых на особенности формирования экономической компетентности специалистов неэкономического профиля. Мы выяснили, что исследования по данной тематике ведутся в двух четко очерченных направлениях, а именно: для специалистов непромышленной сферы и для специалистов промышленной сферы. Виявлено, что проблема формирования экономической

компетентности специалистов неэкономического профиля промышленной сферы не является достаточно разработанной. Автор считает, что пути решения этой проблемы в научной литературе практически не обозначены для специалистов конкретной промышленной отрасли. Нами определено направление дальнейших исследований - формирование экономической компетентности специалистов конкретной промышленной отрасли, а именно химической. Проблему формирования экономической компетентности будущих специалистов химической промышленности автор считает актуальной, по причине ее недостаточной теоретической и практической разработанности, а также – социально-экономической значимости.

Ключевые слова: экономическая компетентность, экономическая компетентность специалистов неэкономического профиля, промышленная сфера, непромышленная сфера.

Khokhlova A. A. The Problem of Formation of Economic Competence of Specialists of Non-economic Profile in the Scientific Literature

Views of scientists on the formation of economic competence of specialists of non-economic profile in the scientific literature are analyzed and systematized in the article. According to the results of the analysis of scientific literature one have come to the conclusion that the modern development of the society requires from the educational system an increase in the efficiency of formation of the economic competence of future specialists of all educational-qualifying levels. Views of scientists on the formation of the economic competence of specialists of non-economic profile are analyzed and systematized by the author. We found that the research on this theme are conducted in two clearly defined areas, namely: for the specialists of the non-industrial sphere and for the specialists of industrial spheres. It is revealed, that the problem of formation of the economic competence of specialists of non-economic profile of the industrial sphere is developed not sufficiently. The author believes that the way to solve the problem for the specialists of a particular industrial sector is practically not designated in the scientific literature. As a direction of further research we defined the formation of economic competence of specialists of a specific industrial branch, namely of the chemical one. The problem of formation of the economic competence of future specialists namely of the chemical industry the author considers as relevant, due to its insufficient theoretical and practical preparedness and socio-economic significance.

Key words: economic competence, economic competence of specialists of non-economic profile, the industrial sphere, non-industrial sphere.

Стаття надійшла до редакції 15.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Зінченко В. О.

УДК 378.0011.3.

Г. Г. Цветкова

**ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ
ГУМАНІТРАНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ:
ДІЙСНІСТЬ І ПЕРСПЕКТИВА**

Метадіяльнісний характер педагогічної праці, необхідність подолання технократичного підходу до навчально-виховного процесу, світові тенденції формування системи вищої освіти свідчать про посилення уваги до ціннісно-сміслових, духовно-моральних аспектів розвитку особистості професіоналів вищої школи, здатних до самовдосконалення своєї індивідуальності, набуття креативності, творчого розв'язання питань у всіх формах діяльності. Окреслені процеси мають національний, глобальний характер, об'єднуючи зусилля науковців, фахівців, усіх прогресивно мислячих освітян, зумовлюючи посилення акцентів на пошуках шляхів досконалості, саморозвитку, саморозкриття.

Для розв'язання проблем, що стоять перед сучасною вищою школою найвирішальніше значення має особистість викладача Вишу, яка здатна до самовдосконалення, самоздійснення, професійної самореалізації.

Вихідні положення, реалізація яких є в основі здійснення теоретичної і практичної діяльності людини, розроблено в працях В. Буряка, Ф. Василюка, М. Данилова, Н. Кушнеренко та ін. Розвитком та саморозвитком особистості педагога займалися В. Кан-Калік, Н. Нікітіна, О. Піхота, М. Паташнік, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Хомич. Важливість означеного феномену підтверджують фундаментальні дослідження, присвячені розвитку особистості фахівців у контексті особистісно орієнтованої освіти (Г. Бал, І. Бех, О. Бондаревська, С. Подмазін, В. Рибалко, М. Чобітько). Дослідження ціннісної мотивації ґрунтовно розкрито у працях Б. Ананьева, В. Давидова, А. Леонтьєва, А. Деркача, Н. Кузьміна-Гаршина, І. Лотова, М. Ларіонової.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в уточненні поняття „викладач гуманітарних спеціальностей” на основі аналізу нормативно-правової бази, визначенні основних чинників професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для розуміння становлення та розвитку сутності змісту поняття „викладач ВНЗ” зробимо історичний екскурс.

У другій половині ХХ століття викладання у ВНЗ було престижною професією. Потрапити в аспірантуру, захистити кандидатську або докторську дисертації було доволі важко. Ситуація ускладнювалася й дуже високим конкурсом на посаду у вищому навчальному закладі. Разом із тим, фундаментальної, ґрунтовної системи

підготовки викладачів вищої школи не було [1]. Підготовка до викладацької діяльності обмежувалася невеликим курсом лекцій з педагогіки вищої школи та незначним об'ємом асистентської практики. Результатом цієї тенденції стало те, що у вищій навчальній заклад потрапляв фахівець, який успішно захистив дисертацію за своїм профілем, але не отримав досвіду теоретико-практичних основ викладання, мінімального педагогічного досвіду. Такий фахівець повинен був займатися самоосвітою та самовихованням самостійно, без керівництва з боку більш досвідчених педагогів, методом „спроб та помилок”, не замислюючись над результатами своєї праці та взаємодії зі студентами.

Сьогодні ситуація у вищій школі змінилася.

По-перше, з'явилася законодавчо розроблена нормативно-правова база, що дає уявлення про сучасний стан та загальний характер роботи викладача ВНЗ – педагога вищої школи. Так, відповідно до ст.54 Закону України „Про освіту” (1991) педагогічною діяльністю можуть займатися особи з високими моральними якостями, які мають відповідну освіту, професійно-педагогічну підготовку, фізичний стан, яких дозволяє виконувати службові обов'язки. Закон „Про вищу освіту” (2002) ст. 47 конкретизує поняття „науково-педагогічні працівники”, до яких відносяться особи, що за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах 3-4 рівнів акредитації професійно займаються педагогічною діяльністю в поєднанні з науковою та науково-технічною діяльністю [2].

У статті 48 наголошується, що посади педагогічних та науково-педагогічних працівників (викладач, старший викладач, доцент, професор, завідувач кафедри, декан, проректор, ректор) мають займати особи з повною вищою освітою, які пройшли спеціальну педагогічну підготовку. На означені посади науково-педагогічні працівники обираються за конкурсом: особи, які мають наукові ступені або вчені звання, а також випускники магістратури, аспірантури, докторантури.

У нормативно-правовій базі означено вимоги до науково-педагогічних працівників, де останні зобов'язані: постійно підвищувати свій професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію; забезпечувати високий науково-теоретичний та методичний рівень викладання дисциплін у повному обсязі освітньої програми відповідної спеціальності; додержуватися норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах (с. 51). Відповідно до вимог законодавства викладач виконує навчальну, методичну, наукову й організаційну роботу. У науковій літературі докладно розроблено професіограму викладача ВНЗ [3, с. 133].

По-друге, прогресивно мислячі освітяни усвідомлюють фундаментальність та важливість проблем педагогіки та дидактики вищої школи. Про це свідчить видання авторських навчальних посібників, монографій (І. Бех, С. Вітвицька, Лозова та ін.), створення нових навчальних планів, де здійснено акцент на педагогічній підготовці.

У деяких ВНЗ відбувається „вирощування” особистих висококваліфікованих педагогічних кадрів за допомогою магістратури, аспірантури.

По-третє, більшість вищих навчальних закладів автономно, самостійно організують науково-методичні та науково-практичні конференції з проблем підвищення педагогічної майстерності, активізації пізнавальної діяльності студентів тощо.

По-четверте, ми є свідками та безпосередньо учасниками розробки та використання концептуальних засад педагогічної майстерності викладача Вишу. Йдеться про те, що магістрант, докторант повинен володіти не лише сумою знань, умінь, навичок, а варіантами розв'язання педагогічних задач, віртуозним володінням конкретних форм, методів, засобів навчання.

Разом із тим, дослідники (В. Попков, О. Коржуєв, Д. Чернілевський, О. Морозов, О. Гура) підкреслили, що проблема самовдосконалення викладача ВНЗ не набула фундаментального, ґрунтового звучання. Більшість викладачів Вишу не усвідомлює важливість проблеми особистісного зростання. За даними нашого опитування, 55,5% викладачів класичних університетів вважають, що педагогу достатньо знати свій предмет, а все інше прийде з досвідом роботи. Представники цілої низки кафедр сучасного університету не вважають недоцільним займатися педагогічними навчально-методичними дослідженнями.

Підкреслимо ще одну важливу тенденцію – падіння престижу професії „викладач вищої школи”. Дослідники В. Попков, О. Коржуєв, В. Владимиров, аналізуючи причини цього явища, доходять висновку, що матеріальні проблеми відіграють значну роль у цьому процесі, але для педагогів „зарплатня, яка досягла розмірів, що дозволяють гідно існувати, закінчує свій мотивований, стимулюючий вплив. Більш важливим стає творчий зміст праці” (Владимиров В.) На перший план виходять дещо інші причини: перша – полягає в специфіці педагогічної праці, що має яскраво забарвлену рутинну складову. Остання виявляється в постійному повторенні навчального матеріалу, перевірці тестів, контрольних робіт, заповненні навчальної документації, створенні навчальних програм. Усе це веде до синдрому емоційного вигорання, професійної деформації. У сучасних умовах викладач Вишу повинен виявити винахідливість для того, щоб заробити можливість зайнятися безкоштовною науковою діяльністю. З іншого боку, без наукової роботи викладач деградує, не розвивається, що поступово призведе до втрати й педагогічної кваліфікації, взаємопорозуміння та взаємодії зі студентами;

Друга – викладач постійно повинен бути на високому науково-педагогічному рівні. Йдеться не лише про рівень психолого-педагогічної культури, рівень комунікації, але й знання, що постійно вдосконалюються уміння, віртуозність у розв'язанні педагогічних ситуацій. Це все потребує від викладача фізичної та психічної витримки,

терпіння, високого рівня самодисципліни, якостей, що виробляються в результаті самовиховання, самовдосконалення, самоформування. А це, як виявляється, дуже складне завдання.

Для створення ґрунтового змісту професійного самовдосконалення викладача гуманітарних спеціальностей необхідно надати його фундаментальну характеристику. Термін „викладач гуманітарних спеціальностей” не має чіткого нормативно-правового визначення і є відображенням традиційного для вітчизняної вищої школи протиставлення гуманітарних, природничих, технічних та інших предметів.

Сьогодні для вищої школи стало актуальною проблемою реалізація принципу гуманітаризації освіти. Варто згадати, що в історичному ракурсі про цей принцип замислювалися ще в часи Радянського Союзу. Ідея профільної гуманітаризації тоді ще не була реалізована, а саме: у технічних ВНЗ вивчалися суспільно-політичні, фундаментальні природничі та спеціально-технічні предмети. Гуманітарні вищі навчальні заклади акцентували увагу на гуманітарних предметах. Тобто знайшла своє практичне втілення фундаментальна суперечка між „фізиками” та „ліриками”. Після розпаду радянської держави значно скоротився блок суспільно-політичних дисциплін, пройшла його трансформація в ідеологічно нейтральні предмети: політологію, філософію, культурологію та інші. У технічних ВНЗ хаотично вводяться різноманітні гуманітарні науки історичного змісту. У гуманітарних Вишах з’являються інтегровані курси типу „Основи природничих наук”. Але „протиставлення дисциплін все одно зберігається й до цього часу: дисципліни різного профілю слабо „взаємодіють” одна з одною; у технічних та природничих науках гуманітарна складова або взагалі відсутня, або представлена фрагментарно та безсистемно. Залишається актуальною проблема розробки критеріїв та методів включення гуманітарного знання в зміст негуманітарних дисциплін, а також проблема гуманітаризації в контексті профільної диференціації вищої освіти...” [1, с. 173].

У центрі означених суперечливих процесів – викладач вищої школи, уточнимо, викладачі різних спеціальностей, які за логікою мислення, світосприйняття методів та форм роботи, а значить і саморозвитку, відрізняються між собою, що визначає різність підходів, науково-педагогічного аналізу та особливості технологій професійного самовдосконалення.

Повертаючись до нормативно-правового визначення „викладач гуманітарних спеціальностей”, підкреслимо, що постановою Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 року № 1719 затверджено перелік напрямків, за якими здійснюється підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра. У постанові чітко зазначено напрямок, який отримав назву „Гуманітарні науки та мистецтво”. До переліку цього напрямку відносяться спеціальності в галузі культури

(культурологія, книгознавство, бібліотекознавство й бібліографія, музейна справа та охорона пам'яток історії та культури; народна художня творчість, документознавство та інформаційна діяльність, менеджмент соціокультурної діяльності, туризм); мистецтва (театральне мистецтво, хореографія, кіно-телемистецтво, образотворче мистецтво, реставрація творів мистецтва, дизайн, декоративно-прикладне мистецтво), гуманітарні науки (філософія, історія, філологія).

Щодо переліку спеціальностей, за яким здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста і магістра (Постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 року № 787), то він дещо розширюється саме в галузі безпосередньо гуманітарних наук. Крім філософії, історії, філології, з'являються релігієзнавство, богослов'я (теологія із зазначенням конфесій), етнологія, архівознавство, археологія, українська мова й література, мова й література (із зазначенням іноземної мови), прикладна лінгвістика, літературна творчість, фольклористика). Тобто викладач гуманітарних спеціальностей – викладач окреслених напрямків та галузей гуманітарних наук.

Отже, узагальнюючи теоретичні положення та нормативно правову базу, що стосується викладацької діяльності, доходимо висновку, що викладач гуманітарних спеціальностей – це кваліфікований фахівець, що займається особливим видом соціокультурної діяльності (педагогічної), забезпечує підготовку та виховання спеціалістів вищої кваліфікації в гуманітарній галузі, духовно-інтелектуальної еліти, яка здатна до постійного професійно-педагогічного саморозвитку та самовиховання впродовж життя та забезпечує створення оптимальних умов для всебічного гармонійного розвитку студентської молоді та виконання нею певних соціальних ролей.

У нашому дослідженні будемо мати на увазі, що розподіл викладачів вищої школи на викладачів гуманітарних спеціальностей носить дещо умовний характер і створено його для зручності визначення технологій та моделей самовдосконалення фахівця ВНЗ.

Вивчаючи проблему самовдосконалення викладача Вишу, ми звернули увагу на необхідність визначення чинників, що впливають на ефективність цього процесу. У результаті теоретичного (А. Марковою) та емпіричного аналізу до значущих чинників ми віднесемо такі:

- мотивація викладача гуманітарних спеціальностей (спрямованість самовдосконалення на основні види діяльності у ВНЗ – науково-дослідницьку, науково-методичну, педагогічну, особистісну);
- зміст ціннісно-сислової сфери викладача та якості особистості (здібності, характер та його риси, психічні процеси та стани, що акумулюються в професійно важливих якостях);
- інтегральні характеристики особистості (індивідуальний стиль, креативність як творчий потенціал).

Мотивація викладача гуманітарних спеціальностей

Мотивацію викладачів гуманітарних та інших спеціальностей ми будемо визначати за причинами обрання професії та спрямованістю на основні види діяльності. Згадаємо, що дослідження мотивації фундаментально розкрито у працях Б. Ананьєва, В. Давидова, А. Леонтєва, А. Деркача, Н. Кузьміна-Гаршина, І. Лотова, М. Ларіонової.

Основні мотиви вибору педагогічної професії визначають траєкторію подальшого професійно-педагогічного розвитку та є рушійною силою самовдосконалення. Мотивація – це одночасно і чинник, і механізм професіонала вищої школи, що функціонує з механізмами ідентифікації, індивідуалізації та рефлексії.

У сучасних дослідженнях професійної мотивації викладачів Вишу окреслено „визначальні” мотиви його професійної діяльності (М. Ларіонова): можливість самореалізації, інтелектуальна праця, інтерес до предмету, що викладається. Але найголовніший мотив професійно-педагогічного саморозвитку, самовдосконалення – можливість реалізуватися через професію.

За даними наукових досліджень для викладачів, що досягли високого ступеня професіоналізму, характерною домінантою професійного розвитку та професійної діяльності стає спрямованість на науково-дослідну діяльність. Саме цей вид діяльності, на думку вчених (М. Ларіонова), сприяє об'єднанню науково-методичної та педагогічної діяльності викладача Вишу. За даними С. Смирнова, педагогічна діяльність не підкріплена науковою роботою, призведе до згасання професіоналізму та потреби в самовдосконаленні. З. Єсарєва саме впливом дослідницької складової пояснює більш раннє досягнення високого рівня професійної майстерності викладачів ВНЗ (16 – 20 років) порівняно зі вчителями ЗОШ (21 – 25 років).

Отже, для високого рівня усвідомлення значущості необхідності самовдосконалення, як показника розвитку професіонала, характерна внутрішня суперечливість, змістовна неоднорідність досягнення досконалості різними викладачами, зумовленість типології самовдосконалення видами педагогічної діяльності.

Зміст ціннісно-сміслової сфери викладача Наступна група чинників, що впливають на самовдосконалення фахівця вищої школи, – **зміст ціннісно-сміслової сфери викладача.**

Ціннісні професійні орієнтації викладача – індивідуальна ідеологія життя. Вони формуються під час засвоєння соціального професійного досвіду та виявляються в меті, ідеалах, принципах, педагогічній спрямованості особистості професіонала вищої школи. Система ціннісних орієнтацій викладача Вишу складає змістовний бік спрямованості фахівця. Це внутрішня основа ставлення до педагогічної дійсності.

За ступенем сформованості ціннісних орієнтацій можна дійти висновку про рівень розвитку особистості викладача. Розвинені професійно-педагогічні ціннісні орієнтації – ознака педагогічної зрілості,

показник рівня самовдосконалення. Стійка та несуперечлива сукупність ціннісних орієнтацій зумовлює оптимальний вибір методів і прийомів самовдосконалення, загальну ефективність цього процесу, розвиток таких якостей, як цільність, надійність, вірність певним педагогічним принципам та ідеалам, здатність до вольових зусиль з досягнення особистісної досконалості, активної педагогічної позиції.

До змісту ціннісно-сислової сфери викладача відносяться його здібності, які в психолого-педагогічній науці розуміють як індивідуальні стійкі якості особистості, що виявляються в специфічній чутливості до об'єкту. Засобів, умов педагогічної праці. Створення продуктивних моделей формування якостей особистості студента [4, с. 345].

Узагалі, усі педагогічні здібності мають подвійну зверненість, що врешті-решт визначає й характер самовдосконалення педагога вищої школи. Це зверненість на себе як педагога і зверненість та студента. На думку науковців, усі вони мають в собі гностичний елемент – вміння пізнати психологію студента, та творчий – уміння перебудувати свою діяльність на основі самоосвіти та самовиховання, тим самим наблизитися до досконалості [4, с. 348].

Інтегральні характеристики особистості. До інтегральних характеристик особистості викладача відносяться креативність, як творчий потенціал, та наслідок креативного (дивергентного) мислення. Якісними показниками продуктивної творчої діяльності, як рушійної сили самовдосконалення, є: потреба в пошуковій активності, креативному перетворенні педагогічної дійсності; участь особистості та креативному процесі як системі підструктурних елементів (зосередженість, увага, мислення); розвинене уявлення, фантазія, уміння створювати парадокси; наявність мети, що допомагає у створенні мотивуючої креативної дійсності; створення нової педагогічної реальності, нової якості педагогічної взаємодії; постійне самовдосконалення педагогічних умінь, навичок, майстерності.

До інтегративних чинників, що впливають на самовдосконалення викладачів Вишу, відносимо індивідуальний стиль професійно-педагогічної діяльності. У психолого-педагогічній науці існує різноманітні варіанти класифікацій індивідуального стилю професійної діяльності (О. Гура): емоційно-імпровізаційний, емоційно-методичний, розсудливо-імпровізаційний, розсудливо-методичний, авторитарний, демократичний, потуральний тощо. Не зупиняючись докладно на кожному, підкреслимо, що для оптимального індивідуального стилю професійної діяльності педагога вищої школи на сьогодні, характерні: адаптивність - адекватна здатність до нової педагогічної ситуації; гнучкість – використання того чи того способу реалізації діяльності залежно від наявних можливостей педагога, студентів та чинників освітнього середовища; соціальна орієнтованість – кожний викладач має певний ступінь відповідальності перед суспільством, наукою; інноваційність – постійний пошук та оволодіння новими способами діяльності; прогностичність – передбачення

й запобігання негативному впливу на професійну діяльність та створення комфортних умов для успішної її реалізації; презентативність – представленість індивідуального „Я”, його самовизначенність; гуманістична спрямованість.

Успішно реалізуючи ці всі аспекти індивідуального стилю, викладач Вишу впевнено та цілеспрямовано крокує шляхом самовдосконалення, саморозвитку своєї особистості та педагогічної діяльності. Підкреслимо, що наші спостереження, емпіричні дослідження зафіксували відповідність оптимального індивідуального стилю з високими показниками креативності, педагогічною спрямованістю діяльності та стилем педагогічного мислення.

Висновки. Отже, на основі аналізу нормативно-правових документів уточнено поняття „викладач гуманітарних спеціальностей” – це кваліфікований фахівець, що займається особливим видом соціокультурної діяльності (педагогічної), забезпечує підготовку та виховання спеціалістів вищої кваліфікації в гуманітарній галузі, духовно-інтелектуальної еліти, яка здатна до постійного професійно-педагогічного саморозвитку та самовиховання впродовж життя та забезпечує створення оптимальних умов для всебічного гармонійного розвитку студентської молоді та виконання нею певних соціальних ролей. До фундаментальних чинників самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей належать: мотивація викладача гуманітарних спеціальностей, зміст ціннісно-сміслової сфери викладача, інтегральні характеристики особистості. Самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей – цілісна нелінійна система з яскраво вираженою мотивацією до професійної самореалізації, педагогічною спрямованістю, ґрунтовною ціннісно-смісловою сферою, педагогічними здібностями, інтуїтивно-імпровізаційним мисленням на креативній основі, що характеризується постійним внутрішнім пошуком, само подоланням особистої обмеженості, інтуїтивними осяяннями та оптимальним індивідуальним стилем.

Список використаної літератури

1. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования / Владимир Андреевич Попков, Андрей Вячеславович Коржуев. – М. : Академический проект. – 2004. – 432 с. **2. Закон** України „Про вищу освіту / Освіта України. – № 17. – 26 лютого 2002 р. **3. Гура О. І.** Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія / О. І. Гура. – Запоріжжя : ГУ „ЗІДМУ”, 2006. – 332 с. **4. Морозов А. В.** Креативная педагогика и психология: учебное пособие / Александр Владимирович Морозов, Дмитрий Владимирович Чернилевский. – М. : Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с.

Цвєткова Г. Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей: дійсність и перспектива

У статті уточнено поняття „викладач гуманітарних спеціальностей”, з’ясовано, що викладач гуманітарних спеціальностей – це кваліфікований фахівець, що займається особливим видом соціокультурної діяльності (педагогічної), забезпечує підготовку та виховання спеціалістів вищої кваліфікації в гуманітарній галузі, духовно-інтелектуальної еліти, яка здатна до постійного професійно-педагогічного саморозвитку та самовиховання впродовж життя та забезпечує створення оптимальних умов для всебічного гармонійного розвитку студентської молоді та виконання нею певних соціальних ролей; виокремлено чинники, що впливають на ефективність самовдосконалення викладачів Вишу: мотивація викладача гуманітарних спеціальностей, зміст ціннісно-сислової сфери викладача, інтегральні характеристики особистості.

Ключові слова: викладач Вишу, викладач гуманітарних спеціальностей, саморозвиток, самовдосконалення, ціннісно-сислова сфера, мотивація, особистість.

Цвєткова А. Г. Профессиональное самосовершенствование преподавателей гуманитарных специальностей: действительность и перспектива

В статье уточняется термин „преподаватель гуманитарных специальностей”, выяснено, что преподаватель гуманитарных специальностей – это квалифицированный специалист, который занимается особым видом социокультурной деятельности (педагогической), обеспечивает подготовку и воспитание специалистов высшей квалификации в гуманитарной сфере, духовно-интеллектуальной элиты, которая способна на постоянное профессионально-педагогическое саморазвитие на протяжении жизни и обеспечивает оптимальные условия для всестороннего и гармонического развития студенческой молодежи и исполнения ею определенных социальных ролей; определены факторы, которые влияют на эффективность самосовершенствования преподавателей ВУЗа: мотивация преподавателя гуманитарных специальностей, содержание ценностно-смысловой сферы преподавателя, интегральные характеристики личности.

Ключевые слова: преподаватель ВУЗа, преподаватель гуманитарных специальностей, саморазвитие, самосовершенствование, ценностно-смысловая сфера, мотивация, личность.

Tsvetkova A. G. Professional Self-Cultivation of the Teachers of Humanitarian Disciplines: Reality and Prospects

The notion of „a teacher of humanitarian specialties” is determined; the teacher of humanitarian specialties is considered as a qualified specialist, dedicated to a special kind of socio-cultural activity (pedagogic one), provides

training and education of the specialists of the highest qualification in the humanitarian field of knowledge, spiritual and intellectual elite, that is able constantly to the professional and educational self-development and self-education for life and ensures the creation of optimal conditions for all-round harmonious development of the students and the execution of the certain social roles; the factors, which influence the effectiveness of self-improvement of a high school teacher: the motivation of the teacher of humanitarian specialties, the content of the valuable and notional spheres of the teacher, the integral characteristics of a personality, are defined in the article. Self-education of the teachers of humanitarian specialties is a coherent non-linear system with a strong motivation to the professional self-realization, pedagogical orientation, solid valuable and notional sphere, pedagogical abilities, intuitive improvisational thinking on the basis of creativity, that is characterized by the constant internal search, the overcoming of personal limitations, intuitive insights and the best individual style.

Key words: a high school teacher, the teacher of humanitarian specialties, self-cultivation, self-improvement, valuable and notional sphere, motivation, personality.

Стаття надійшла до редакції 04.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Омельченко С. О.

УДК 613:378

Чемерис І. А., Рига Т. М., Білик Л. І., Ключка С. І.

АНАЛІЗ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ВНЗ

Існуюча ситуація щодо збільшення захворюваності та зростаюча депопуляція в Україні, згідно з даними ЮНЕСКО, визначили для нашої держави статус вимираючої. Тому питання здоров'я нації набуває все більшої актуальності. Як відомо, молодь є найбільш активною частиною суспільства від здатностей якої залежить розбудова держави та майбутнє України. Тому питання збереження та формування здоров'я молоді стає національним пріоритетом країни. Як відомо, в основі збереження здоров'я є відповідний спосіб життя. Саме формуванню уявлень та розвитку практичних навичок здорового способу життя слід приділяти значну увагу у навчально-виховному процесі в освітніх закладах. Сучасна молодь демонструє недостатній рівень знань з питань культури здоров'я і у більшості випадків не готова прикладати вольових зусиль для зміни власного способу життя.

Парадигма культури здоров'я людини є основою регулювання взаємозв'язків людини та навколишнього середовища. Вона являє собою необхідну складову здорового способу життя індивіда. Розуміння збереження, зміцнення здоров'я перебуває у прямій залежності від рівня сформованості загальної культури особистості, обов'язковим елементом якої є валеологічний світогляд. Студенти повинні усвідомити, що фізичне благополуччя залежить не тільки від генетичних, біологічних та психологічних можливостей індивіда, а й від рівня освіченості. Паралельно потрібно виховувати бажання, прагнення індивіда до розуміння характеру взаємозв'язків „людина – суспільство – природа”. Такі знання є початковим етапом формування наукового світогляду, базою валеологічного навчання, як необхідної складової духовного становлення особистості. Як результат такого виховання є здоров'я людини, що представляє собою систему, яка складається із взаємозв'язаних рівнів: соматичного, інтелектуально-емоційного, соціального і духовного. Саме під час навчання відбувається гармонійне поєднання духовного, фізичного і інтелектуального розвитку людини, формується її здатність до вдосконалення, відбувається усвідомлення важливості підвищення рівня власного здоров'я.

Група дослідників (Т. Латишева, Г. Манжелєєв, М. Тарапата, Б. Попов, С. Балахонова) констатують, що культура здоров'я є основною складовою базової культури, системи індивідуального здоров'я й рівня особистісного розвитку. Культура здоров'я визначається як керуюча частина, а спосіб життя – керована частина системи [1].

Створення здоров'язберігаючого освітнього середовища висвітлені в наукових працях Л. Архипової, Л. Білик, Ю. Бойчук, Т. Бойченко, І. Брехмана, М. Гончаренко, М. Гриньова, С. Попова, В. Шахненко, Г. Апанасенка, В. Самойловича. Колектив авторів (С. Харченко, Н. Кратипов, А. Чиж, В. Кратипова) зазначають, що носієм цілісності при формуванні культури здоров'я є соціально-педагогічні умови й педколектив, тобто суб'єкти діяльності.

У Концепції неперервної валеологічної освіти в Україні визначено здоров'я не тільки як індивідуальну, а й соціальну цінність. Проте слід відмітити, що залишається невирішеною проблема формування глибинного розуміння цінності здоров'я, оскільки просте викладання знань про здоров'я, засоби його формування та збереження не розвиває у достатній мірі мотиваційну сферу, розвитку орієнтації особистості на здоровий спосіб життя.

Ось чому сьогодні необхідно активно формувати серед населення, особливо молоді, валеологічну культуру та відповідні знання. Саме такі завдання передбачено під час викладання дисципліни „Валеологія” у студентів, що навчаються за напрямом „Екологія, охорона навколишнього середовища і збалансоване природокористування”. Слід відмітити, що дисципліну „Валеологія” у Черкаському державному технологічному університеті вивчають лише студенти-екологи (на

першому курсі). Причому студенти-екологи, що навчаються у філіалі НАУ ХАІ за іншим навчальним планом, цей предмет не вивчають.

Мета роботи – визначення рівня сформованості культури здоров'я та валеологічної свідомості студентів технологічного університету, а також визначення умов формування здоров'язберігаючої позиції.

Для вивчення рівня валеологічних знань та особистісних орієнтацій у студентів 1 – 5 курсів спеціальності „Екологія, охорона навколишнього середовища і збалансоване природокористування”, а також інших спеціальностей, у яких не викладається дисципліна „Валеологія” нами було проведено дослідження, в якому прийняло участь 36 осіб першого курсу, 32 – другого курсу, 28 – п'ятого курсу, 53 особи четвертого курсу будівельного факультету (БФ) і 62 – четвертого курсу факультету інформаційних технологій і систем (ФІТІС) Черкаського державного технологічного університету. Студентам було запропоновано заповнити анкету, яка містила 24 запитання, на підставі яких було досліджено рівень сформованості основних валеологічних знань, а саме уявлень про здоров'я, основні складові здорового способу життя, готовність застосовувати теоретичні знання в практичній діяльності, рівень потреби у знаннях про здоров'я.

Опрацьовані результати досліджень засвідчили, що студентам-екологам першого курсу добре знайома наука валеологія і вони правильно її тлумачили (100 %), пам'ятали визначення науки 72 % студентів п'ятого курсу та лише 44,5 % другокурсників, що, на нашу думку, свідчить про дещо неусвідомлений підхід студентів другого курсу до вивчення даної дисципліни. Цікаво, що знайомі з наукою валеологією 82,6 % будівельників та 95,6 % студентів, що вивчають комп'ютерні технології. Виявляється, що з валеологією як наукою більше були ознайомлені студенти, що не вивчали валеологію у вищому навчальному закладі.

Вважають, що визначальним у збереженні здоров'я є спосіб життя 71,4 % першокурсників, 16,7 % студентів п'ятого курсу і 22,2 % другокурсників-екологів. Таким чином, приблизно лише п'ята частина студентів, які чітко знали, що визначальним у збереженні свого здоров'я є спосіб життя, пам'ятали про це на другий та п'ятий рік навчання у ВНЗ. Знають про значення здорового способу життя у збереженні здоров'я 47,8 % студентів-будівельників та студентів факультету інформаційних технологій і систем. Отже, рівень знань екологів про значення способу життя виявився значно нижчим, ніж у студентів інших спеціальностей. Але в цілому, слід відмітити, що переважна більшість студентів не знають про превалююче значення способу життя для збереження та формування здоров'я.

Також більшість студентів не орієнтуються у самому розумінні терміну „здоров'я”: дали правильну відповідь на питання „Що таке здоров'я?” 43,5 % студентів-будівельників та 47,8 % студентів ФІТІСу. Серед студентів-екологів дали вірне визначення поняттю „здоров'я”

100 % першокурсників, 77,8 % студентів п'ятого курсу та 44,4 % другокурсників.

Обізнаність про три стани здоров'я виявили 95,2 % студентів-екологів першого курсу, 88,9 % п'ятого і тільки 11,1 % другокурсників, 91,3 % респондентів будівельного фаху та 65,2 % студентів ФІПСу.

Щодо наявності шкідливих звичок у студентів ми отримали наступні результати: 33,3 % першокурсників, 44,4 % п'ятого курсу і 55,6 % другокурсників. Причому із цієї кількості палінням зловживають відповідно 14,3 %, 75 % та 100 % опитуваних. Вважаємо, що така висока частка студентів другого курсу, що має шкідливі звички, свідчить про неусвідомлений підхід студентів цієї групи до проблем збереження, зміцнення та формування здоров'я і саме цим можна пояснити низький рівень у них валеологічних знань у порівнянні зі студентами п'ятого курсу. Зловживають алкоголем майже третина студентів першого та п'ятого курсу. Це є тривожною та незадовільною тенденцією, але при цьому шкідливих звичок хотіли б позбутися всі опитувані першого та п'ятого курсів та більшість студентів другого курсу.

Правильне харчування є важливим чинником підтримання та формування здоров'я. Дотримуються режиму харчування всього 9,5 % першокурсників, 16,7 % студентів п'ятого курсу, та 33,3 % другокурсників. Вважаємо, що необхідно при вивченні дисципліни „Валеологія” акцентувати увагу на важливості виконання режиму харчування. Але, що є позитивним, намагаються обирати якісні продукти харчування 33,3 % першокурсників, 44,4 % студентів п'ятого курсу та стільки ж другокурсників. Не зважають на користь продуктів і свідомо споживають шкідливі для здоров'я продукти 14,3 % першокурсників, 22,3 % студентів п'ятого курсу та 22,2 % другокурсників. Отже, практично п'ята частина студентів не мають мотивацій для вибору здорового харчування.

Загартування є важливим чинником зміцнення та формування здоров'я і свідчить про достатньо високий рівень розвитку мотивацій бути здоровим. Загартується 33,3 % першокурсників, 11,1 % студентів п'ятого курсу, і жоден з опитуваних на другому курсі. Регулярно займаються спортом для підтримання здоров'я 33,3 % першокурсників і жодного студента на другому та п'ятому курсах. Час від часу займаються спортом 47,6 % першокурсників, 61,1 % студентів п'ятого курсу та 66,7 % другокурсників. Не займаються спортом через брак часу відповідно 19,1 %, 27,8 %, 33,3 % опитуваних. Отже, більшість студентів намагаються активно підтримати свою фізичну форму, але роблять це не регулярно і близько третини опитаних основною причиною такої ситуації назвали дефіцит часу.

Венеричні захворювання суттєво погіршують стан здоров'я і їх поява пов'язана зі статевою поведінкою. Знають про існування венеричних захворювань всі опитувані. Проте вірні відповіді щодо конкретних видів захворювань надали лише 9,5 % першокурсників, 50 %

студентів п'ятого курсу і 11,1 % другокурсників. Плувають венеричні захворювання з іншими інфекційними захворюваннями 57,1 % першокурсників, 16,7 % студентів п'ятого курсу і 22 % другокурсників. Це свідчить про низький рівень знань студентів про венеричні захворювання і вимагає посилення роботи по формуванню знань про хвороби, що передаються статевим шляхом.

Однією із складових благополуччя людини є її психічне здоров'я. Для його підтримання важливо мати позитивне мислення. Серед опитаних термін „позитивне мислення” розуміють 90,4 % першокурсників, 94,4 % студентів п'ятого курсу і 88,9 % другокурсників. Показником комфортного психологічного стану є гарний настрій, який буває майже завжди у 42,9 % першокурсників, 22,2 % студентів п'ятого курсу і 22,2 % другокурсників. Часто гарний настрій мають відповідно 33,3 %, 55,5 %, 44,4 % опитуваних. Отже, більшість студентів знаходяться у зоні психологічного комфорту.

Більшість другокурсників (88,9 %), половина першокурсників (47,6 %) і лише третина (33,3 %) студентів п'ятого курсу мають потребу в отриманні знань про збереження власного здоров'я. Проте практично втілювати знання про здоров'я готові лише 38,1 % першокурсників, 16,7 % студентів п'ятого курсу і 11,1 % другокурсників. Застосовувати набуті знання залежно від обставин готові відповідно 47,6 %, 72,2 %, 55,6 % опитуваних. При цьому змінити своє життя заради збереження здоров'я згодні майже все опитувані (98 %), тим самим підтверджуючи, що для зміни способу життя їм необхідні певні стимули.

Поряд з іншими необхідними знаннями, серед яких були фахові, а також вміння про налаштування сімейних відносин та стосунків з колегами і друзями, розширення загального кругозору, надали перевагу знанням про здоров'я 61,9 % першокурсників, 50 % студентів п'ятого курсу і 66,6 % другокурсників. Переважною причиною надбання таких знань названа цікавість, яку виявляють відповідно 66,6 %, 44,4 %, 66,7 % опитуваних. Нецікавими є такі знання відповідно для 4,8 %, 22,2 %, 11,1 % опитуваних.

Таким чином, формування культури здоров'я є необхідною якістю, яку слід прививати у молоді. Результати дослідження продемонстрували, що викладання дисципліни „Валеологія” сприяє більш усвідомленому ставленню молоді до формування та збереження здоров'я і, водночас, більша половина студентів потребує таких знань. Однак, з метою розвитку більш мотивованої поведінки при вивченні цієї дисципліни слід акцентувати увагу на розвитку активних дій, які спонукають студентів розширювати валеологічні знання та практично втілювати їх у власне життя. У фаховому відношенні студентам інженерного факультету слід запроваджувати додаткові методологічні та дидактичні підходи в процесі навчально-виховної діяльності з метою корегування їхнього валеологічного світогляду як необхідної складової загальнокультурної

компетентності. За таких умов у студентів виробляться навички здорового способу життя.

Список використаної літератури

1. Латишева Т. Культура здоров'я старшокласника (ліцеїста-медика) [Електронний ресурс] / Манжелеев Г., Тарапата М., Попов Б., Балахонова С. – Режим доступа: <http://ukrlife.org/main/cxid/liceist2.doc>.
2. Князевич В. М. Охорона здоров'я України: стан, проблеми, перспективи / Князевич В. М., Лазоришинець В. В., Яковенко І. В. та ін. – К. – 2009. – 438 с.
3. Бойченко Т. Концепція неперервної валеологічної освіти в Україні / Бойченко Т., Вадзюк Н., Волкова С., Мовчанок Д. – К.: Освіта. – 1994. – С. 5-19.
4. Білик Л. І. Здоровий спосіб життя – один з пріоритетних аспектів екологічного виховання молоді / Л. І. Білик // Проблеми освіти. Науково-методичний збірник. – Випуск 33. – 2003 р. – С. 161 – 169.
5. Бойчук Ю. Д. Принцип природо-доцільності як еколого-валеологічна основа створення здоров'язберігаючого освітнього середовища сучасної школи // V Міжнародна науково-практична конференція. Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку. Матеріали конференції. Т. I. – Харків. – 2007. – С. 25 – 31.

Чемерис І. А., Рига Т. М., Білик Л. І., Ключка С. І. Аналіз рівня сформованості валеологічної культури студентів технологічного ВНЗ

Розглянуто необхідність виховання валеологічної культури серед молоді. Проаналізовано рівень сформованості культури здоров'я та валеологічної свідомості студентів технологічного університету. Визначено умови формування здоров'язберігаючої позиції майбутніх фахівців. Зроблено висновок, що у фаховому відношенні студентам інженерного факультету слід запроваджувати додаткові методологічні та дидактичні підходи в процесі навчально-виховної діяльності з метою корегування їхнього валеологічного світогляду як необхідної складової загальнокультурної компетентності.

Ключові слова: валеологічна культура, валеологічна свідомість, навчально-виховний процес, майбутні фахівці.

Чемерис И. А., Рига Т. Н., Билык Л. И., Ключка С. И. Анализ уровня сформированности валеологической культуры студентов технологического ВНЗ

Рассмотрена необходимость воспитания валеологической культуры молодежи. Проанализирован уровень сформированности культуры здоровья и валеологического сознания студентов технологического университета. Определены условия формирования здоровьесберегающей позиции будущих специалистов. Сделан вывод, что в профессиональном отношении студентам инженерного факультета следует вводить дополнительные методологические и дидактические подходы в процессе учебно-воспитательной деятельности с целью корректировки их

валеологического мировоззрения как необходимой составляющей общекультурной компетентности.

Ключевые слова: валеологическая культура, валеологическое сознание, учебно-воспитательный процесс, будущие специалисты.

Chemerys I. A., Ryga T. M., Bilyk L. I., Klyuchka S. I. The Analysis of the Level of Formation of Valeological Culture in Students of Technological University

The necessity of education of valeological culture among young people is considered. The level of formed of culture of health and valeological consciousness of students of technological university is analysed. The terms of forming of valeological position of future specialists are exposed. It is concluded that in respect of professional engineering student should impose additional methodological and didactic approaches in the educational activities in order to correct their vision valeological as a necessary part of the general cultural competence.

Key words: valeological culture, valeological consciousness, educational process, future specialists.

Стаття надійшла до редакції 19.12.2012 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Лещинський О. П.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.013.42

С. В. Абрамова

ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ І ГРОМАДИ В ДІЯЛЬНОСТІ ГАШ (ГРОМАДСЬКО АКТИВНИХ ШКІЛ) ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО АКТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У динамічному світі соціальне становлення сучасних школярів відбувається в умовах суперечливого соціального середовища. Школа, сім'я і громада виступають для дитини основними моделями соціального світу та стають первинним середовищем формування особистості учня. Соціалізація і виховання особистості відбувається у складній системі її взаємозв'язків із суспільством.

Найважливішим показником соціалізації людини є її соціальна активність. Це якість особистості пов'язане з бажанням людини включатися до суспільних перетворень, прагненням зайняти своє місце в соціумі. Участь людини в житті суспільства, спрямована на реалізацію суспільних цінностей разом зі свідомим співвідношенням особистісних і суспільних інтересів, – це той шлях, який має пройти сьогодні молода людина, щоб соціалізуватися і стати громадянином своєї країни.

Як наукове поняття „соціальна активність особистості” розглядалось С. Ануфрієвим, Г. Ареф'євої, Ю. Азаровим, Л. Архангельським, М. Басовим, Л. Божович, Л. Буєвої, Л. Виготським, Ю. Воробйовим, А. Зосимовським, О. Леонт'євим, Т. Мальковської, В. Мордкович, Н. Клімкіної, А. Кратко, В. Паноком, А. Петровським, Е. Поліканової, В. Ушаковим, та іншими.

Процес формування і розвитку соціальної активності особистості досліджувався вітчизняними (І. Бех, О. Киричук, П. Конанихін, І. Мілославова, Н. Михайленко, Н. Пономарчук та інші) та зарубіжними науковцями (А. Адлер, Б. Анан'єв, Г. Андрєєва, Л. Байбородова, М. Бердяєв, Л. Божович, О. Гребенюк, І. Кант, І. Кон, Т. Мальковська, А. Маслоу, А. Мудрик, А. Реан, К. Роджерс, Е. Еріксон та інші).

У педагогічній науці був накопичений багатий досвід виховання соціальної активності школярів. Масовий і передовий педагогічний досвід з виховання соціально активної особистості з різних позицій було проаналізовано в роботах І. Беха, Б. Вульфова, П. Кананихіна, Т. Коннікова, Т. Мальковської, І. Мар'єнко, А. Мудрика, Н. Пономарчук, М. Рожкова, Л. Спіріна, Л. Уманського, Г. Філонова, М. Яценко та інших.

Сьогодні стає абсолютно очевидним, що школа не може працювати ізольовано, не погоджуючи свою навчально-виховну діяльність з іншими муніципальними, громадськими та соціальними інститутами. Успіх

роботи школи в аспекті формування соціальної активності дітей багато в чому залежить від того, наскільки ефективно вона взаємодіє з громадою і використовує її виховний потенціал.

Вивченням діючих в освіті моделей взаємодії школи та громади займалися Г. Андреева, О. Безпалько, І. Бех, Л. Буєва, М. Вебер, Л. Виготський, Б. Вульф, Дж. Дьюї, І. Зверева, І. Зязюн, М. Каган, І. Кон, О. Леонтєв, А. Макаренко, Генрі Морріс, Т. Парсонс, С. Рубінштейн, Т. Семігіна, П. Сорокін, О. Сухомлинська, С. Харченко, С. Хлебик, Дж. Хоманс, С. Шацький та інші.

У сучасній Україні існує педагогічний досвід громадсько активних шкіл, які в процесі діяльності створюють відкрите соціально-виховне середовище „школа – громада”, що дозволяє об’єднати ресурси школи і громади, зробити процес формування соціальної активності учнів більш ефективним.

Мета даної статті – розкрити особливості взаємодії школи та громади щодо формування соціально активної особистості.

Завдання статті:

- здійснити огляд наукових підходів до визначення понять „соціальна взаємодія”, „соціальна активність особистості”;
- визначити основні напрямки взаємодії школи та громади в діяльності ГАШ;
- розкрити роль ГАШ у процесі формування соціально активної особистості.

Поняття „соціальна взаємодія” вивчається рядом гуманітарних наук, серед яких філософія, соціологія та соціальна психологія, педагогіка та інші. У соціальній філософії та соціології (М. Вебер, Г. Зіммель, Е. Дюркгейм, О. Конт, К. Маркс, Дж. Мід, Т. Парсонс, П. Сорокін та інші) соціальна взаємодія розглядається як процес впливу різних суб’єктів один на одного, взаємну обумовленість їх вчинків і соціальних орієнтацій, зміну системи потреб, а також міжособистісних зв’язків, що виникають у ході цієї взаємодії [1, с. 123].

М. Вебер вважає, що сутність соціальної взаємодії полягає в тому, що лише у взаємодії з іншими людьми людина може задовольнити переважну більшість своїх потреб, інтересів, цінностей. Тому соціальна взаємодія є основною життєвою потребою людини [2, с. 546].

На думку П. Сорокіна, у процесі соціальної взаємодії відбувається взаємний обмін колективним досвідом, знаннями, поняттями, вищим результатом якого є виникнення „культури”. Так людина формує культуру, а культура забезпечує позитивні зміни в людині, збагачує її внутрішній світ, обумовлює цілі і сенс її буття, розвиває її власну сутність [3, с. 526].

Дж. Мід вважає, що в процесі соціальної взаємодії відбувається міжособистісне спілкування, пізнання соціальної реальності, завдяки чому людина відкриває себе та інших для самого себе. Самопізнання особистості наділяє людину здатністю здійснювати вибір, будувати свій

життєвий шлях, координувати свою поведінку в системі відносин з оточуючими [4, с. 12].

Т. Парсонс у своїх роботах запропонував структуру соціальної взаємодії, зазначивши, що основу соціальної діяльності складають міжособистісні взаємодії, за яких будується людська діяльність, що є результатом сукупності одиничних дій. Одинична дія є деякий елементарний акт; із них згодом складаються системи дій. Елементами кожної окремої дії є: діяч; „інший” (об’єкт, на який спрямована дія); норми (за якими організовується взаємодія); цінності (які приймає кожен учасник); ситуація (в якій відбувається дія) [5, с.17].

На підставі вищезазначеного, поняття „соціальна взаємодія” науковці розглядають як процес впливу суб’єктів один на одного, що породжує індивідуальні та соціальні зміни, а також спосіб накопичення особистісного і суспільного соціального досвіду.

На думку психологів, поняття „соціальна взаємодія” безпосередньо пов’язане зі спілкуванням. При цьому існує кілька позицій щодо їх співвідношення.

У дослідженнях О. Бодалева, Н. Дежнікової, В. Кольцової, О. Цуканової та інших ці поняття ототожнюються. С. Кудрявцева, М. Лісіна та інші розглядають соціальну взаємодію як характеристику спілкування.

Прихильники третього напрямку (Г. Андрєєва, Р. Кричевський, О. Леонтєв, Б. Ломов, М. Обозов та інші) вважають, що спілкування безпосередньо забезпечує взаємодію.

Так, Г. Андрєєва виділяє три взаємопов’язані складові спілкування: комунікативну, перцептивну та інтерактивну. Перша проявляється через дії особистості, свідомо орієнтовані на смислове сприйняття їх іншими людьми. Перцептивна складова пов’язана зі сприйняттям і оцінкою людьми соціальних об’єктів (інших людей, самих себе, груп, інших соціальних спільнот). Інтерактивна складова являє собою взаємодію людей один з одним (і вплив) у процесі міжособистісних відносин. Відмінна особливість взаємодії, на думку автора, полягає в тому, що в ході організації спільної діяльності для її учасників надзвичайно важливо обмінятися не лише інформацією, але й організувати обмін діями, спланувати загальну діяльність [6, с. 257].

Виходячи з цього, поняття взаємодії та спілкування не тотожні, спілкування виступає як найважливіший компонент і форма взаємодії.

Із цієї ж позиції розглядає спілкування і взаємодію педагогічна наука (Л. Байбородова, З. Барабанова, М. Рожков, В. Сластьонін, Ю. Сокольніков та інші), де взаємодія людини з іншими є особливий тип зв’язку, який передбачає взаємні дії, вплив і зміни суб’єктів педагогічної діяльності. Серед цих взаємодій особливе місце належить спілкуванню (форма суб’єкт-суб’єктної взаємодії) і спільній діяльності (форма суб’єкт-об’єкт-суб’єктної взаємодії) [7, с. 40].

Л. Байбородова і М. Рожков розглядають соціальну взаємодію як соціальні відносини між людьми, соціальними групами. Важливими специфічними формами такої взаємодії є спільна діяльність і спілкування [8, с.33]. Науковці відзначають, що взаємодія дітей у певному соціальному просторі, до якого входить сім'я, школа, громада, є соціальною. Її основна функція – включення школярів у систему соціальних відносин і розширення сфери соціальних зв'язків. Ця взаємодія формує досвід різноманітних відносин, сприяє розвитку найважливіших моральних якостей, освоєння культурних цінностей, розширює діапазон опанування дітьми різних соціальних ролей. Дорослі, вчителі у взаємодії займають позицію старшого товариша, виступають партнерами у спільній діяльності й спілкуванні [9, с. 87].

Таким чином, ми розглядаємо соціальну взаємодію як соціальні відносини між двома і більше суб'єктами (індивідами, групами, спільнотами) в процесі яких передається соціально важливий досвід, здійснюється формування і розвиток особистості й суспільства.

У філософії, психології, педагогіці вченими, педагогами-новаторами розглядалися питання підготовки людини до життя в суспільстві, відзначалася виховна роль соціального середовища, висувалися ідеї встановлення взаємодії між школою та місцевим населенням й участі школи в суспільному житті та суспільно корисній праці.

Прикладами практичного втілення цих ідей можуть бути „нова школа” Я. Коменського, „школа як соціальний центр” Д. Дьюї, „навчальні співтовариства людиноцентристського типу” К. Роджерса, „школа – центр виховання в соціальному середовищі” С. Шацького, сучасні суспільно (громадсько) активні школи.

Досвід діяльності цих шкіл показав, що виховна середа, яку створюють школи у взаємодії з соціальними інститутами, сприяє формуванню соціальної активності школярів та їх соціалізації.

Учені по-різному розглядають соціальну активність особистості, характеризуючи її, як творчо-перетворювальне ставлення соціального суб'єкта до природного і соціального середовищ у процесі діяльності (Г. Арєф'єва, Ю. Воробйов, В. Ушаков та інші); як внутрішню властивість, стан, якість соціального суб'єкта (М. Басов, Л. Божович, Л. Виготський, А. Коротко, А. Леонт'єв, Г. Малінін, В. Мерлін, В. Мордкович, Л. Славін, М. Сужіков, С. Рубінштейн, Е. Якуба та інші); як внутрішню духовну, соціально-психологічну схильність, готовність особистості до соціально значущої діяльності (А.Зосімовській, Т. Коннікова, Т. Мальковська, Є. Осічнюк, Є. Поліканова та інші).

Ми розглядаємо це поняття як інтегровану особистісну якість, засновану на потребах і соціально ціннісних мотивах, зацікавленості у прогресивному розвитку громади, знаннях про особистісні можливості і соціальне середовище, що існує як спрямованість до різних видів соціально важливої діяльності.

Розглянемо діяльність громадсько активних шкіл України, які здійснюють взаємодію з громадою, об'єднуючи ресурси для формування соціальної активності учнів, їх ефективного виховання та соціалізації.

У 2003 р. в Україні в межах упровадження Всеукраїнським фондом „Крок за кроком” програми „Школа як осередок розвитку громади” з'явилися школи інноваційного типу – громадсько активні школи (далі ГАШ). ГАШ відносяться до шкіл відкритого типу, які виникли на Заході в 60-х рр. XX ст. і в США, Великобританії в 70-х рр. XX ст. Засновували вони свою діяльність на ідеях демократичної педагогіки.

Громадсько активна школа (ГАШ) – освітній, ресурсний, культурний центр мікрорайону, міста, села. Це школа, яка ставить за мету не лише надання освітніх послуг учням, а й розвиток громади, залучення батьків і мешканців до вирішення соціальних та інших проблем, що порушуються як перед школою, так і перед громадою [10, с. 23].

Модель громадсько активної школи, розроблена Всеукраїнським фондом „Крок за кроком”, представлена трьома базовими компонентами: 1) демократизація школи, 2) партнерство школи і громади, 3) волонтерство [11, с. 5].

„Демократизація школи” спрямована на формування демократичної культури як основи розвитку громадянського суспільства через реалізацію демократичних принципів у всіх аспектах шкільного життя та сприяння розвитку органів учнівського самоврядування. Школа створює єдине поле для громадянської освіти і виховання не тільки школярів, а й педагогів, батьків, жителів громади. Головною метою демократичної освіти є виховання громадянина сучасного суспільства і його підготовка до життя і діяльності в демократичному суспільстві [12, с. 57].

„Волонтерство” використовується для активізації жителів громади різного віку з метою вирішення соціально значущих проблем через навчання учасників педагогічного процесу навичкам волонтерської діяльності, розробку та впровадження нових технологій волонтерства. Цей напрямок у школі дає можливість педагогу реалізувати свої творчі ідеї, визначити орієнтири виховної діяльності, навчає молодь самостійності у постановці цілей та їх досягненні, задає культуру поведінки поза стінами школи, допомагаючи виховувати соціально адаптовану особистість. Працюючи в цьому напрямку, школа стає ближче до громади. Втілюючи добровільні ініціативи в життя, школа підвищує свій імідж і привертає добровільні ресурси з громади для спільного вирішення проблем [13, с. 89].

„Партнерство школи та громади” зорієнтоване на розвиток співпраці між школою та громадою і консолідацію ресурсів для спільного вирішення проблем. Цей напрямок передбачає розробку і впровадження механізмів спільної діяльності та ініціювання різних форм взаємодії з бізнесом, органами місцевого самоврядування, некомерційними організаціями, громадськістю. Партнерство виникає

там, де є спільні інтереси і взаємовигідні відносини. Необхідна умова роботи школи в режимі громади: виявлення освітніх потреб і ресурсів, а також задоволення цих потреб за рахунок наявних ресурсів [14, с. 95].

Управління ГАШ здійснюється органом громадського самоврядування – Радою ГАШ. До Ради ГАШ залучаються представники від вчителів, учнів та батьків, представників громади.

Завдання Ради ГАШ: здійснювати демократичне управління школою, поєднуючи єдиноначальність і колегіальність, державність і громадське управління; удосконалювати діяльність школи, виводячи на новий рівень співпрацю школи і громади.

Так, частина управлінських повноважень школа передає громадським органам самоврядування і створює можливість реальної участі громади в різних управлінських компетенціях:

- стратегії – визначення стратегічних напрямків спільної діяльності школи та громади;
- тактики – організація та здійснення безпосередньої спільної діяльності школи та громади;
- контролю – можливості реального контролю різних аспектів спільної діяльності школи та громади [8, с. 107].

У діяльності ГАШ чітко окреслюються дві взаємопов'язані складові: соціальна та освітня. ГАШ дозволяють однаково успішно і в нерозривній єдності ефективно вирішувати соціальні та освітні проблеми. Освітня складова ГАШ дозволяє наблизити освіту до повсякденного життя дитини, зробити її більш дієвою і результативною, опертися на широкий спектр процесів, що соціалізуються, сприяти ефективності самої соціалізації, а також використовувати ресурси громади для вирішення проблем виховання і навчання підростаючих поколінь, для функціонування і розвитку школи. Соціальна складова спрямована на стимулювання та реалізацію ініціатив, які забезпечують створення умов для побудови громадянського суспільства, демократизації різних сфер соціального життя, на перетворення школи у найважливіший ресурс функціонування і розвитку громади [15, с. 202].

Таким чином, метою взаємодії школи та громади є виховання учнів та їх соціалізація в місцевому співтоваристві; побудова громадянського суспільства та розвиток школи і громади на основі демократичних принципів. Звідси можна виділити основні напрямки взаємодії школи та громади: управління спільною діяльністю; освіта, виховання, соціалізація учнів; розвиток школи і громади.

Взаємодія школи і громади здійснюється в процесі спілкування і спільної суспільно значущої діяльності. Між школою та громадою встановлюються діалог і взаємовигідне партнерство. Партнерство передбачає обмін послугами на основі безкорисливої допомоги (волонтерства). Метою партнерства є об'єднання ресурсів школи і громади задля вирішення спільних проблем.

У взаємодії громада і школа знаходять почуття приналежності один одному. Школа перетворюється на громадський центр мікрорайону чи села, і навколо неї починається процес самоорганізації та розвитку громади, здатної самостійно вирішувати не тільки завдання освіти, але й інші соціальні проблеми за допомогою залучення місцевих ресурсів.

Спілкування та суспільно корисна діяльність, до якої залучаються учні, ефективно впливають на формування школярів. Так, О. Леонт'єв, аналізуючи розвиток психіки в онтогенезі, помічав, що „спілкування у своїй початковій зовнішній формі, у формі спільної діяльності або у формі спілкування, мовного або навіть тільки уявного, становить необхідну і специфічну умову розвитку людини в суспільстві” [16, с. 422].

Учні, які живуть у просторі ГАШ і громади, стають суб'єктами власного життя, виконують різні соціальні ролі в місцевому співтоваристві, і це сприяє формуванню соціальної активності школярів, збагачує їх соціальний досвід, готує до життя у вільному громадянському суспільстві.

Особливості взаємодії ГАШ і громади схематично можуть бути представлені таким чином.

Схема взаємодії ГАШ і громади



Громадсько активна школа стає прообразом вільної демократичної держави, що дозволяє формувати в учнів систему цінностей громадянського суспільства. Взаємодія школи і громади, спрямована на включення учнів у різноманітні соціальні практики, суспільно корисну

діяльність, рішення загальних соціальних, культурних, освітніх проблем, дозволяє формувати соціальну активність учнів, соціалізуватися школярам у громаді та укоренити демократичний устрій у житті місцевого співтовариства. Ідея ГАШ сьогодні актуальна для українського суспільства, оскільки пропонує реальний механізм об'єднання активних, творчих людей, які зорієнтовані на ідеали громадянського суспільства, на демократизацію освіти та усіх сфер соціального життя.

Надалі дослідження буде зорієнтовано на розробку технології взаємодії школи та громади щодо формування соціальної активності учнів і впровадження її в діяльність ГАШ Луганської області.

Список використаної літератури

- 1. Каган М. С.** Человеческая деятельность / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
- 2. Вебер М.** Избранные произведения / М. Вебер. – М.: Просвещение, 1990. – 653 с.
- 3. Сорокин П. А.** Человек. Цивилизация. Общество / П.А.Сорокин. – М. : Политиздат, 1992. – 527 с.
- 4. Мид Дж.** От жеста к символу / Дж. Мид // Американская социологическая мысль. Тексты. – М. : Институт бизнеса и политики, 1996. – 234 с.
- 5. Парсонс Т.** Система современных обществ / Т. Парсонс. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 270 с.
- 6. Андреева Г. М.** Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Наука, 1994. – 387 с.
- 7. Барабанова З. П.** Организация образовательного взаимодействия между педагогом и учащимися / З. П. Барабанова. // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 1. – С. 40 – 42.
- 8. Байбородова Л. В.** Воспитательный процесс в современной школе / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. – Ярославль, 1998. – 379 с.
- 9. Рожков М. И.** Организация воспитательного процесса в школе : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – М. : Гуманит, изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
- 10. Ворон М.** Школа як осередок розвитку громади / М. Ворон // Підручник для директора. – 2006. – № 9. – С. 23 – 27.
- 11. Насонова Е. В.** Демократизация школы / Е. В. Насонова. – Красноярск : КРМОО Центр „Сотрудничество”, 2005. – 187 с.
- 12. Софій Н.** Громадсько активні школи в Україні: кроки до дій / Н. Софій, Ю. Кавун. – К. : Всеукраїнський фонд „Крок за кроком”, 2005. – 162 с.
- 13. Болуж Е. В.** Общественно активная школа: опыт построения социального партнерства / Е. В. Болуж, И. В. Валюшицкая, Е. Ю. Фомина, Е. М. Шайхутдинов. – Красноярск : КРМОО Центр „Сотрудничество”, 2005. – 108 с.
- 14. Єльнікова Г.** Організація та розбудова ГАШ як осередку розвитку громади: Навчально-методичний посібник / Г. Єльнікова, Л. Даниленко, Т. Сорочан, Н. Клокар, Н. Софій, М. Ворон. – К. : Всеукраїнський фонд „Крок за кроком”, 2007. – 172 с.
- 15. Корнетов Г. Б.** Феномен общественно активной школы в контексте развития демократической педагогики / Г. Б. Корнетов. – М. : Академия социального управления, 2009. – 264 с.

16. Леонтьев А. П. Проблемы развития психики / А. П. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1972. – 574 с.

Абрамова С. В. Взаємодія школи і громади в діяльності ГАШ (громадсько активних шкіл) як умова формування соціально активної особистості

Автор розглядає особливості взаємодії школи та громади щодо формування соціальної активності учнів; визначає основні напрями діяльності школи і громади в роботі ГАШ; дає визначення понять „соціальна взаємодія”, „соціальна активність особистості”; розкриває роль ГАШ у процесі формування соціально активної особистості.

Ключові слова: соціальна взаємодія, громадсько активна школа, соціальна активність особистості.

Абрамова С. В. Взаимодействие школы и местного сообщества в деятельности общественно-активных школ как условие формирования социальной активности личности

Автор рассматривает особенности взаимодействия школы и местного сообщества по формированию социальной активности учащихся, определяет основные направления деятельности школы и местного сообщества в работе общественно-активных школ, дает определение понятий „социальное взаимодействие”, „социальная активность личности”; раскрывает роль общественно-активных школ в процессе формирования социально активной личности.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, общественно-активная школа, социальная активность личности.

Abramova S. V. Interaction Between School and Community Activities of Community Schools as a Condition of the Formation of Socially Active Personality

The author focuses on the features of the interaction of school and community in forming socially active students, defines the main directions in work of the school and the community in the Socially active schools (SAS), gives definitions of „social interaction”, „social activity of the individual”; reveals SAS role in developing socially active individuals.

Key words: social interaction, community active school, social activities of the individual.

Стаття надійшла до редакції 08.11.2012 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – доц. Михайлова Л. М.

УДК [37.011.33+316.647.5]:[008+130.2+159.922.4+316.647.8/.722.4/.77]

Н. С. Барбелко

ЗВ'ЯЗОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ З ІНШИМИ КУЛЬТУРНИМИ ЯВИЩАМИ

Багатовікова історія міждержавних, міжнаціональних і міжрелігійних конфліктів та війн, зростання тероризму, насилля, таких проявів як дискримінація, расизм, ксенофобія вимагають виховання толерантної особистості, здатної терпимо ставитися до національних, культурних, релігійних та інших відмінностей. В цьому відіграє неабияку роль сформованість такої моральної якості особистості, як міжкультурна толерантність.

Дослідженням проблеми міжкультурної толерантності займаються такі вчені, як А. І. Альошина, М. О. Маннанова, Л. Р. Слободжанкіна, Г. Р. Фархшатов та ін.

Проаналізувавши наукову та довідкову літературу, ми дійшли висновку, що міжкультурна толерантність – це важлива моральна якість особистості, яка полягає в бажанні встановлювати міжкультурні контакти на толерантній основі задля культурного взаємозбагачення, здатності знаходити спільну мову з представниками інших культур, стримувати себе, з повагою ставитися до мовних, культурних відмінностей співрозмовника.

Розкриття міжкультурної толерантності як позитивного ставлення до інокультурного на основі поцінування різноманіття культур, вимагає розгляду цілого ряду культурних явищ (Рис. 1).

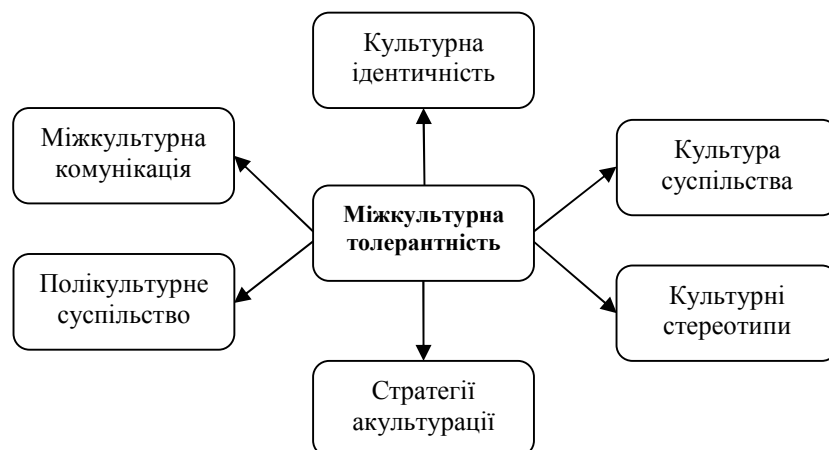


Рис. 1. Зв'язок міжкультурної толерантності з іншими культурними явищами

Більшість фахівців світу визнають специфічну роль культури як механізму приборкання нетерпимості, а вивчення інших культур – як

найбільш дієвий механізм виховання міжкультурної толерантності. Адже людина, яка знає культуру свого народу, здатна зрозуміти культуру інших [1, с. 106].

Вивчаючи наукову літературу, ми дійшли висновку, що „культура” – це багатозначне і складне поняття, яке стосується майже всіх сторін суспільного і особистого життя. Культура відображає суть суспільства, його духовні та матеріальні цінності, регулює відносини між людьми, збагачує духовне життя людини, допомагає їй пізнати світ та себе, знайти своє місце в житті, формує в людині людину.

В „Глосарії термінів міжкультурної комунікації” культура визначається як загальний спосіб життя людей, що складається з їх досвіду і загальної моделі поведінки, цінностей, норм і матеріальних об’єктів [2, с. 21].

За „Українським педагогічним словником” культура (від лат. *cultura* – виховання, освіта, розвиток) – сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. У вужчому розумінні культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, вузи, клуби, музеї, театри, творчі спілки, товариства тощо). Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльністю [3, с. 182].

Є. А. Подольська, В. Д. Лихвар визначають основні функції культури: 1) адаптаційна – допомагає звикнути до існуючих у суспільстві норм поведінки; 2) пізнавальна функція полягає в ознайомленні людини зі знаннями, необхідними для повноцінного існування в суспільстві; 3) інформаційна функція культури надає людству й суспільству відповідну інформацію; 4) аксіологічна функція дає можливість виробити ціннісні орієнтації людини, коригувати норми поведінки та ідентифікувати себе у суспільстві; 5) комунікативна функція виконує передачу культурних цінностей; 6) нормативна функція культури полягає у відпрацюванні і поширенні відповідних норм поведінки; 7) гуманістична функція полягає в культивуванні людської гідності; 8) людинотворча функція культури складає виявлення і культивування сутнісних сил людини, їх соціальне і духовне возвеличення і ушляхетнення; 9) виховна функція полягає в тому, що культура виступає універсальним фактором саморозвитку людства, людини; 10) світоглядна функція культури виявляється в тому, що вона синтезує в цілісну і завершену форму систему чинників духовного світу – пізнавальних, емоційно-чуттєвих, оціночних, вольових [4, с. 23].

Ознайомлення з культурою своєї держави та культурою інших народів є важливою умовою для виховання міжкультурної толерантності.

Без сформованої культурної ідентичності, поваги до культури свого народу неможливо виховати толерантне ставлення до інших культур.

Культурну ідентичність визначають як належність особистості до певної культури, ціннісне ставлення особистості до себе, до інших та суспільства в цілому.

Культурна ідентичність у контексті міжкультурної взаємодії передбачає формування в особистості певних стійких якостей, завдяки яким ті чи інші культурні явища або окремі люди – представники інших культур – викликають почуття симпатії або антипатії, а отже – й ініціюють відповідне ставлення і манеру спілкування [5, с. 22; 6].

При міжкультурних контактах складаються стереотипи. Стереотипи – узагальнені оціночні уявлення про свою (автостереотипи) та інші (гетеростереотипи) культурні групи та явища, а також – атрибуції – інтерпретації причин поведінки та особливостей своєї (аутоатрибуції) та інших (гетероатрибуції) культурних груп. Атрибуція може полягати в приписуванні соціальним об'єктам (людині, групі, соціальній спільноті) домислених характеристик, в наслідок недостатнього спілкування та браку інформації для створення загального враження. Результати приписування можуть стати причиною для формування стереотипів. Стереотипізація призводить до спрощення пізнання іншої людини (людей) та формуванню упереджень стосовно представників різних соціальних груп (професійних, соціо-економічних, етнічних і т. д.) [5, с. 85].

Зустрічаючись з представниками інших культур люди, зазвичай, сприймають їх з точки зору своєї культури. Незнання чужої мови, способу життя, культури, значення жестів, міміки веде до неправильного розуміння суті сказаного, поведінки і, звичайно, це насторожує, викликає неприязнь. Мовні помилки вибачають, вони, як правило, викликають замилювання, посмішку, культурні помилки – ніколи. Під час міжкультурного спілкування з'ясовуються найбільш характерні риси того чи іншого народу, культури, які за ним і закріплюються.

Стереотипи засвоюються в процесі соціалізації та інкультурації, в процесі спілкування з людьми, можуть виникати через обмежені особисті контакти і велику роль у формуванні стереотипів відіграють засоби масової інформації.

Стереотипи виконують наступні функції: 1) передача відносно достовірної інформації – частіше всього інформація отримується під час довгого спостереження, аналізується, узагальнюється і створюється враження, яке частіше всього являється вірним; 2) орієнтуюча функція – орієнтує на очікування певної поведінки від певної культурної групи; 3) вплив на створення реальності – дозволяє розмежувати свою і чужу національну групу.

Результатом взаємодії можуть бути не лише стереотипи, але й упередження. Упередження – думка, що не має фактичного підтвердження і не відповідає дійсності, але при цьому вона часто

сприймається людиною за істину, найчастіше це вороже ставлення без вагомих на те причин чи знань [7, с. 24].

Стереотипи, атрибуції і упередження, що взаємодіють з моральними пріоритетами і моделями поведінки, впливають на міжкультурну взаємодію [5, с. 89; 6, с. 91].

Формування міжкультурної толерантності має відбуватися в умовах полікультурності.

Полікультурність – це вивчення культури для затвердження цінності відмінності.

На думку В. І. Матіса, полікультурність – це „збереження та інтеграція культурної самобутності особистості в умовах багатонаціонального суспільства, що дозволяє формувати толерантні відносини між різними національностями, виховувати культуру міжнаціонального спілкування” [8, с. 21].

Полікультурне суспільство – найважливіша й основна категорія соціальної філософії й теоретичної соціології, що означає історично конкретний тип соціальної системи, яка припускає об'єднання людей різних національностей з усією сукупністю форм взаємодії і взаємозалежностей, де економіка виконує функцію адаптації, політика – досягнення мети, а культурні символи – підтримка зразка взаємодій у системі [9, с. 6].

Сьогодення спонукало дослідників до актуалізації питань полікультурності та полікультурної освіти.

Освітні стратегії в полікультурному світі знайшли своє відображення у вигляді мультикультурної освіти (Дж. Бенкс, К. Грант, К. Слітер), міжкультурної дидактики (Г. О. Слесь), багатокультурної освіти (С. С. Гасанова, І. Л. Краснов, В. Міттер), полікультурної освіти і виховання (О. К. Гаганова, Л. О. Голік, Л. А. Гончаренко, Я. Г. Гулецька, О. Н. Джуринський, В. О. Єршов, Т. В. Клищенко, М. Ю. Красовицький, В. В. Кузьменко, Г. І. Левченко, І. Ф. Лощенова, В. І. Матіс Л. С. Міллер, О. К. Мілютіна, Л. О. Новікова, М. Ф. Пафова, А. А. Реан), освітнього мультикультуралізму (Т. М. Кулікова, В. С. Малахов, А. Перотті, М. П. Рагозін), інтеркультурної освіти і виховання (С. М. Вельгушева, Г. Д. Дмитрієв, Т. Б. Лаврова, Л. Л. Супрунова), виховання культури миру (С. Г. Вершловський, О. М. Дунічева, В. Г. Литвинович, З. К. Шнекендорф), діалогу культур (М. М. Бахтін, В. С. Біблер). Слід зазначити, що всі вони засновані на ідеях толерантності, міжкультурної взаємодії, поваги до культури інших народів.

Головними цілями полікультурної освіти є:

- а) оволодіння рідною культурою як головна умова інтеграції в культуру інших народів;
- б) формування уявлень про культуру, звичаї і традиції інших народів і виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей;
- в) формування та розвиток знань, умінь і навичок ефективної міжкультурної комунікації у процесі вивчення мови і культури;

г) виховання в душі розуміння, поваги, терпимості до представників інших культур [10, с. 46].

Від статусу членів полікультурного суспільства, їх позицій, від ресурсів, культурної дистанції, національної ідеології, культурної політики, залежить процес акультурації та міжкультурних відносин.

Акультурація (acculturare – від лат. ad – до і cultura – утворення, розвиток) – процес взаємовпливу культур, сприйняття одним народом повністю чи частково культури іншого народу.

Процес акультурації може бути деструктивним (процеси знищення), реактивним (відроджуючі явища), творчим (міжкультурні синтези).

Канадський психолог Дж. Беррі виокремлює стратегії акультурації, які можуть спостерігатися у індивідів в результаті міжкультурних контактів. А саме:

- Асиміляція (індивіди не бажають підтримувати свою культурну ідентичність і прагнуть взаємодії з іншими культурами).

- Сепарація (люди прагнуть зберегти свою культуру і прагнуть уникати контактів з іншою культурою).

- Інтеграція (кожна з взаємодіючих груп зберігає свою культуру та підтримує тісні зв'язки між собою).

- Маргіналізація (група втрачає свою культурну ідентичність і культуру та не встановлює тісних контактів з іншою) [11; 12, с. 372].

Важливим результатом та метою процесу акультурації являється адаптація до життя в чужій культурі. Виділяють психологічну адаптацію (полягає в досягненні психологічного задоволення в межах чужої культури, проявляється в гарному самопочутті, психологічному здоров'ї) та соціальну адаптацію (полягає у вмінні орієнтуватися в новій культурі і суспільстві, вирішувати повсякденні проблеми) [5, с. 104].

Г. Тріандіс виділяє п'ять етапів адаптації до нової культури:

Перший етап – „медовий місяць” супроводжується ентузіазмом, великими надіями, чому сприяють гостинний прийом на новому місці, певні привілеї.

На другому етапі візитери зіштовхуються з певним дискомфортом: житлові умови, громадський транспорт, кримінальна ситуація, брак знання мови і звичаїв, нерозуміння місцевих жителів та несприйняття ними.

На третьому етапі культурний шок досягає свого апогею і тоді візитери повертаються додому раніше зазначеного терміну. Цей період супроводжується депресією, хворобами тощо.

На четвертому етапі на зміну депресії приходить впевненість та пристосованість до нових умов життя.

П'ятий етап є завершальним і свідчить про стабільні зміни індивіда і його відповідності до вимог суспільства [13, с. 279].

Міжкультурна взаємодія відбувається на основі міжкультурної комунікації.

Комунікація є найважливішою частиною людського життя, а значить, і частиною культури. Підкреслюючи її важливість, багато дослідників прирівнюють культуру до комунікації. Відомий американський фахівець з міжкультурної комунікації Е. Холл стверджує, що культура – це комунікація, а комунікація – це культура [14, с. 98].

За кількістю співрозмовників, виділяють такі види комунікації: внутрішня комунікація (розмова з самим собою), міжособистісна (розмова між двома людьми), комунікація в малих групах (3-5 осіб), публічна (20-30 і більше осіб), організаційна (100 і більше), масова (1000 і більше) та міжкультурна (між різними культурами, включає в себе все попереднє) [15, с. 51].

Проблема міжкультурної комунікації розглянута у працях Ф. С. Бацевич, Н. Д. Гальскової, З. Т. Гасанова, Р. Гібсон, Т. Г. Грушевицької, У. Гьюдикунста, С. Еккерт, Л. В. Кулікова, Т. В. Ларіної, І. Ю. М'язової, В. Д. Попкова, О. П. Садохіна, К. М. Сепіашвілі, С. Г. Тер-Мінасової, С. Ю. Тюкової, Є. Г. Фалькової, Н. В. Янкіної, Ю. С. Яценко та ін.

Загалом під міжкультурною комунікацією ряд дослідників Н. Д. Гальскова, Т. Г. Грушевицька, В. Д. Попков, О. П. Садохін, С. Г. Тер-Мінасова, розуміють спілкування особистостей, які належать до різних лінгвокультурних спільнот [16, с. 5; 17, с. 3; 5, с. 57; 18, с. 13].

І. Ю. М'язова, здійснивши соціально-філософський аналіз поняття „міжкультурна комунікація”, розглядає її як соціальний феномен, сутність якого полягає у конструктивній чи деструктивній взаємодії між представниками різних культур (національних та етнічних) або між субкультурами в межах чітко визначеного просторово-часового континууму [19].

Л. Р. Слобожанкіна вважає, що міжкультурна комунікація – це сукупність різноманітних форм стосунків і спілкування між індивідами і групами, що представляють різні культури, в яких виявляється як подібність, так і відмінність мов, невербальних засобів спілкування, когнітивних особливостей і аксіологічних уподобань [20, с. 29].

Н. В. Янкіна вважає, що міжкультурна комунікація – це особливий вид ціннісно-орієнтаційної діяльності, що припускає взаємодію особистості з носіями іншомовної культури [21].

В рамках вивчення міжкультурної комунікації важливою є праця видатного вченого В. С. Біблера, який, спираючись на попередні дослідження М. М. Бахтіна, розробив концепцію діалогу культур. У „діалозі культур” мова йде про діалогічність самої істини, про те, що розуміння іншої людини передбачає взаємопорозуміння „Я – Ти” як онтологічно різних особистостей, які володіють – актуально чи потенційно – різними культурами, логіками мислення, різними смислами істини, краси, добра... Діалог, що розуміється в ідеї культури, – це не

діалог різних точок зору або уявлень, це завжди діалог різних культур... [22, с. 299].

Отже, ми визначаємо міжкультурну толерантність як важливу моральну якість особистості, яка полягає в бажанні встановлювати міжкультурні контакти на толерантній основі задля культурного взаємозбагачення, здатності знаходити спільну мову з представниками інших культур, стримувати себе, з повагою ставитися до мовних, культурних відмінностей співрозмовника. Розкриття міжкультурної толерантності як позитивного ставлення до інокультурного на основі цінності різноманіття культур, вимагає розгляду цілого ряду культурних явищ. Ми з'ясували, що міжкультурна толерантність пов'язана з такими культурними явищами, як: культурна ідентичність, культура суспільства, культурні стереотипи, стратегії акультурації, полікультурне суспільство, міжкультурна комунікація, без розгляду яких неможливо визначити суть досліджуваного поняття.

Список використаної літератури

- 1. Зарівна О.** Роль освіти у формуванні толерантності студентської молоді / Оксана Зарівна // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. – 2007. – № 3. – С. 103 – 108.
- 2. A Glossary of Intercultural Communication** / Ed. by Goshylyk V.B., Goshylyk N.S. – Ivano-Frankivsk, 2010. – 64 p.
- 3. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
- 4. Подольська Є. А., Лихвар В. Д.** Культурологія : Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. — Х. : Вид-во НФаУ : Золоті сторінки, 2003. — 248 с.
- 5. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П.** Основы межкультурной коммуникации. Учебник для вузов (Под ред. А. П. Садохина). – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
- 6. Садохин А. П.** Введение в теорию межкультурной коммуникации / А.П. Садохин. – М. : Высшая школа, 2005. – 310 с.
- 7. Фалькова Е. Г.** Межкультурная коммуникация в основных понятиях и определениях : Методическое пособие / Е. Г. Фалькова. – СПб. : Ф-т филологии и искусств СПбГУ, 2007. – 77 с.
- 8. Матис В. И.** Проблема национальной школы в поликультурном обществе / В.И. Матис // Барнаульск. гос. пед. ун-т. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 1997. – 334 с.
- 9. Волик Л. В.** Полікультурне суспільство як вид політичної субкультури / Л. В. Волик // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 6–10.
- 10. Свойкина Л. Ф.** Формирование межкультурной толерантности у иностранных студентов-филологов / Л. Ф. Свойкина // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 3. – С. 46.
- 11. Berry W.** Ethnic Tolerance in Plural Societies : Paper Delivered at an International Conference on Authoritarianism and Dogmatism / W. Berry, M. Pleasants / Potsdam, N. J. : Wiley. – 1984.
- 12. Берри Дж.** Кросс-культурная психология: исследования и применение / Дж. Берри, П.Р. Дасен, А.Ф. Пуртинга, М.Х. Сигал. – Харьков : Гуманитарный центр, 2007. – 560 с.
- 13. Стефаненко Т. Г.** Этнопсихология. – М. : Институт

психологии РАН, „Академический проект”, 1999. – 320 с. **14. Фаст Дж., Холл Э.** Язык тела. Как понять иностранца без слов / Дж. Фаст, Э. Холл. – М. : Персей — Вече — АСТ., 1995. – 432 с. **15. Косенко Ю. В.** Основы теории мовної комунікації : навч. посіб. / Ю. В. Косенко. – Суми : Сумський державний університет, 2011. – 187 с. **16. Гудков Д. Б.** Теория и практика межкультурной коммуникации / Д.Б. Гудков. – М. : ИТДГК „Гнозис”, 2003. – 288 с. **17. Гальскова Н. Д.** Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // Иностр. яз. в школе. – 2004. – № 1. – С. 3-8. **18. Тер-Минасова С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово / Slovo, 2000. – 259 с. **19. М’язова І. Ю.** Міжкультурна комунікація: зміст, сутність та особливості прояву (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / М’язова Ірина Юріївна ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2008. – 18 с. **20. Слобожанкина Л. Р.** Формирование межкультурной толерантности будущих специалистов в процессе иноязычной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Слобожанкина Лейсан Рафаэлевна ; Магнитогорский гос. ун-т. – Магнитогорск, 2006. – 177 с. **21. Янкина Н. В.** Формирование готовности студента к интеркультурной коммуникации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Янкина Наталья Владиславовна. – Оренбург, 1999. – 18 с. **22. Библер В. С.** От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.

Барбелко Н. С. Зв’язок міжкультурної толерантності з іншими культурними явищами

У статті, на основі проаналізованої літератури, автором визначено поняття „міжкультурна толерантність” та розкрито цілий ряд культурних явищ з якими пов’язана міжкультурна толерантність: культурна ідентичність, культура суспільства, культурні стереотипи, стратегії акультурації, полікультурне суспільство, міжкультурна комунікація, без розгляду яких неможливо визначити суть досліджуваного поняття.

Ключові слова: міжкультурна толерантність, культурна ідентичність, культура суспільства, культурні стереотипи, стратегії акультурації, полікультурне суспільство, міжкультурна комунікація.

Барбелко Н. С. Связь межкультурной толерантности с другими культурными явлениями

В статье, на основе проанализированной литературы, автором определено понятие „межкультурная толерантность” и раскрыто целый ряд культурных явлений с которыми связана межкультурная толерантность: культурная идентичность, культура общества, культурные стереотипы, стратегии акультурации, поликультурное

общество, межкультурная коммуникация, без рассмотрения которых невозможно определить суть исследуемого понятия.

Ключевые слова: межкультурная толерантность, культурная идентичность, культура общества, культурные стереотипы, стратегии аккультурации, поликультурное общество, межкультурная коммуникация.

Barbelko N. S. The Relation Between Cross-Cultural Tolerance and Other Cultural Phenomena

The author of this article defines the concept of „cross-cultural tolerance” and describes a number of cultural phenomena which are connected with cross-cultural tolerance: cultural identity, the culture of society, cultural stereotypes, strategies of acculturation, multicultural society, cross-cultural communication. It is impossible to define the studied concepts without its consideration.

Key words: cross-cultural tolerance, cultural identity, the culture of society, cultural stereotypes, strategies of acculturation, multicultural society, cross-cultural communication.

Стаття надійшла до редакції 11.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Сейко Н. А.

УДК 373.5.035.461:37.018.3

Л. В. Канішевська

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ
СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШОКЛАНІКІВ
ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Трансформаційні процеси, що мають місце в сучасному українському суспільстві, зумовлюють нові погляди на виховання особистості, її становлення як суб'єкта, здатного до вільного гуманістично орієнтованого вибору, спроможної не лише адаптуватися, а й активно залучатися до життєдіяльності соціуму, виконувати сукупність соціальних ролей, насамперед, ролей громадянина, сім'янина, фахівця.

У зв'язку з цим постає необхідність визначення концептуальних засад виховання у молодого покоління, передовсім тієї його частини, яка перебуває на утриманні в загальноосвітніх школах-інтернатах, соціальної зрілості як інтегративної властивості особистості, що виявляється у сформованості соціальних настановлень, спрямованих на свідому реалізацію суспільних норм і цінностей; проявів соціальних

якостей; оволодіння сукупністю основних соціальних ролей, що дозволяють особистості компетентно діяти в усіх сферах суспільного життя.

Проблема виховання соціальної зрілості означена в працях учених-педагогів (С. Вершловського, О. Каменевої, М. Лебедика, Т. Мальковської, А. Мальчукової, О. Михайлова, А. Мудрика, А. Позднякова, В. Радула, В. Сухомлинського та інших). Водночас поза увагою дослідників залишилася складна та різноаспектна проблема виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів.

Актуальність досліджуваної проблеми обумовлена також суперечністю між об'єктивною потребою сучасного суспільства у вихованні соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів та недостатньою розробленістю теоретичних основ формування та розвитку цього особистісного утворення;

Мета статті – розкрити концептуальні засади проблеми виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності.

Будучи процесом організації та стимулювання активної діяльності особистості з оволодіння суспільним досвідом, засвоєння вироблених людством цінностей, створення сприятливих умов для реалізації нею свого природного ставлення до життя, утвердження суспільно значущих норм і правил поведінки, сучасне виховання має відмовитися від авторитаризму в педагогічному спілкуванні, передачі дітям знань як непорушних догм соціального досвіду. Крім „готових” знань: досвіду здійснення діяльності за стереотипізованими стандартами, виховання покликане передбачити залучення дитини до творчої діяльності, сприяти збагаченню її досвідом емоційно-ціннісних відносин [1, с. 118].

Засвоєння цих елементів соціального досвіду дасть зростаючій особистості змогу не тільки ефективно функціонувати в суспільстві, успішно виконувати необхідні соціальні ролі, а й діяти самостійно, не просто „вписуватися” в соціальну систему, а й бути здатною змінити її на більш досконалу. У цьому випадку можна вести мову про вплив виховання на особистість у двох напрямках. По-перше, виховання готує її до життя, яким воно є поза межами школи-інтернату, до наявного порядку речей, але, по-друге, готує таким чином, що вона виявляється здатною робити свій внесок у цей порядок.

Отже, актуалізується значущість використання потенціалу позаурочної діяльності школи-інтернату, яка сприяла б формуванню в учнів системи соціальних цінностей, відповідального й усвідомленого ставлення до засвоєння та використання сукупності основних соціальних ролей.

Таким чином, позаурочна діяльність має бути спрямована не тільки на формування когнітивної складової виховання соціальної зрілості, а й на створення простору щодо становлення емоційно-ціннісної та поведінково-діяльнісної складової даного феномена;

урізноманітнення обстановки та форм соціального життя; створення розвиваючого середовища, яке максимально сприяє розширенню соціалізації у трьох основних сферах: діяльності, спілкуванні, самопізнанні; побудови взаємодії з вихованцями на основі педагогічної підтримки; широкого використання педагогічних форм і методів для комплексного впливу на розвиток усіх сфер і властивостей особистості: свідомості, почуттів, якостей і поведінки, які моделюють відносини, притаманні дорослому світові, що дозволить старшокласникам осмислювати, переживати їх складність і суперечливість, стимулює до обговорення різних соціальних проблем; спирається на прогресивні тенденції цього віку: прагнення щодо утвердження власних можливостей у спілкуванні з оточуючими, новими соціальними очікуваннями, готовність до засвоєння нових видів діяльності, бажання бути корисним суспільству, потребу зайняти гідне місце у взаємовідносинах із людьми.

Враховання змісту, потенціалу позаурочної діяльності школи-інтернату з виховання соціальної зрілості старшокласників, дає змогу визначити принципи організації та реалізації виховання у старшокласників шкіл-інтернатів соціальної зрілості. Принципи розглядаємо як вимоги, що висувуються соціальним середовищем до цього феномена й окреслюють простір його функціонування. Як зовнішні зв'язки принципи позначають спрямованість виховання, створюють основу для особистісного руху педагогів та учнів, зумовлюючи перетворення спланованого змісту виховної роботи на індивідуальне надбання кожної дитини.

Виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів має ґрунтуватися на принципах:

– соціальної відповідності (необхідність узгодженості змісту і методів вирішення соціальної ситуації, в якій організовується виховний процес). Завдання виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів мають бути зорієнтовані на реальні соціально-економічні умови і передбачати формування готовності вихованців до ефективного вирішення життєвих проблем. Умовами реалізації цього принципу є: орієнтація педагогічного процесу на можливості соціуму, врахування його найрізноманітніших чинників;

– життєвої ціннісно-сміслової творчої самодіяльності (становлення особистості вихованця як творця і проектувальника свого життя, який вміє приймати самостійні рішення, адекватно і гнучко реагувати на соціальні зміни, має певну соціальну позицію, виявляє соціальну відповідальність, соціальну активність) реалізовується завдяки участі вихованців у вирішенні питань життєдіяльності колективу школи-інтернату, розвитку шкільного самоврядування; підтримки ініціатив, спрямованих на досягнення соціально значущих цілей; створення ситуацій прийняття старшокласниками самостійних рішень та відповідальності за їх виконання;

– суб'єкт-суб'єктної взаємодії (учасники виховного процесу мають виступати повноправними партнерами у процесі спілкування, беручи до уваги точку зору один одного, визнавати право на її відмінність від власної, узгоджувати свої позиції).

Реалізація цього принципу має сприяти налагодженню довірливих стосунків, формуванню почуття вдячності до педагога, зниженню психологічної напруги, що дозволить педагогу своєчасно підтримувати вихованця.

В основу процесу виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів нами було покладено гуманістичний та компетентнісний підходи.

Вагомий внесок у розробку теоретичних й методичних основ гуманістичного підходу зробили такі вчені, як (Ш. Амонашвілі, Я. Корчак, К. Роджерс, В. Сухомлинський та інші).

Гуманістичний підхід передбачає врахування особистісних якостей вихованця, зокрема таких, як: спрямованість особистості, ціннісні орієнтації, життєві плани, сформовані настановлення, домінуючі мотиви діяльності, світ потреб.

Вибудовуючи педагогічну діяльність, беручи до уваги базові потреби особистості, вихователь має уважно відслідковувати зміни, що відбуваються в особистісних якостях: спрямованість ціннісних орієнтацій, життєвих планів, поведінка, та оперативно коригувати процес виховання, орієнтуючи його на задоволення особистісних потреб дітей.

Гуманістичний підхід базується на розумінні, визнанні та прийнятті вихованця. Ці ж самі компоненти повинні бути введені в структуру відносин вихованця з педагогом. Дитина зіштовхується з проблемами розуміння, визнання і сприйняття свого вихователя. Накладені один на одного, ці системи створюють складну структуру педагогічних стосунків [2, с. 59].

Реалізація гуманістичного підходу передбачала дотримання педагогами шкіл-інтернатів таких правил: ставитися до дитини як до найвищої цінності, сприяти виявленню взаємної відкритості, відвертості; допомагати вихованцю зрозуміти власну цінність через відчуття довіри, поваги, любові, розвиток у нього почуття власної гідності; виявляти турботу і любов до дитини; відмовитися від моралізування, замінивши його спільним з вихованцем вирішенням складних життєвих проблем, розвивати у дитини здібності конструювати соціально цінну діяльність; уникати навішування ярликів; бути щедрими на заохочення, скупими на осуджування; розширювати поле ухвалення самостійних рішень, реалізації вибору, надавати можливість конструювати діяльність, відносини з іншими.

Вагомий внесок у розробку теоретичних й методологічних основ компетентнісного підходу зробили вчені (І. Бех, І. Єрмаков, І. Дикун, Є. Павлютенко, Л. Сохань, О. Овчарук, А. Хуторський та інші). Характеризуючи компетентнісний підхід до виховання соціальної

зрілості старшокласників шкіл-інтернатів спираємося на визначення компетентності, як досвідченості суб'єкта у певній життєвій сфері.

У 2002 р. Міжнародна комісія Ради Європи запровадила поняття компетентності як здатності задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти і виконувати поставлені завдання; визначила ключові компетентності – поєднання взаємопов'язаних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань, умінь, усього того, що може мобілізувати до дії [3, с. 103].

Ключові компетентності для успішного життя та функціонування в суспільстві охоплюють: автономну дію (здатність захищати та піклуватися про відповідальність, права, інтереси та потреби інших; здатність складати та здійснювати особисті проекти; здатність діяти у значному (широкому) контексті); інтегративне використання засобів (здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку, тексти; здатність використовувати знання та інформаційну грамотність; здатність застосовувати (нові) інтегративні технології); вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах (здатність успішно взаємодіяти з іншими; співпрацювати; вирішувати конфлікти) [4, с. 27].

Ґрунтуючись на внутрішньому змісті ключових компетентностей, визнаному в європейських країнах, українські дослідники розробили узагальнену класифікацію головних переліків ключових компетентностей, які розподілилися за трьома основними блоками (ключовими групами компетентностей) соціальні, мотиваційні та функціональні компетентності [5, с. 26].

У контексті нашого дослідження на увагу заслуговує перший з відокремлених блоків – соціальні компетентності, пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості, її цінностями. До цього блоку належать такі компетентності, як: вміння розв'язувати конфліктні ситуації, оцінювати соціальну ситуацію та робити вибір, здатність до співпраці, вміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, навички взаєморозуміння, комунікативні навички, вміння виконувати сукупність соціальних ролей, соціальні й громадянські цінності та вміння та ін.

Використання компетентнісного підходу до виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів передбачає:

1. Формування практичних умінь вихованців свідомо й відповідально залучатися до системи соціальних відносин.
2. Готовність до сімейного життя, до побудови власної сім'ї на основі усвідомленої материнської та батьківської позиції.
3. Розвиток різноманітних здібностей вихованців, їх підготовку до вибору професії.
4. Оволодіння школярами уміннями самостійно реалізовувати свої плани, відстоювати громадянську і моральну позицію.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблеми. Перспективним вважаємо

вивчення: взаємозв'язку навчально-виховної та позаурочної діяльності у вихованні соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів.

Список використаної літератури

1. Краевский В. В. Методология педагогики. Новый этап. / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – Академия, 2006. – 400 с.
2. Подласый И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике / Иван Павлович Подласый. – М. : Владос, 2003. – 352 с.
3. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании : Коллективная монография / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Родионовой. – СПб. – 2004. – 392 с.
5. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.

Канишевська Л. В. Концептуальні засади проблеми виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності

У статті розглядаються концептуальні засади проблеми виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: обґрунтовано принципи (соціальної відповідності, життєвої ціннісно-сислової творчої самодіяльності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії), підходи (гуманістичний та компетентнісний) щодо виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів.

Ключові слова: концептуальні засади, соціальна зрілість, старшокласники, загальноосвітня школа-інтернат, позаурочна діяльність.

Канишевская Л. В. Концептуальные основы проблемы воспитания социальной зрелости старшеклассников школ-интернатов во внеурочной деятельности

В статье рассматриваются концептуальные основы проблемы воспитания социальной зрелости старшеклассников школ-интернатов во внеурочной деятельности: обоснованы принципы (социального соответствия, жизненной ценностно-смысловой творческой самодетельности, субъект-субъектного взаимодействия), подходы (гуманистический, компетентностный) воспитания социальной зрелости старшеклассников школ-интернатов.

Ключевые слова: концептуальные основы, социальная зрелость, старшеклассники, общеобразовательная школа-интернат, внеурочная деятельность.

Kanishevska L. V. Conceptual Principles of the Problem of Boarding School Senior Pupils' Social Maturity Developing in Extracurricular Activities

The article deals with the conceptual principles of the problem of boarding school senior pupils' social maturity developing in extracurricular activities: the principles of social conformity, vital value-semantic creative self-activity, subject-subject interaction and approaches – humanistic and competence are substantiated.

Key words: conceptual principles, social maturity, senior pupils, comprehensive boarding school, extracurricular activities.

Стаття надійшла до редакції 04.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н. Кравченко Т. В.

УДК 37.013.42

Н. А. Коношенко

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ
МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА
ПРОБЛЕМА**

Процес інтеграції України в європейський та світовий інформаційний простір зумовлює динамічні соціально-політичні перетворення в багатьох галузях економіки нашої країни, особливо в освіті. Зростаючі потреби в спілкуванні між людьми з різними мовами та культурними традиціями вимагають впровадження нових підходів, навчально-виховних систем, форм і методів навчання й виховання, які б відповідали потребам розвитку особистості, сприяли розкриттю її талантів, духовно-емоційних, розумових і фізичних здібностей, створенню у навчально-виховному процесі умов, що виховували б суб'єктність як головну рису особистості сучасної людини. Соціалізація індивіда й реалізація його якостей та результатів діяльності відбувається також через спілкування як вроджену потребу людей. Це й викликає ту увагу, яка приділяється спілкуванню науковцями з давніх часів і до наших днів.

Зокрема, вихованню колективізму в учнів у процесі навчально-виховної діяльності присвятили свої праці О. Киричук, Т. Конькова, Л. Солодкова; дослідження формування гуманних стосунків школярів розкрито в роботах Л. Зінченко, В. Киричок, В. Коротяєвої; організацію співробітництва та взаємодії в навчально-пізнавальній діяльності досліджували Н. Поліванова, Н. Репкіна; питання становлення відносин між учителем та учнем у процесі спілкування розглядали

Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський, Г. Цукерман та ін. Аналіз вищевказаної літератури дає підстави для висновку, що в розробці цієї теми багато уваги приділялось формуванню моральних взаємин у процесі навчальної та виховної діяльності, вихованню колективізму тощо. Але, незважаючи на вагомість вищеназваних досліджень, вони все ж не включають багатьох аспектів спілкування, можливостей соціально-педагогічного впливу на спілкування учнів, його коригування. У педагогіці залишається недостатньо висвітленою проблема формування комунікативних здібностей молодших підлітків.

Саме тому метою цієї статті є висвітлення технології формування комунікативних здібностей молодших підлітків, що була застосована нами в експериментальній роботі.

Важливим у технології формування здібностей спілкування є змістовно-процесуальний етап. Його застосування впливає з необхідності багаторазового повторення певних дій з метою оволодіння школярами міцними вміннями спілкування. Використання етапу передбачало такі завдання: створення навчальних ситуацій, які сприяють оволодінню вміннями на оптимальному рівні; створення можливостей для оволодіння комунікативними вміннями кожною дитиною (індивідуальний підхід); корекція форм комунікативної поведінки; організація ситуацій для закріплення здібностей спілкування у реальних життєвих обставинах; залучення усіх сфер особистості дитини (інтелектуальної, мотиваційної, емоційної, поведінкової) до процесу взаємодії.

З метою реалізації цього етапу застосовувались такі форми позанавчальної діяльності, які враховували специфіку віку дітей та зумовлювали програму навчального заняття гуртка: ігри, тренінги, дискусії, колективні творчі справи.

Оволодіння школярами комунікативними здібностями можливе в межах безпосередньої організації самого спілкування, що передбачає включення їх у певні види взаємодії (колективні, групові, парні) на основі набутих знань.

Метою організації групової соціально-педагогічної роботи в нашому експерименті було:

1) формування в молодших підлітків комплексного комунікативного вміння слухати партнера, формулювати свою думку, виробляти тактику спілкування з використанням засобів мовленнєвого етикету та невербального спілкування;

2) організація емоційної змістової підтримки з метою добровільного включення дитини у спільну роботу й розвитку якостей товариськості, доброзичливості, емпатійності;

3) створення можливостей для утвердження кожною дитиною.

Усі форми роботи, апробовані в експериментальній частині дослідження, враховували технологію формування комунікативних здібностей молодших підлітків. Але в умовах застосування групової (парної) діяльності були доповнені певні етапи технології. Групова

робота перед мотивацією підлітків передбачала підбір і комплектування груп. Реалізація інформативного етапу відбувалась в умовах ігрової діяльності. Враховуючи, що ігри можуть бути предметними, рухливими, рольовими, дидактичними, психологічними, інтелектуальними [3, с. 56] та ін., в експерименті ми виділили ті, які відповідають віковим особливостям дітей і несуть потенційні можливості для формування комунікативних здібностей, а саме: дидактичні, рольові, рухливі.

Дидактична гра дозволяє розв'язувати навчальні завдання. Рольові ігри або ігри-драматизації – розвивають здатність дітей засвоювати соціально прийнятні способи поведінки завдяки тому, що діти беруть на себе роль дорослих, казкових персонажів тощо і діють в уявних ситуаціях. Розігрування ролей викликає в дітей глибокі емоційні переживання, пов'язані із змістом виконуваних ролей [1, с. 62].

Таким чином, ігрова діяльність, організована за допомогою групової та парної роботи, сприяла розвитку вміння слухати партнера, користуватися невербальними засобами спілкування, виробляти тактику поведінки, використовувати засоби мовленнєвого етикету. Однак дотримання таких умов, як обговорення спільної діяльності, попередня мотивація, опора на знання, надання дітям можливості вибору завдань сприяють підвищенню ефективності формування здібностей спілкування. Досвід показав, що зміна партнерів є однією з умов успішності організації взаємодії підлітків. Це дозволяє розширювати контакти, вчить враховувати особливості нових партнерів, розвиває товарищівість і, таким чином позитивно впливає на формування вміння виробляти тактику спілкування. У грі учневі неважко реалізувати свої вміння, але відбувається закріплення знань, уміння формуються.

У процесі реалізації змістовно-процесуального етапу застосовувалися тренінги, які передбачали використання таких завдань:

- усвідомлення учнем себе як суб'єкта спілкування;
- усвідомлення інших людей як суб'єктів спілкування;
- відпрацювання способів комунікативних дій та їх елементів;
- формування здібностей вибудовувати міжособистісні та рольові стосунки;
- формування способів саморегуляції;
- формування вміння протистояти негативним пропозиціям;
- корекція застиглих форм неправильної поведінки.

Тренінги реалізовувалися в процесі індивідуальної, парної та групової роботи у формі ігор та вправ, які дозволяли дітям вправлятися у виробленні правильної комунікативної поведінки. Тренінги склалися із трьох етапів:

- „відтаювання”, на якому проводилися ігри-розминки; їх завдання – сприяти емоційній розкутості підлітків, їхньому психічному розкріпаченню;
- набуття практичних навичок: формування правильних способів комунікативної діяльності, корекція неправильних норм поведінки;

- фіксація правильних форм комунікативної поведінки.

В індивідуальних тренінгах загальні завдання конкретизувались таким чином:

- з'ясування ставлення учнів до себе й інших людей;
- з'ясування спрямованості дітей на контакт із собою;
- з'ясування усвідомленості учнем свого місця серед людей.

Таким чином, спостереження показали, що тренінги є дієвою формою оволодіння учнями адекватними комунікативними діями. Вони сприяють формуванню всіх визначених нами здібностей спілкування (слухати партнера, користуватися невербальними засобами спілкування), а також використанню засобів мовленнєвого етикету, а особливо – виробленню тактики поведінки. При цьому дотримання всіх технологічних етапів та умов застосування форм позакласної діяльності сприяє підвищенню ефективності формуючої роботи. Зокрема, особливе значення має спеціальна попередня інформативна підготовка учнів, створення можливостей для обговорення взаємодії на всіх технологічних етапах технології та компетентність і тактовність учителя [2].

Однією з форм, що сприяла засвоєнню учнями способів комунікативних дій, була дискусія. Синонімами слова дискусія є диспут, полеміка, дебати, суперечка. Але вони мають різні відтінки значень. У цьому дослідженні використовувалась саме дискусія, тобто публічна суперечка, метою якої є виявлення і зіставлення різних думок, пошук і знаходження правильного розв'язання суперечливого питання. Дискусія вважається ефективним способом переконання, тому що її учасники самі приходять до того чи іншого висновку [4, с. 35].

У нашому дослідженні ця форма виступала як засіб формування здібностей спілкування: слухати, формулювати питання, виробляти тактику спілкування, користуватись мовленнєвим етикетом, підсилювати свої висловлювання жестами та мімікою.

Проведення дискусій можливе в малих і великих групах, у парній роботі.

У процесі проведення дискусій парна робота передбачала:

- підготовку учнів до реалізації комунікативних здібностей у групі;
- відпрацювання інтонаційних способів впливу на партнера;
- дослідження різних звертань і способів реакції на них;
- формування орієнтувальних комунікативних здібностей: сприймання співрозмовника, аналіз ситуації, продумування способу реагування;
- вироблення способів аргументації.

У груповій роботі передбачалось виконання таких завдань:

- формування здібностей слухати партнера, виробляти тактику поведінки, обирати мовленнєві формули у відповідній ситуації;
- аргументувати свої думки;
- створення ситуацій для контролю учнями своєї взаємодії.

Дотримання етапів технології формування комунікативних здібностей, умов організації дискусії сприяло ефективності формуючої діяльності.

Таким чином, можна зробити висновок, що дискусія сприяє формуванню всіх визначених нами здібностей спілкування, а особливо – уміння слухати, виробляти тактику поведінки, вживати мовленнєві формули. Однак дотримання встановлених вимог до її проведення та визначених етапів технології, особливо попереднього інформування учнів, здійснення попередньої підготовки, впливає на підвищення її ефективності.

Колективні творчі справи – це специфічна форма позакласної навчально-виховної роботи, яка створює сприятливі можливості для формування здібностей спілкування [4, с. 57].

Завдання цієї форми роботи – сприяти згуртованості групи за рахунок формування здібностей слухати партнера, ставитися з повагою до нього, аргументувати, використовувати доцільну тактику поведінки. Вона передбачає застосування як фронтальної, так і групової та парної роботи на різних етапах.

Важливу роль для ефективності обговорення спільної справи відіграла картка здібностей та характерологічних особливостей учасника обговорення. Вона допомагала орієнтуватися у виявленні комунікативних здібностей.

Таким чином, можна зробити висновок, що реалізація змістовно-процесуального етапу через такі форми, як гра, тренінг, дискусії, колективні творчі справи, зустрічі, екскурсії, сприяє підвищенню ефективності формування комунікативних здібностей: слухати партнера, застосовувати доцільну тактику спілкування, користуватися невербальними засобами, використовувати засоби мовленнєвого етикету за умови дотримання загальних та спеціальних вимог у використанні визначених форм. Це під силу організувати лише підготовленому педагогу.

Саме тому перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в розробці науково-методичного забезпечення щодо підготовки майбутніх соціальних педагогів до впровадження технології формування комунікативних здібностей молодших підлітків в умовах загальноосвітніх закладів.

Список використаної літератури

1. Газман О. С. Общение школьников и игра / О. С. Газман // Коллектив, общение, личность. – М., 1993. – С. 60 – 65. **2. Ключева Н. В., Касаткина Ю. В.** Учим детей общению. Характер, коммуникабельность: Попул. пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 2007. – 240 с. **3. Культура спілкування:** Навчально-методичний посібник / Ф. С. Арват, Є. І. Коваленко, С. В. Кириченко, П. М. Щербань / за заг. ред. П. М. Щербаня. – К.: ІЗМН, 2001. – 328 с. **4. Мудрик А. В.** Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. – М.: Педагогика, 2004. – 112 с.

Коношенко Н. А. Формування комунікативних здібностей молодших підлітків як соціально-педагогічна проблема

Стаття присвячена висвітленню проблеми формування комунікативних здібностей молодших підлітків. Автор розкриває сутність змістовно-процесуального етапу експериментальної соціально-педагогічної роботи з формування комунікативних здібностей молодших підлітків та характеризує основні форми роботи з дітьми цього віку. В статті доводиться, що реалізація реабілітаційної роботи через такі форми, як гра, тренінг, дискусії, колективні творчі справи, зустрічі, екскурсії, сприяє підвищенню ефективності формування комунікативних здібностей підлітків.

Ключові слова: молодші підлітки, формування, комунікативні здібності, тренінг, дискусія, гра.

Коношенко Н. А. Формирование коммуникативных способностей младших подростков как социально-педагогическая проблема

Статья посвящена освещению проблемы формирования коммуникативных способностей младших подростков. Автор раскрывает сущность содержательно-процессуального этапа экспериментальной социально-педагогической работы по формированию коммуникативных способностей младших подростков и характеризует основные формы работы с детьми этого возраста. В статье доказывается, что реализация реабилитационной работы через такие формы, как игра, тренинг, дискуссии, коллективные творческие дела, встречи, экскурсии, оказывает содействие повышению эффективности формирования коммуникативных способностей подростков.

Ключевые слова: младшие подростки, формирование, коммуникативные способности, тренинг, дискуссия, игра.

Konoshenko N. A Formation of Communicative Abilities of Younger Teenagers as a Social and Educational Problem

Article is devoted to illumination of a problem of formation of communicative abilities of younger teenagers. The author opens essence of a substantial and procedural stage of experimental social and pedagogical work on formation of communicative abilities of younger teenagers and characterizes the main forms of work with children of this age. In article it is proved that realization of rehabilitation work through such forms as game, training, discussions, collective creative affairs, meetings, excursions, renders assistance to increase of efficiency of formation of communicative abilities of teenagers.

Key words: younger teenagers, formation, communicative abilities, training, discussion, game.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., доц. Коношенко С. В.

УДК 376.56 (048)

С. В. Коношенко

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ
ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ**

Сьогодні в Україні проблема здорового способу життя молоді набула такої актуальності, що ми говоримо про неї, як про глобальну загрозу всієї нації. Для вирішення її насамперед слід усвідомити для кожного з нас значущість самого поняття „здоровий спосіб життя”. Поступове усвідомлення на державному рівні значущості профілактики, збереження, підтримки та відновлення здоров'я нації передбачає знаходження шляхів підвищення у молодого покоління усвідомлення цінності здоров'я, здорового способу життя. Пріоритетним завданням системи освіти є формування в особистості відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я свого оточення як найвищих суспільних та індивідуальних цінностей [1, с. 20]. На сьогодні, в умовах розбудови українського суспільства, проблема стану фізичного, психічного здоров'я підростаючого покоління набуває особливої гостроти, оскільки сучасна ситуація обтяжується високими показниками захворюваності молоді, зниженням якості медичного обслуговування, погіршенням екологічної ситуації, морально-духовною кризою.

Отже, дослідження проблеми формування здорового способу життя у молодого покоління є достатньо важливою актуальною проблемою.

Розробленням теоретичних і практичних основ виховання в підростаючого покоління здорового способу життя займалися такі вчені, як Н. Василенко, С. Кириленко, Л. Крилова, Ю. Мельник, С. Омельченко, В. Торотій, В. Шкуркіна й інші. Проте аспект виховання здорового способу життя в дітей та молодів потребує подальшого вивчення і висвітлення.

Метою статті є аналіз досвіду з формування здорового способу життя, аналіз специфіки виховання здорового способу життя в майбутніх соціальних педагогів та внесення пропозицій щодо оптимізації цього процесу.

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ): „здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад” [4, с. 29]. Тому здоров'я розглядається не лише як ресурс, а як мета життя.

Світова наука передбачає цілісний погляд на здоров'я як на феномен, що інтегрує принаймні чотири сфери здоров'я: фізичну, психічну (розумову), соціальну (суспільну) та духовну [4, с. 31]. Усі ці складові невід'ємні одна від одної, тісно взаємопов'язані, діють одночасно, а їх інтегрований вплив визначає стан здоров'я людини.

1. Фізичне здоров'я – це правильне функціонування всіх систем організму, позитивне ставлення до власного здоров'я, прагнення до фізичної досконалості й загальної фізичної працездатності, загартованість організму, дотримання раціонального режиму дня, виконання вимог особистої гігієни, правильне харчування.

2. Психічне здоров'я (психологічний комфорт) - відповідність когнітивної діяльності календарному віку, розвиненість довільних психічних процесів, наявність саморегуляції, адекватних позитивних емоцій; відсутність акцентуацій характеру, шкідливих звичок.

3. Соціальне здоров'я (соціальне благополуччя) – це передусім сформована громадянська відповідальність за виконання соціальних ролей у суспільстві; позитивно спрямована комунікативність; доброзичливість у ставленні до людей, здатність до самоактуалізації в колективі, самовиховання.

4. Духовне здоров'я (душевне) – пріоритетність загальноосвітніх цінностей; наявність позитивного ідеалу відповідно до національних і духовних традицій, працелюбність, доброчинність, відчуття прекрасного в житті, природі, мистецтві. Духовне здоров'я можна визначити як здатність особистості регулювати своє життя та свою діяльність згідно з гуманістичними ідеалами, виробленими людством у процесі історичного розвитку. Саме духовне здоров'я є визначальним у ставленні людини до себе, до інших, до суспільства і пріоритетним в ієрархії аспектів здоров'я.

З позицій викладеного, розуміння феномену здоров'я людини походить від визначення поняття „здорового способу життя”. Згідно з даними вчених, здоров'я людини більш ніж на 50% зумовлено її способом життя, близько 40% – соціальними і природними умовами, а також спадкоємністю, і лише 10% залежить від медичного обслуговування [1, с. 22]. Доцільним буде спинитися на визначенні поняття „здоровий спосіб життя”. Поняття „здоровий спосіб життя” ще в декларації Алма-Атинської Міжнародної конференції охорони здоров'я 1978 р. було визначено як „...все в людській діяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров'я, все, що сприяє виконанню людиною всіх своїх людських функцій через діяльність з оздоровлення умов життя – праці, відпочинку, побуту” [3, с. 23].

Здоровий спосіб життя містить у собі такі основні елементи:

– плідну працю;

– раціональний режим праці і відпочинку (при правильному режимі виробляється чіткий і необхідний ритм функціонування організму, який створює оптимальні умови для роботи та відпочинку і тим самим сприяє зміцненню здоров'я, поліпшенню працездатності та підвищенню продуктивності праці;

– викорінювання шкідливих звичок (тютюнопаління, вживання алкоголю, наркотиків), які є причиною багатьох захворювань, різко скорочують тривалість життя, знижують працездатність, згубно

позначаються на здоров'ї молодого покоління і на здоров'ї майбутніх дітей;

– оптимальний руховий режим, який зміцнює і розвиває кісткову мускулатуру, серцевий м'яз, судини, дихальну систему і багато інших органів, що значно полегшує роботу апарату кровообігу та благотворно впливає на нервову систему;

– раціональне харчування, особливо це стосується студентства, забезпечує правильний ріст і формування організму, сприяє збереженню здоров'я, високій працездатності і продовженню життя. Коли мова йде про раціональне харчування, варто запам'ятати два основні закони, порушення яких є небезпечним для здоров'я.

Отже, при дотриманні всіх цих умов здорового способу життя кожна людина створює великі можливості для зміцнення та підтримки свого здоров'я, для збереження працездатності, фізичної активності та бадьорості до глибокої старості.

На сьогоднішній день практично кожна людина має масу справ і обов'язків. Часто їй бракує часу навіть на свої справи. У результаті, з горою дріб'язкових технічних проблем людина просто забуває про головні істини - вона забуває про своє здоров'я. У майбутніх соціальних педагогів багато причин для втрати здоров'я: 1) емоційний дискомфорт, спричинений труднощами навчального процесу: перевантаження програмним матеріалом, складність стосунків у системі „студенти – викладачі – батьки”; 2) інтенсивний негативний вплив середовища існування: зростання почуття невпевненості, заниженої самооцінки, агресії, невдоволення собою і світом, які „придушуються” тютюном, алкоголем, різними наркотичними речовинами тощо.

За даними офіційної статистики, сьогодні в Україні вживають наркотики 128 тис. осіб, з яких 60% – молодь і підлітки, 13% – діти віком від 11 до 14 років; кожний другий підліток курить, а кожний третій – має досвід вживання алкоголю. Низькою залишається сексуальна культура молодих людей, що негативно позначається на стані їхнього репродуктивного здоров'я. Непоправної шкоди здоров'ю дітей та молоді завдають хвороби, які передаються статевим шляхом. Поширеність їх зростає з кожним роком. Триває погіршення епідемічної ситуації щодо ВІЛ/СНІДу, який вражає насамперед молодь. Згідно з офіційними даними, на квітень 2012 р. в Україні зареєстровано понад 91 тис. ВІЛ-інфікованих людей: кількість ВІЛ-інфікованих збільшилась у чотири рази порівняно з 2006р. [2, с. 51] Руйнівного впливу завдають психіці підростаючого покоління й теле-, відеопродукція, комп'ютерні ігри з демонструванням жажів, насильства, статевої розпусти. Кожна молода людина, внаслідок різних життєвих обставин, підпадає під вплив саме того інформаційного середовища, яке вона бачить навколо себе, і її суспільна мораль, позиція, переконання, життєві установки, поведінка не завжди формуються в корисному для себе та оточуючих напрямі.

Щоб відповісти на питання, як сучасні студенти ставляться до здорового способу життя, які цінності та пріоритети вони мають, серед студентів I-V курсів Донбаського державного педагогічного університету нами із залученням майбутніх соціальних педагогів було проведено дослідження, метою якого була оцінка ціннісно-мотиваційних установок на збереження та зміцнення здоров'я.

За результатами анкетування можна зробити висновок, що нездоровий спосіб життя більшість студентів почали вести з 14 – 16 років, а більша половина опитуваних погано поінформована щодо ведення здорового способу життя та не вбачають загрозливою проблему недодержання здорового способу життя. Негативний вплив на здоров'я студентської молоді мають шкідливі звички. Встановлено, що значна частина молодих людей досить прихильно ставиться до вживання алкоголю (82%), тютюнопаління (70%), наркотичних речовин (куріння марихуани) (14%), нестримана сексуальна поведінка спостерігається у 46% респондентів і лише 18% опитаних сказали, що не мають шкідливих звичок. На запитання анкети „Чи вважаєте Ви, що ситуація зі шкідливими звичками набула загрозливого стану для нації?” позитивну відповідь дали 30%, 34% відповіли „ні”, 36% – „не знаю”. Анкетування показало, що на питання „Як Ви вважаєте, вживання алкоголю провокує виникнення конфліктів, асоціальних вчинків?” 32% респондентів відповіли „завжди”, 28% студентства – „дуже часто”, 28% – „інколи” і 12% – „ніколи”.

Такий тривожний стан, що стався у студентів з означеного питання, вимагає доповнити систему заходів щодо усунення шкідливих звичок засобами фізичного виховання, пропаганди здорового способу життя, боротьби з гіподинамією, залучення до активних форм відпочинку.

У багатьох навчально-виховних закладах питання, пов'язані зі здоров'ям, розглядаються на заняттях з навчальних предметів або факультативів. І далеко не в усіх закладах освіти проводиться постійна та систематична робота з озброєння молоді навичками привчання їх до здорового способу життя. Тому необхідно проводити в життя послідовну систему активних дій усіх учасників навчально-виховного процесу, спрямованого на створення здорового середовища для формування таких важливих життєвих навичок, які ведуть до збереження, зміцнення та відтворення здоров'я і орієнтують на утвердження здорового способу життя, розвиток духовно, психічно, фізично та соціально здорової особистості.

У ході вивчення наукової літератури та аналізу власного практичного педагогічного досвіду, ми дійшли висновку, що ефективність процесу з виховання здорового способу життя майбутніх соціальних педагогів залежить від таких важливих складових: 1) виховання в студентів інтересу до знань фізичними вправами; 2) озброєння їх знаннями з фізичної культури, фізіології, гігієни людини та вироблення на їх основі переконань в необхідності систематично

займатися фізкультурою; 3) практичне навчання студентів кожен день самостійно займатися фізичними вправами; 4) створення позитивного мікроклімату в колективі університету; 5) підвищення педагогічної культури батьків (консультування батьків та сімей із питань сімейних конфліктів, взаємин між поколіннями, витоків конфліктів у сім'ї тощо); 6) підготовка фахівців, які працюють із молоддю, у сфері охорони здоров'я, освіти, розваг тощо; 7) інтеграція та координація зусиль державних і громадських організацій, релігійних організацій щодо широкого поля діяльності у сфері формування здорового способу життя молоді; 8) залучення засобів масової інформації щодо пропаганди здорового способу життя, орієнтації молоді на кращі здобутки духовної спадщини, популяризації притаманних українському народові загальнолюдських цінностей, запобігання негативному впливові на систему цінностей інформації, що містить елементи жорстокості та насильства; 9) розроблення інформативно-освітніх програм, тренінгів, шкіл та матеріалів, орієнтованих на формування життєвих навичок, які ведуть до збереження, зміцнення та відтворення здоров'я.

Отже, традиційні методи профілактики шкідливих звичок та різного роду узалежнень, пов'язані із заборонами давно дискредитували себе. В педагогічних університетах повинна здійснюватися постійна і цілеспрямована робота зі студентами з використанням різноманітних прийомів, які б стимулювали пізнавальну діяльність, впливали на мотиваційну сферу, не залишали байдужими, змушували переглянути пріоритети власного життя. Таким чином, формування здорового способу життя молоді – складний процес, який потребує активного залучення якнайбільшої кількості людей, різних організацій і насамперед – самої молоді.

Подальші дослідження передбачається провести в напрямку обґрунтування форм і методів формування здорового способу життя різних категорій учнів, розробки спеціальних програм з формування в них здорового способу життя в умовах навчально-виховних і реабілітаційних закладів.

Список використаної літератури

1. Василенко Н. Проблема здорового способу життя в освіті європейських країн / Н. Василенко // Шлях освіти. – 2006. – № 2. – С. 19 – 22. **2. Кириленко С.** Розвиток педагогічних технологій формування культури здоров'я старшокласників / С. Кириленко // Рідна школа. – 2012. – № 11. – С. 50 – 55. **3. Формування** здорового способу життя молоді в Україні: національна модель „Молодь за здоров'я” / П. Шатц, О. Балакірева та ін. – К. : Укр. ін.-т соц. досліджень, 2005. – 130 с. **4. Шкуркіна В. М.** Формування соціального здоров'я дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітніх школах-інтернатах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Шкуркіна Вікторія Миколаївна. – Луганськ, 2006. – 220 с.

Коношенко С. В. Теоретичні аспекти проблеми виховання здорового способу життя майбутніх соціальних педагогів

У статті розкривається сутність понять „здоров’я”, „здоровий спосіб життя”. Автор наводить аналіз ситуації щодо формування здорового способу життя молоді, обґрунтовує особливості формування здорового способу життя у майбутніх соціальних педагогів та визначає складові ефективності процесу виховання здорового способу життя майбутніх соціальних педагогів в умовах педагогічного університету. Доводиться, що формування здорового способу життя молоді - складний процес, який потребує активного залучення якнайбільшої кількості людей, різних організацій і насамперед – самої молоді.

Ключові слова: здоров’я, здоровий спосіб життя, шкідливі звички, виховання, майбутні соціальні педагоги.

Коношенко С. В. Теоретические аспекты проблемы воспитания здорового образа жизни будущих социальных педагогов

В статье раскрывается сущность понятий „здоровье”, „здоровый образ жизни”. Автор анализирует ситуации относительно формирования здорового образа жизни молодежи, обосновывает особенности формирования здорового образа жизни у будущих социальных педагогов и определяет составляющие эффективности процесса воспитания здорового образа жизни будущих социальных педагогов в условиях педагогического университета. Доказывается, что формирование здорового образа жизни молодежи – сложный процесс, который нуждается в активном привлечении наибольшего количества людей, разных организаций и прежде всего – самой молодежи.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, вредные привычки, воспитание, будущие социальные педагоги.

Konoshenko S. V. Theoretical Aspects of a Problem of Education of a Healthy Lifestyle of Future Social Teachers

In article the essence of the concepts „health”, „healthy lifestyle” reveals. The author analyzes situations concerning formation of a healthy lifestyle of youth, proves features of formation of a healthy lifestyle at future social teachers and defines components of efficiency of process of education of a healthy lifestyle of future social teachers in the conditions of pedagogical university. It is proved that formation of a healthy lifestyle of youth - difficult process which needs active attraction of the greatest number of the people, different organizations and first of all – the youth.

Key words: health, healthy lifestyle, addictions, education, future social teachers.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.017.92/.93 (477),,18/19”

Л. М. Єршова

ТРАНСФОРМАЦІЯ ДІЄВОСТІ ХРИСТИАНСЬКОГО ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Педагогічні системи усіх європейських народів у тій чи іншій мірі оснований на визнанні євангельського ідеалу людини, який, на переконання християнських ідеологів, виконує функцію основного морально-етичного принципу життєдіяльності усіх людей, незалежно від їх етнічної приналежності. Крім того, упродовж усього свого існування зміст цього ідеалу залишався незалежним від постійних історично зумовлених соціально-політичних перетворень, а тому й незмінним. Відтак, вселюдський характер євангельського ідеалу та його стійкість у кожній національній системі освіти слугували моральним стрижнем, на основі якого формувалися й розвивалися відмінні етнокультурні характеристики будь-якої педагогічної системи. Однак, якщо зміст євангельського ідеалу залишався незмінним, то дієвість сформованих на його основі християнських ідеалів (православного, католицького, протестантського) змінювалась у певному часопросторі залежно від рівня пізнання та усвідомлення представниками різних соціальних страт, зокрема, правлячою елітою країни, яка могла як стимулювати цю дієвість, так і гальмувати її.

Вивчення вітчизняної педагогічної теорії і практики ХІХ – початку ХХ ст. дозволяє говорити про те, що християнський виховний ідеал у системі освіти Російської імперії, до складу якої входили десять українських губерній, попри офіційне визнання християнської ідеології й системну підтримку духовної освіти царським урядом, виявив низку невідповідностей між задекларованими ціннісними орієнтирами й отриманими педагогічними результатами, що на зламі століть негативно вплинули на дієвість християнського ідеалу людини і подальшу історію українського народу. З огляду на це, дослідження трансформації християнського виховного ідеалу у вітчизняній теорії і практиці кінця ХІХ – початку ХХ ст. дозволить з’ясувати фактори негативного впливу на духовність народу та його готовність захищати свою віру, країну і власну національну освіту.

Значення християнського виховного ідеалу у формуванні особистості людини було об’єктом уваги багатьох просвітителів і педагогів минулого (Г. Ващенко, В. Зеньковський, М. Маккавейський, М. Олесницький, С. Русова, Г. Сковорода, П. Юркевич та ін.) і сучасних дослідників історії педагогіки, які розглядали його в контексті

християнського, духовно-морального, громадянського та патріотичного виховання (І. Сіданіч, А. Белеста, С. Головчук, О. Канарова, І. Кучинська, Н. Муляр, К. Ткачова, Т. Тхоржевська, О. Шестопалюк), національного й родинного виховання (Г. Васянович, М. Вачевський, М. Євтух, О. Киричук, В. Кузь, В. Мадзігон, В. Майборода, Н. Примаченко, В. Онищенко, Ю. Руденко, З. Сергійчук, В. Скуратівський, М. Стельмахович), гуманістичного виховання особистості; (О. Вишневський, С. Карпенчук, Т. Левченко, І. Підласий) та ін.

Метою статті є аналіз історичних і соціально-політичних детермінант виникнення змін у дієвості християнського виховного ідеалу у вітчизняній педагогічній теорії і практиці другої половини XIX – початку XX ст.

У сучасній педагогічній науці чітко простежуються три основні етапи формування християнського ідеалу людини: ранньохристиянський, середньовічний та ренесансний. У перші століття християнства ідеальний образ Царства Небесного протиставлявся гріховному земному царству і тому наблизитися до ідеалу могла лише людина, яка зреклася облудного мирського світу й присвятила своє життя чернечим молитвам (ідеал аскета-мудреця). У середні віки ідеальний образ виходить за межі чернечої келії, поширюючись на воїнів, наділених християнськими чеснотами і здатних служити Богові не в монастирях, а в миру (ідеал лицаря). У цей період співіснування ідеалів ченця й лицаря позначене певною ієрархічністю, в якій продовжує домінувати образ чернечий. У нові віки виразно проявляється прагнення людства знайти гармонію небесного й земного, у зв'язку з чим до двох перших християнських ідеалів долучаються також образи християнина-подвижника (місіонер, просвітитель) та християнина-мирянина (чоловік: батько-господар-голова роду, жінка: мати-берегиня та ін.; християнська родина як образ Святої Трійці на землі (батько, мати і діти), здатних повсякчас особистим прикладом доводити можливість наближення земного життя до принципів побудови небесного. Варто зазначити, що християнські ідеали України XIX – початку XX ст. рефлектували усі референтні образи, представлені історією розвитку християнського учення. Однак вони також відобразили й певну національно-культурну, соціально-політичну й гендерну палітри тогочасного суспільства.

Зазначимо, що варто окремо зупинитися на гендерній складовій розвитку вітчизняних християнських ідеалів. Аналіз християнських виховних ідеалів підросійської України дозволяє говорити про суспільно-історичну зумовленість їх змісту, а саме: вплив язичеських традицій на формування руського православного виховного ідеалу чоловіків і жінок у XI – XIII ст., рецепцію жіночого православного ідеалу у литовських практиках XIV–XV ст., релігійну толерантність, конфесійну змагальність і високий рівень дієвості християнських ідеалів XVI – XVII ст., актуалізацію жіночого католицького ідеалу XVIII – першої третини

XIX ст., виявлення російсько-православної домінанти у системі виховних ідеалів другої половини XIX – початку XX ст.

Варто звернути увагу на те, що вже з середини XIX ст. у виховному християнському ідеалі жінок України поруч із суто жіночими, біологічно детермінованими й релігійно схваленими рисами (вірна дружина, турботлива мати, дбайлива господиня, слухняна парафіянка) вживаються також риси, не завжди підтримувані православним християнським ученням (освічена, горда, незалежна та активна громадянка). Відомо, що католицька церква значно більше уваги приділяла формуванню мирського ідеалу жінки-католички, що й мало певні позитивні наслідки в історії не лише католицької церкви, але й у світському житті багатьох країн, на яких поширений був католицизм, зокрема, на південно-західних землях Російської імперії.

З огляду на це, громадянська позиція та освіченість у змісті виховного ідеалу парафіян обох статей усе ж зацікавили православне духовенство у другій половині XIX ст. Річ у тім, що соціально-економічні перетворення розширили горизонти соціального статусу жінки і змусили православ'я визнати необхідність зміни еталону освіти православних християн. Цей період був ознаменований також активним розвитком земств на Лівобережній Україні, які значно покращили освітній компонент виховного ідеалу, сприяли певному вивільненню освіти з-під тотального державного контролю й похитнули авторитет церковної школи як головного просвітителя народу. Відтак інтереси церкви й держави співпали [22, с. 62], що детермінувало появу ідеї „російської державної церковності”, відповідно до якої православна церква ставала на службу до самодержавства й повинна була сприяти „обмосковленню” народів Російської імперії [6, с. 257]. Знаряддя утілення нової ідеологічної доктрини мала стати духовна початкова освіта народу. Обер-прокурор Св. Синоду К. П. Побєдоносцев ідеалом початкової школи вважав таку, в якій би учні отримували мінімум елементарних знань і максимум умов для виховання страху Божого, поваги до батьків та відданості державі [21, с. 11]. При цьому, освіта жінок стала навіть розглядатися як основний фактор покращення просвіти народу. Наприклад, С. І. Рачинський наголошував на тому, що найкращим шляхом „для досягнення поголівної грамотності є не проголошення її обов'язковості, а примноження грамотних матерів” [16, с. 273]. Ця ідея знайшла розвиток у публікаціях представників православного кліру різних єпархій імперії [18, с. 1151; 24, с. 15]. Проте на практиці запровадження її виявилось не лише проблематичним, але й, як показав наступний досвід діяльності церковної школи, подекуди продемонстрував результати, прямо протилежні очікуванням уряду й духовенства. Попри те, що царське повеління 1862 р., яке віддавало народну освіту під опіку православної церкви, на сторінках місцевих клерикальних видань називали „великим днем у житті церковної школи” [12, с. 291], уже

наступного 1863 р. було оцінене сучасниками як позбавлений майбутнього „акт суспільної несправедливості” [2, с. 40].

Досягнення офіційно визначеного виховного ідеалу російського підданого як глибоко віруючого, відданого самодержавству й російській народності православного християнина повинно було реалізовуватися у першу чергу через вивчення головного предмету церковної школи – Закону Божого. Однак попри гучні заяви про необхідність підвищення рівня освіти жінок як майбутніх матерів і перших виховательок народу, церковна школа так і не змогла подолати традиційного тяжіння до обмежень у галузі жіночої освіти. Зокрема, викладання Закону Божого для жінок передбачало повідомлення лише скороченого варіанту Священної історії. У першу чергу дівчата повинні були міцно засвоїти не наукові знання, а зразки добродесної християнської поведінки. Для цього їх слід було знайомити лише з референтними релігійними образами святих жон, знаменитих мучениць і проповідниць християнства, матерів і сестер великих святих, рівноапостольних цариць і князівен [25, с. 16]. Замовчування важливих подій із минулого православної церкви [23], вивчення Священного писання за „старим дрантям мертвонароджених підручників” [8, с. 212 – 228] мало зрозумілими для українських дітей церковно-слов'янською та російською мовами призвели до того, що діти, котрі закінчували церковні школи, виявлялися навіть менш релігійними, ніж ті, які взагалі ніде не навчалися. Наслідком сукупності озвучених тактичних педагогічних помилок став повний крах омріяного духовенством і царським урядом виховного ідеалу, що вже в кінці XIX – на початку XX ст. змушене було визнати й саме православне духовенство, котре засвідчило значний відрив між абстрактним ідеалом православного російського підданого і реальним станом його дієвості. На сторінках клерикальних видань повідомлялося, що в селянському побуті „лихословлять усі без розбору статі й віку: чоловіки, жінки, старі, підлітки й діти” [11, с. 388], до дітей застосовують жорстокі каральні методи „мало розраховані на душу й серце дітей” [19, с. 269], до Храму Божого „ставляться байдуже, до священників і батьків – нечемно, Богу рідко моляться, постів не дотримуються” [15, с. 569].

Те ж саме можна сказати і про гендерні особливості запровадження офіційного виховного ідеалу через середню ланку духовної освіти. В кінці XIX ст. духовне керівництво визнало, що неосвічені дружини сільських священників схиляють всю свою родину до засвоєння брутальних звичок і не зовсім благочестивого стилю життя, вважаючи „кожну книжку в домі зайвою” чи штовхаючи чоловіка свого „до господарських занять” і наживи, а не до пасторського служіння [3, с. 469]. Тому було визнано необхідність формування особливого ідеалу дружини священника, який став би взірцем життя для селян своєї парафії. Структура виховного ідеалу дівчат духовного стану була детермінована їх основними соціальними ролями: дружини – освіченої помічниці чоловіка-пастора; матері й виховательки – взірця сімейно-господарських справ на

селі; матушки – просвітительниці та лікарки селян. Відповідно, у змісті такого ідеалу мали домінувати релігійно-моральна й господарська освіта [9, с. 97]. З огляду на це, всестанові жіночі гімназії, у яких доньки священників могли отримувати освіту, не вважалися гідними їх майбутнього призначення, оскільки „розвивали пристрасть до танців, балів, убрання, музики, театральних вистав та інших не зовсім безпечних розваг” [10, с. 47]. Саме тому для дівчиць духовного звання стали відкривати спеціальні середньоосвітні навчальні заклади – духовні та єпархіальні училища. Російський уряд схвалював закритість цих закладів, яка мала гарантувати „чистоту” виховних впливів на свідомість вихованок. Відомо, що в окремих училищах дівчатам заборонялося відвідувати домівки навіть на Різдво та Паску. Закрита школа, в педагогічних методах якої домінувало „карне право” [3, с. 65], у всьому обмежувала жіночу освіту у порівнянні з чоловічою, зумовлювала некритичність мислення вихованок, приховувала все, пов’язане з усвідомленням ними своєї статі, провокувала інфантильну сентиментальність, стимулювала рабське благоговіння перед вищими станами, формувала неприпустимі для ревних християнок почуття – заздрощі, ревності, блюзнірство, образливість тощо [20, с. 144]. Іншими словами, середня ланка духовної освіти так само виявилася нездатною масово наблизити особистості своїх випускниць до очікуваного православним духовенством християнського ідеалу, як і початкова. Подібна „охоронна” освітня політика царської Росії довела виховання особистості в контрольованих державою духовних школах до повного педагогічного абсурду, в результаті якого створені в них умови формування особистості давали прямо протилежні задекларованим ідеалам результати.

Зазначимо, що реалії духовної школи кінця XIX – початку XX ст., відверто дисонували з поглядами представників тогочасної не лише світської, але й християнської педагогіки, зокрема викладачів Київської духовної академії: П. Юркевича, який наголошував, що вихованець досягає гармонії зі своїм морально-християнським ідеалом лише за умови врахування педагогом індивідуальної дитячої природи [29, с. 66]; М. Олесницького, котрий головним завданням школи називав таке виховання дітей, яке б допомагало їм пристосовуватися до соціальної дійсності [17, с. 259], М. Маккавейського, який наголошував, що істинний гуманізм має засновуватися на християнських ідеалах, які дозволяють людині відчувати усю велич своєї природи [14, с. 439]. Однак духовне відомство виявилось не спроможним у підпорядкованих йому навчальних закладах зреалізувати педагогічні досягнення навіть власних християнських педагогів, які, не маючи можливості реалізувати ідеї гуманної педагогіки у практиці середньої школи, пропагували їх своїм вихованцям як майбутнім учителям духовної школи [28, с. 151].

На початку XX ст. педагогічна громадськість уже відверто критикувала духовну освіту, вимагаючи не косметичних змін, а глибокого

перегляду як її форм, так і змісту [26, с. 294–302]. Ідеалом виховання світська педагогіка проголошувала „здорову людину з твердою волею, сильним і великодушним характером, розвинену розумово й морально” [7, с. 4]. Як показав попередній історичний досвід, усі ці складові завжди ставали в нагоді, коли в народі і церкви виникала потреба захищати свою землю і свою віру. Ідеали православної духовної школи початку ХХ ст., натомість, виявилися відірваними від реального життя і нездатними врятувати власну Церкву від негативних викликів нового часу [27]. У 1904–1905 рр. православне духовенство, оцінивши нарешті зниження як державних, так і народних симпатій, вдалося до спроби залучити до організації духовної освіти інтелігенцію, проте наступні глобальні зміни політичного й соціального устроїв країни не дозволили реалізувати її у повній мірі, значно полегшивши більшовицькому уряду запровадження свого ідеалу виховання, в якому віра в Бога як вищу цінність і абсолютну істину була замінена на безоглядну відданість комуністичній партії та її вождям [5, с. 22]. Недоліки духовної педагогіки початку ХХ ст. комуністи активно використовували, доводячи переваги створеної ними педагогічної системи [4, с. 25].

З огляду на помилки й проблеми минулого, сучасна духовна педагогіка, говорячи про наближення людини до вищого ідеалу людського буття, основною задачею православного виховання називає визначення оцінки „зовнішньої” людини через усвідомлення „внутрішньої” [1, с. 49], що означає також досягнення певної гармонії між проголошеними ідеалами та умовами й формами їх реалізації, тобто єдності форми і змісту, якої позбавлене було духовне виховання у вітчизняній педагогічній практиці початку ХХ ст.

Узагальнюючи трансформацію системи виховних ідеалів підросійської України другої половини ХІХ – початку ХХ ст. мусимо визнати низку послідовних тенденцій: зниження дієвості українсько-православного виховного ідеалу й активізація польсько-католицького, відділення у змісті українського виховного ідеалу релігійного змістового компоненту від етно-національного, витіснення національного ідеалу на маргінес системи виховних ідеалів регіону, закріплення російсько-православної домінанти у змісті офіційно визнаного виховного ідеалу. Виявлені тенденції до певної міри є пролонгованими у сучасні суспільні й освітні процеси. Їх порівняння й подальше дослідження є необхідним для формування толерантного культурного середовища в поліетнічних і різноконфесійних регіонах України.

Список використаної літератури

1. Архиепископ Конотопский и Глуховский Лука. Православный аспект в социальной педагогике / Лука, Архиепископ Конотопский и Глуховский // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія „Педагогічні науки” . – 2010. – Випуск 15. – Ч. 2. – С. 49 – 51. **2. Барсов Н.** Школи на Волини и Подолии в 1862 году /

Н. Барсов. – СПб., 1863. – 156 с. **3. Буйницький А.** Значение женщины и необходимость для нее образования / А. Буйницкий // Волынские епархиальные ведомости. – 1881. – № 14. – Ч. неоф. – С. 466 – 474. **4. Вачевський М.** Християнська педагогіка у вихованні учнівської молоді / М. Вачевський // Слово. – 2010. – № 3 (43). – С. 23 – 26. **5. Ващенко Г.** Виховний ідеал. Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків / Г. Ващенко. – Том I. – Полтава : „Полтавський вісник”, 1994. – 192 с. **6. Власовський І.** Нариси історії Української Православної Церкви / І. Власовський : В 4 т. – К. : АТ „Книга”, 1998. – Т. III. (XVIII – XIX ст). – 390 с. **7. Водовозова Е. Н.** Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста. Книга для воспитателей / Е. Н. Водовозова. – СПб. : тип. М. М. Стасюлевича, 1907. – 346 с. **8. Горностаев Н.** Как мы изучали Библию / Н. Горностаев // Духовная школа. – М., 1906. – С. 212 – 228. **9. Демков М. И.** Очерки по истории русской педагогики. Для народных учителей и учительниц, учителей семинарий и институтов, женских институтов и гимназий и епархиальных женских училищ / М. И. Демков. – М., 1917. – 144 с. **10. Исторический** взгляд на участие женского пола в религиозно-нравственной и гражданской жизни Церкви Божией, с приложением истории Ярославского училища девиц духовного звания, составленного по случаю празднования в сем заведении двадцатипятилетнего юбилея 1 июня 1871 года. – Ярославль, 1871. – 117 с. **11. Кормч.** Как борются со сквернословиями / Кормч // Волынские епархиальные ведомости. – 1911. – № 18. – С. 388. **12. Лозович.** 19-ое февраля – великий день в жизни церковной школы / Лозович // Волынские епархиальные ведомости. – 1911. – № 13. – С. 291. **13. Любимов С.** Воспитание в духовной школе / С. Любимов // Духовная школа. – М., 1906. – С. 65 – 136. **14. Маккавейский М.** Религия и народность как основы воспитания / М. Маккавейский // Труды Киевской духовной академии. – 1895. – № 11. – С. 428–472. **15. Малиновский А.** Дефекты преподавания Закона Божия в церковных школах / А. Малиновский // Волынские епархиальные ведомости. – 1911. – № 29. – С. 569 – 571. **16. Нечаев П.** Основные педагогические воззрения С. А. Рачинского / П. Нечаев // Народное образование. – 1917. – Т. I. – Кн. 5 – 6. – Май-июнь. – С. 273. **17. Олесницкий М. А.** Курс педагогики. Руководство для женских институтов и гимназий, для высших женских курсов и для всех, занимающихся воспитанием детей / М. А. Олесницкий. – К., 1885. – Вып. 1. Теория воспитания. – 334 с. **18. Ольшевський І.** Женские церковные школы и постановка в них учебно-воспитательного дела / И. Ольшевский // Полтавские епархиальные ведомости. – 1897. – № 30. – С. 1151. **19. Отчет** Волынского епархиального училищного совета о церковно-приходских школах и школах грамоты Волынской епархии за 1894–1895 уч. г. // Волынские епархиальные ведомости. – 1896. – № 14. – С. 269. **20. Отчет** Св. Кирилло-Мефодиевского братства за 1878 – 1879 год. С приложениями. – СПб, 1882. – 194 с. – С. 144.

Картинки из школьной жизни: Из прошлого Волынских духовноучебных заведений. По личным воспоминаниям // Волынские епархиальные ведомости. – 1911. – № 22. – 26 мая. – С. 442–444. **21. Очерки** истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / Под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева. – М.: Педагогика, 1991. – 448 с. **22. Петренко І. М.** Церковно-парафіяльні школи Лівобережної України в системі освітньої урядової політики Росії: дис. ... канд. істор. н. : 07.00.01 / Петренко Ірина Миколаївна. – К., 2004. – 245 с. **23. Поточний В.** Praeterea censeo / В. Поточний // Світло. – Кн. 7. – 1913. – С. 8–12. **24. Самойлович І.** Грамотность крестьянской женщины, как основа воспитания и скорейшего просвещения русского народа (С выяснением причин ничтожного процента грамотности среди женских полов крестьянского населения) / И. Самойлович. – К., 1901. – 22 с. **25. Самойлович І.** Устройство начальных школ для девочек / И. Самойлович // Народное образование (СПб). – Т. 2. – Кн. 1. – 1901. – С. 115–130. **26. Смирнов-Кутаческий А.** Епархиальные женские училища / А. Смирнов-Кутаческий // Духовная школа. – М., 1906. – С. 287–315. **27. Суворов Н. И.** Утраченный идеал : Слово любви ко всем служителям церкви / Н. И. Суворов. – СПб. : Тип. М-ва пут. сообщ., 1911. – 31 с. **28. Твердохліб Т.** Особливості розвитку гуманістичних ідей у науково-педагогічній спадщині педагогів Київської духовної академії (друга половина ХХ століття – початок ХХ століття) / Т. Твердохліб // Гуманізація навчально-виховного процесу. Збірник наукових праць. – 2010. – Вип. LIII. – Ч. 2. – С. 145–152. **29. Юркевич П. Д.** Курс общей педагогики с приложениями / П. Д. Юркевич. – М. : Типография Грачева, 1869. – 404 с.

Єршова Л. М. Трансформація дієвості християнського виховного ідеалу у вітчизняній теорії і практиці (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)

У статті виділено передумови й основні чинники формування християнських виховних ідеалів (вплив язичництва, полікультурність, різноконфесійність, транскордонність, адміністративна підкореність українських земель) й етапи формування християнського виховного ідеалу (ранньохристиянський, середньовічний та ренесансний), які трансформували уявлення про християнські ідеали (аскетичний, лицарський, подвижницький, мирський); здійснено порівняння змісту й дієвості православного та католицького ідеалів, охарактеризовано основні проблеми формування православного християнського ідеалу на межі ХІХ–ХХ ст. та їх вплив на подальшу історію освіти й виховання України.

Ключові слова: християнський виховний ідеал, Україна, Російська імперія.

Ершова Л. М. Трансформация действенности христианского воспитательного идеала в отечественной теории и практике второй половины XIX – начале XX ст.

В статье выделены предпосылки и основные факторы формирования христианских воспитательных идеалов (влияние язычества, поликультурность, разноконфессиональность, транспограничность, административная подчинённость украинских земель) и этапы формирования христианского воспитательного идеала (раннехристианский, средневековый и ренессансный), которые трансформировали представления о христианских идеалах (аскетический, рыцарский, подвижнический, мирской); осуществлено сравнение содержания и действенности православного и католическое идеалов, охарактеризованы основные проблемы формирования православного христианского идеала на рубеже XIX–XX ст. и их влияние на дальнейшую историю образования и воспитания Украины.

Ключевые слова: христианский воспитательный идеал, Украина, Российская империя.

Yershova L. M. The Transformation of Efficiency of the Christian Educational Ideal in the National Theory and Practice of the Second Half of the XIX - Early XX Century

The article presents the analysis of the historical and socio-political determinants of appeared changes in the content and validity of the Christian ideal of upbringing in the national educational theory and practice in the legal field of the Russian Empire. Were founded preconditions and other formation factors of Christian educational ideals in the Ukraine (paganism influence, multiculturalism, multyconfessionality, trans-border, administrative subordination of the Ukrainian lands). Underlined the basic stages of the formation of the Christian ideal of upbringing (Early Christian, Medieval and Renaissance), which resulted in consistently transformation of its content, identified through the comprehensive idea of the ideals of the Christian life (ascetic, knights, selfless, worldly). Performed comparing of the content and effectiveness of the Orthodox and Catholic ideals, were characterized the basic problems of formation of the Orthodox Christian ideal in the late nineteenth and twentieth century and their impact on the subsequent history of education of Ukraine.

Key words: Christian educational ideal, Ukraine, Russian Empire.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Сейко Н. А.

УДК 371(09)

О. В. Невмержицька

**ФІЛОСОФІЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕЇ
ЯК ПІДГРУНТЯ АКСІОЛОГІЧНИХ ОСНОВ
ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ ст.**

Формування змісту виховання залежить від низки чинників, серед яких, зокрема, соціальне замовлення суспільства, головна мета педагогічного процесу, рівень розвитку педагогічної теорії та практики, система визнаних у суспільстві цінностей тощо. Опосередковано на цей процес впливають також і домінуючі у суспільстві філософські напрями і течії. Саме філософія допомагає педагогіці визначити мету виховання, а відтак надати їй аксіологічного спрямування.

З ХІХ ст. бере свій початок філософія української національної ідеї як складова загальноєвропейського національного руху. Серед представників європейської інтелігенції, які стояли біля витоків філософії національної ідеї, росіянин П. Чаадаєв, поляки Б. Трентовський, А. Міцкевич, чехи Я. Колар, Ф. Палацький, болгари П. Хілендарський та С. Врачанський, німець Й. Фіхте, француз Ж. Мішле, італійці В. Куоко, Дж. Мадзіні, іспанець Г. Ганівет та ін. Розробка української національної ідеї бере свій початок від Кирило-Мефодіївського братства, члени якого намагалися шукати місце України і українців у світі, специфіку українського національного духу тощо.

Аналіз наукової літератури показав, що сучасними науковцями глибоко і всебічно досліджено основні засади філософії національної ідеї (В. Горський, О. Забужко, К. Кислюк та ін.). Аксіологічні засади сучасного українського виховання стали предметом досліджень І. Беха, О. Вишневського, В. Постового, О. Сухомлинської та ін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні впливу філософії національного відродження на формування змісту виховання у вітчизняному освітньому просторі першої половини ХІХ ст.

Вітчизняні науковці, зокрема К. Кислюк, у розвитку української національної ідеї виділяють три етапи.

Перший з них – академічний – завдяки працям П. Куліша, М. Костомарова, Т. Шевченка сприяв привертанню уваги тогочасного суспільства до минулого українського народу. З-під пера цих діячів постало уявлення про український народ, самотутній у своїй національній вдачі, самостійний на власній землі, проте у єдності і нерозривному зв'язку з російським народом.

Другий – культурно-освітній етап – характеризується усвідомленням самотутності історії українського народу і необхідності його звільнення від поневолення. Він пов'язаний насамперед із творчістю М. Грушевського та Д. Чижевського.

На третьому – політичному – етапі ця теза стала основною для ідеологічної платформи українського визвольного руху. Він бере свій початок із праці М. Міхновського „Самостійна Україна”, в якій задекларовано бажання української нації вилитися у форму самостійної і незалежної держави [1, с. 85 – 86].

Зупинимось детальніше на цінностях притаманних першому етапові розвитку філософії української національної ідеї.

На кінець XVIII – початок XIX ст. припадає період великих політичних та соціальних змін. З політичної карти світу зникли Річ Посполита, до складу якої входила велика частина українських земель, а також Кримське ханство. „У новітній час українські землі виступили у новій політичній конфігурації: після першого розподілу Польщі (1772) до складу Австрійської імперії були включені Галичина, частина Волині і Поділля; у 1774 р., після чергової війни з Туреччиною, Росія приєднала до себе Крим і північночорноморські степи; у 1775 р. до Австрії була приєднана Буковина, яка була частиною Османської імперії; після другого поділу Польщі (1793) до Російської імперії перейшла Правобережна Україна (Київщина, Волинь, Поділля), після третього поділу (1795) – Берестейщина” [2]. І таке влаштування українських земель залишалося практично незмінним аж до першої світової війни.

Зрозуміло, що перебування під чужинським пануванням спричинялося до асиміляції українців із росіянами, поляками, румунами тощо. В таких умовах раз за разом виникали заклики до збереження національної ідентичності. Традиційно початок українського відродження пов’язують із виходом у світ „Енеїди” (1798) І. Котляревського, а відтак з початками нової української літератури, що ґрунтується на живій українській мові. Значення мови у житті кожного народу є надзвичайно великим. Вона є його душею, об’єднуючим та цементуючим фактором. Саме з опублікуванням „Енеїди” розпочався процес пробудження національної самосвідомості, прагнення розвивати українську духовну культуру на основі кращих історичних надбань та рідної мови. Проте цей час історики часто називають „локальним патріотизмом”. „Тип малороса”, який поєднував симпатію до України, до її природи, пісень і т.п., з відданою службою Російській імперії, був однією із характерних фігур в українській політичній і культурній історії XIX ст.” [2].

Наступна хвиля українського руху була пов’язана з впливом французької революції та поширенням романтизму. „Романтики прославляли народ, його пісенну культуру, традиції, як вияв його своєрідного духу. Вони зруйнували старе погірдливе ставлення до народної культури як до чогось завідомо нижчого, вульгарного, ствердивши, що саме з народного джерела інтелектуали можуть черпати найкращі зразки для своєї творчості. Кожна народна культура має свою самостійну вартість і по-своєму спричиняється до духовного багатства світу” [2].

На цьому етапі процес національного відродження отримав філософсько-релігійне обґрунтування. Він пов'язаний з іменами Г. Квітки-Основ'яненка, П. Гулака-Артемівського, Є. Гребінки та ін., діяльністю декабристів, зокрема Південного товариства, а також таємних гуртків, які створювалися у навчальних закладах, зокрема у Харківському університеті та гімназії вищих наук у Ніжині. Проте у цей період український суспільно-політичний рух варто розглядати в контексті російського та польського національних рухів. Заклики до боротьби за національну незалежність України ще не лунали, проте з'явилися передумови до їх появи.

Новий етап в українському національно-визвольному русі пов'язаний з Кирило-Мефодіївським братством, яке виникло у Києві в січні 1846 р. та проіснувало до кінця березня 1847 р. До його складу увійшло 12 осіб, представників інтелігенції. Його активними діячами були М. Костомаров та П. Куліш. Творчість М. Костомарова, зокрема його праця „Дві руські народности”, переконливо доводить окремішність, самобутність українського народу, його неподібність з народом російським, а відтак і рівне право обидвох народів на самостійність та державність. До основних цінностей українського народу автор відносив домінування особистості над громадянськістю, щирі релігійність та духовність, толерантне ставлення до інших народів, національну гостинність, відсутність експансивності, пасивну терпеливість і поступливість у стосунках з сусідами, мрійливість та ліричність [3]. Наявністю таких характеристик пояснював М. Костомаров підневільне становище українців. Саме тому намагався обґрунтувати ідею єдності пригноблених слов'янських народів, яка змогла б усунути їх національне гноблення. Ця ж ідея лягла в основу діяльності Кирило-Мефодіївського братства.

Програмні засади товариства було викладено у „Книзі буття українського народу” та „Статуті Слов'янського братства Св. Кирила і Мефодія”. В основі праці М. Костомарова „Книги буття українського народу” – традиції романтизму та ідеї християнської філософії. Відтак, на думку автора, лише з Богом можливий шлях до спасіння. При цьому необхідно дотримуватися двох умов, які відповідають Божому задуму: принципом співжиття усіх народів має стати рівність та свобода; для кожного народу необхідними та важливими мають бути любов та віра в єдиного Бога [4]. Відтак очевидно, що співжиття народів має регулюватися низкою цінностей, серед яких пріоритетними автор вважає християнські та громадянські. Вважаючи, що українському народові завжди був притаманний потяг до свободи, кириломефодіївці відводили йому месіанічну роль, а в основі їх поглядів лежав християнський утопізм, демократичний реформізм, слов'янофільство та патріотизм.

Статут товариства визначив основу, на якій має базуватися його діяльність: утвердження в суспільстві християнських (любов, мир, свобода, рівність для всіх та братство народів тощо) та національних

цінностей (збереження духу та ідеї народного життя). Член товариства В. Білозерський вказував: як вірні громадяни, як вірні сини своєї батьківщини, натхненні бажанням для неї всякого добра і усвідомлюючи, що воно можливе лише при виконанні заповітів нашого Божественного Спасителя, ми повинні прагнути до здійснення у ній Божої правди, до воцаріння в ній свободи, братньої любові і народного добробуту, незалежного розвитку тієї ідеї, яка вкладена Творцем у природу нашого народу [5, с. 37]. Поширення цих цінностей, на думку членів товариства, повинно відбуватися шляхом освіти та прилучення громадян до Христових ідей.

Члени Кирило-Мефодіївського братства перебували під великим впливом Т. Г. Шевченка – непересічної особистості, ідейного натхненника українства, творчість якого переконливо довела окремішність українців, з своєю власною мовою, літературою, національними рисами та прагненнями. Оцінюючи його творчість з позицій сьогодення, можна виділити цінності, які поет ніс у народ: ідею української самостійності та державності, демократизації усіх сфер життя, любов до батьківщини та свого народу тощо.

Отже, кирило-мефодіївці зробили важливий внесок у розвиток української національної ідеї: вони не лише визнали українців окремим народом, з своєю мовою, звичаями, традиціями, мистецтвом та історією, але й кинули заклик до звільнення з національного та соціального рабства.

Під впливом політики „просвіченого абсолютизму”, нових європейських течій, політичних, соціальних і культурних змін у Галичині в перші десятиліття XIX ст. з’являється перше покоління „будителів”. В основній своїй масі – це були греко-католицькі священники, які стали носіями і популяризаторами української національної ідеї на західноукраїнських землях. М. Левицький, І. Могильницький, Й. Левицький, Й. Лозинський та ін. виступали за початкову освіту рідною мовою, долучилися до заснування нових шкіл для українських дітей та молоді, працювали над створенням брошур для народу, а також низки підручників, зокрема з граматики української мови.

У 1834 р. двадцять молодих людей, семінаристів та священників об’єдналися навколо М. Шашкевича, І. Вагилевича та Я. Головацького, утворивши товариство „Руська трійця”. Головним його досягненням стало упорядкування та видання у 1837 р. збірки „Русалка Дністровая”. У ній було опубліковано народні пісні, думи, історичні документи, які розкривали героїчне минуле українського народу та поетизували національних героїв. Альманах міг послужити добрим засобом національного виховання української молоді. Саме тому влада конфіскувала та знищила майже весь тираж, а її автори довгий час переслідувалися.

Як зазначає Я. Грицак, заким національні будителі могли обнародувати переконливу концепцію своєї нації, їм та їхнім попередникам доводилося жити і працювати у політичному і

культурному просторі, що був здомінований іншою, «історичною» нацією. Як правило, вони були позбавлені власних національних шкіл, національних організацій, видань тощо. Тому національні будителі творили свою культуру, користаючи з можливостей, які вони знаходили серед панівної нації. Це неминуче вело до переймання чужих концепцій, яких пробувано пристосувати до будування власної національної ідентичності. Образно кажучи, розвиток ідеології неісторичних націй на перших порах нагадував життя личинки у чужородному тілі, поки ця личинка могла набрати власного тіла [2].

Українське шкільництво початку ХІХ ст. перебувало у жалюгідному стані. На Лівобережжі уряд проводив русифікаторську політику, на Правобережжі – відбувалися колонізаторські процеси. Проте ідеї, пропаговані кирило-мефодієвцями, Т. Шевченком, М. Костомаровим, П. Кулішем та ін. принесли свої плоди. З 50-х рр. ХІХ ст. українське шкільництво завдяки приватній ініціативі починає відроджуватися. Все більше педагогів, зокрема, М. Пирогов, К. Ушинський виступають за навчання у школах рідною мовою.

Отже, ідеї, які розвивалися в руслі філософії української національної ідеї та ширились українськими землями, сприяли збереженню національної ідентичності українців, спонукали їх до захисту рідної мови, рідної освіти та шкільництва.

Нами проаналізовано лише перший етап розвитку філософії національної ідеї. Безумовно її подальший розвиток мав ще вагомий вплив на формування освітніх ідеалів. Власне, їх аналіз може стати перспективним для подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Кислюк К. В. Філософія. Модульний курс / К. В. Кислюк. – Х. : Торсінг плюс, 2009. – 416 с. **2. Грицак Я.** Нарис історії. На досвітках нової доби. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sb7878.ucoz.ru/publ/164-1-0-514>. **3. Костомаров М.** Дві руські народности / М. Костомаров. – Київ – Лейпціг : Українська накладня, [1920?]. – 111 с. **4. Костомарів М.** Книги битія Українського Народу / М. Костомарів. – Львів – Київ, 1921. – 24 с. **5. Пояснення** В. М. Білозерського до статуту Кирило-Мефодіївського братства // Костомаров В. І. Закон Божий (Книга буття українського народу. – К. : Либідь, 1991. – С. 36 – 39.

Невмержицька О. В. Філософія національної ідеї як підґрунтя аксіологічних основ вітчизняної освіти першої половини ХІХ ст.

У статті розкритий ціннісний зміст творів Т. Шевченка, М. Костомарова, програмних документів Кирило-Мефодіївського братства тощо. Проаналізовано їх вплив на формування освітніх цінностей першої половини ХІХ ст. Доведено, що вони посприяли

збереженню національної ідентичності українців, спонукали їх до захисту рідної мови, рідної освіти та шкільництва.

Ключові слова: цінності, філософія національної ідеї, освіта.

Невмержицкая Е. В. Философия национальной идеи как основа аксиологических начал отечественного образования первой половины XIX в.

В статье раскрыто ценностное содержание произведений Т. Шевченко, М. Костомарова, программных документов Кирилло-Мефодиевского братства и т.п. Проанализировано их влияние на формирование образовательных ценностей первой половины XIX в. Доказано, что они способствовали сохранению национальной идентичности украинцев, побудили их к защите родного языка, образования и школы.

Ключевые слова: ценности, философия национальной идеи, образование.

Nevmerzhytska O. V. Philosophy of National Idea as a Basement of Axiological Bases of the Domestic Education in the First Half of the Nineteenth Century

The evaluative content of T. Shevchenko's and M. Kostomarov's works is analyzed in the article and their influence on the formation of educational values of the first half of the nineteenth century is showed. It is also proved that named works contributed to the preservation of Ukrainian national identity, prompted the Ukrainian to protect native language, education and home schooling.

Key words: education, philosophy of national idea, values.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Кемінь В. П.

УДК [378.011.3–051:62]:34(477),,190/193”

I. В. Федосова

ЗАКОНОДАВЧЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА НОРМАТИВНА РЕГЛАМЕНТАЦІЯ ВИЩОЇ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (ПОЧАТОК – 30-ті РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

Освіта є пріоритетним напрямом державної політики країни. Держава виходить з того, що освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення

міжнародного авторитету й іміджу держави, створення умов для самореалізації кожної особистості. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки визначає основні напрями, пріоритети, завдання і механізми реалізації державної політики в галузі освіти, кадрову і соціальну політику і складає основу для внесення змін і доповнень до чинного законодавства України, управління і фінансування, структури і змісту системи освіти. Її розробка зумовлена необхідністю кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти, вирішення стратегічних завдань, що стоять перед національною системою освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, інтеграцію її в європейський і світовий освітній простір [16].

У різні періоди нові соціально-економічні умови вимагали здійснення реформування освіти, що потребувало створення законодавчого поля для функціонування освітньої галузі, усіх її рівнів: закони по галузях освіти, нормативно-правові акти щодо забезпечення життєдіяльності навчальних закладів різних типів і форм власності, організації різних форм освіти. Не винятком є період першої половини ХХ століття, що ознаменувався розвитком промисловості і транспорту. Це потребувало висококваліфікованих інженерно-технічних кадрів. Тому важливим є аналіз законодавчого забезпечення вищої інженерно-технічної освіти в Україні.

Нормативно-правова база завжди була предметом дослідження багатьох вчених, праці яких охоплювали широке коло питань, пов'язаних із реформуванням системи освіти різного рівня та управління нею в другій половині ХІХ – на початку ХХ століття (Л. Березівської, А. Вороха, Л. Гаєвської, І. Лікарчука, С. Майбороди та ін.). Однак малодослідженим залишається розгляд нормативних актів технічної освітньої галузі.

Мета статті – проаналізувати законодавче забезпечення та нормативну регламентацію вищої інженерно-технічної освіти в Україні початку – 30-х років ХХ століття.

19 березня 1904 р. Державна Рада спільно з Департаментами промисловості, науки і торгівлі, законів і державної економії на загальних зборах розглянула представлення Міністерства народної освіти щодо надання особам, які закінчили курс у вищих технічних закладах, права на проведення різного роду будівельних робіт. У результаті обговорення було ухвалено рішення, згідно з яким особам, які завершили курс: у С.-Петербурзькому технологічному інституті і Харківському технологічному інституті – зі званнями інженера-технолога і технолога, у гірничому інституті імператриці Катерини ІІ – зі званням гірничого інженера, у С.-Петербурзькому політехнічному інституті – зі званнями інженера-металурга та інженера-електрика, в Катеринославському вищому гірничому училищі – зі званнями рудничного інженера та інженера-металурга, в інших вищих технічних навчальних закладах, надавалося право проводити різного роду будівельні роботи і складати проекти будь-яких будівель і споруд [18, с. 6].

У 1905 р. Державна Рада спільно з Департаментами промисловості, науки і торгівлі, законів і державної економії, розглянувши представлення Міністерства народної освіти щодо надання всім, хто закінчив курс у вищих технічних навчальних закладах, звання інженера за відповідною спеціальністю. Після обговорення цього питання було ухвалено рішення про те, що студентам, які успішно закінчили повний курс С.-Петербурзького і Харківського інститутів, присвоюється звання інженера технолога. Тим, хто закінчив навчальний курс з відзнакою, присвоювалося відповідне звання першого розряду. Ті, хто закінчував ці ж навчальні заклади, але без відзнаки, отримували звання інженера-технолога другого розряду з усіма впливаючими в кожному разі правами [18, с. 6 – 7].

22 березня 1919 р. виходить декрет уряду України „Про прийняття до вищої школи” [9], в основу якого було покладено проект постанови Раднаркому РРФСР від 2 серпня 1918 р. „Про прийом до вищих навчальних закладів РРФСР”. Цей документ відкрив широкий доступ до вищої школи насамперед для робітників і селян. Заборонялося вимагати від вступників дипломи і посвідчення про освіту, вони мали пред’явити лише атестат про закінчення середньої школи.

Важливим кроком у перебудові вищої школи, в тому числі й технічної, стала постанова Наркомосу УРСР від 11 березня 1919 р. „Про організацію управління вищими навчальними закладами” [7], відповідно до якої запроваджувався інститут комісарів для централізованого управління навчальними закладами. Керівництво науковою, навчальною і просвітньою роботою покладалося на відповідні ради, господарською роботою – на господарський комітет. Загальне керівництво інститутами входило до обов’язків комісарів, які призначалися Наркомосом УРСР. Ці заходи мали тимчасовий характер – вони були викликані „необхідністю подолання саботажу реакційної професури і контрреволюційного студентства” [7].

Постановою Ради комісарів вузів усі правління, факультативні ради і ради професорів усіх вузів Харкова, починаючи з 28 березня 1919 р., оголошувалися скасованими, а управління науково-навчальними справами тимчасово покладалося на деканів. Усі комісари вузів зобов’язувалися негайно розпочати організацію факультетських, науково-навчальних і господарських рад відповідно до постанов Наркомосу від 11 березня 1919 р. [8].

У квітні того ж року ухвалюється рішення про реорганізацію всієї системи вищої освіти, що передбачало відмову від старого типу університетів, заміну їх новими установами – народними університетами, на які покладалося завдання – „стати лабораторіями народної, зокрема, пролетарської творчості в галузі науки”. На виконання цього рішення на базі колишніх університетів створюються інститути народної освіти, керівництво якими покладається на Головний комітет наукової, спеціальної та професійної освіти у складі НКО УСРР. Наприкінці 1920 р. в Україні діяло вже 38 таких інститутів [22, арк. 34 – 37].

Декрет Раднаркому республіки від 18 травня 1919 р. скасовував усі вчені ступені, звання і пов'язані з ними права і переваги. Всі особи, які самостійно проводили викладання у вищій школі, почали називатися викладачами, інші, які брали участь у навчанні студентів, – асистентами. Запроваджується порядок заміщення керівників кафедр лише за конкурсом, в якому міг брати участь будь-який радянський громадянин [14, с. 50 – 51]. Цей документ також скасовував усі права і привілеї під час отримання дипломів.

Вийшла також постанова Наркомосу УРСР, яка скасовувала бальну систему оцінок: студент, який здав теоретичну частину курсу або виконав практичну роботу, отримував залік. Відмінялися державні іспити, а екзаменаційні комісії скасовувалися.

28 травня 1919 р. виходить постанова відділу вищої школи Наркомосу УРСР щодо проведення у всіх вищих навчальних закладах республіки лекцій і практичних занять у вечірній час, починаючи з 17 годин, щоб робітники могли відвідувати заняття.

Значні перетворення в технічних вищих навчальних закладах у 1920-х рр. зумовлювалися необхідністю прискореного випуску інженерів.

У квітні 1920 р. Головпрофосвіти РРФСР розробив „Основні положення реформи вищої технічної школи”, в яких визначався трирічний курс навчання, навчальний рік поділявся не на семестри, а на триместри, тобто поряд з осіннім і весняним запроваджувався третій, літній триместр, під час якого студенти зобов'язувалися проходити практику, проводити екскурсії тощо [3, с. 50 – 51]. Згідно з вказівкою Наркомосу УРСР цей документ став керівництвом для вищих технічних навчальних закладів України.

14 травня 1920 р. нарком освіти України Г.Гринько видав розпорядження про відкриття літнього семестру і створенні технічних ВНЗ комісій професорів і революційного студентства, на які покладалося завдання організації прискореного випуску інженерів. У постанові Раднаркому УРСР від 5 червня 1920 р. „Про прискорений випуск інженерів” встановлювалися терміни такої прискореної підготовки – з 1 липня до 1 листопада 1920 р. Відповідно до постанови, до занять допускалися практично всі студенти старших курсів, здатні за чотири місяці виконати навчальні завдання, на які за звичайних умов відводився рік чи два. Підприємства, установи, військові частини зобов'язувалися відправляти до інститутів усіх, хто не завершив навчання і хотів здійснити це у прискореному порядку [21, с. 43].

Відповідно до наказу Реввоєнради республіки від 21 квітня 1920 р. Харківський технологічний інститут був прирівняний до військових навчальних закладів. Студенти, викладачі і слухачі переводилися у ранг мобілізованих, забезпечувалися військовим одягом та армійський пайком. Групи, які навчалися за прискореними програмами, отримували фронтовий пайок.

Однак, як показала практика, терміни прискороної підготовки і випуску інженерів, установлені Раднаркомом УРСР 5 червня 1920 р., виявилися нереальними, їх довелося пересунути на 1921 р. Значною мірою це пояснювалося тією ситуацією, що склалася в цей період в інституті: лекції майже не читалися, у кращому випадку проводилися проекти і лабораторні роботи, майже всі студенти і викладачі займалися підробітком, викладачів не вистачало [21, с. 43].

Особлива комісія з прискороного випуску інженерів-технологів не змогла налагодити нормальну роботу інституту. Складаючись з п'яти викладачів і такої ж кількості студентів, ця комісія „не була пристосована до щоденного і систематичного керівництва інститутом” [21, с. 43]. Тому 15 листопада 1920 р. на екстремому засіданні професорсько-викладацького складу було оголошено, що загальне керівництво інститутом покладається на ректора і комісара, які наділялися рівними правами. Затверджувалися посади двох проректорів: з навчальної та адміністративно-господарської роботи. Факультети, як і в попередні роки, очолювали декани.

7 березня 1921 р. Раднарком УРСР видав декрет „Про організацію робітничих факультетів”, яким зобов'язав Наркомос не пізніше 1 травня 1921 р. відкрити в семи містах республіки робфаки з дворічним терміном навчання. Приймати на робак дозволялося лише за відрядженнями партійних організацій, профспілок і комнезамів [14, с. 95]. Робфаки створювалися як воєнізовані заклади: всі учні проголошувалися мобілізованими на навчання, забезпечувалися харчуванням та одягом за армійськими нормами.

У 1921 р. Укрголовпрофосвіти видав „Тимчасові положення про вищі навчальні заклади України”, які підтверджували трирічний термін навчання, а для перегляду навчальних планів і програм рекомендувалося створити на факультетах комісії спеціалістів [1, с. 1, 3], які пізніше почали називатися предметними комісіями. Однак незабаром цим комісіям довелося готувати нові навчальні програми і плани, оскільки, починаючи з 1923–1924 навчального року у вищих технічних навчальних закладах встановлювався чотирьохрічний термін навчання.

Велика увага у вищій технічній школі надавалася викладанню марксистсько-ленінської теорії. Як відзначалося у резолюції XII з'їзду РКП(б), „якими б не були основні завдання кожного типу школи, зокрема вузів і технікумів, вона виробляючи спеціаліста в тій чи іншій галузі будівництва, водночас повинна готувати в його особі громадсько-політичного робітника, озброєного теорією марксизму” [10, с. 458].

Викладання суспільних наук у вищій школі України проводилося відповідно до постанови Раднаркому УСРР від 26 квітня 1921 р. „Про встановлення загального наукового мінімуму, обов'язкового до виконання у всіх вузах”. Викладалися такі суспільні науки, як розвиток суспільних форм, історичний матеріалізм, політичний устрій у РРФСР та УСРР, план електрифікації РРФСР та УСРР. Однак постійного складу викладачів суспільних наук не було через відсутність необхідних кадрів.

Постановою Раднаркому УСРР від 2 грудня 1921 р. запроваджуються кафедри „за окремими науковими дисциплінами та групами наук, пов'язаних між собою”, які мали гнучко реагувати на потреби народного господарства, давати швидкі результати під час вирішення актуальних завдань, а також розробляти перспективні проблеми, розраховані на тривалий термін. Структура і мета діяльності кафедр, відносини між ними регламентувалися на законодавчому рівні. Відповідно до Положення про науково-дослідні кафедри УСРР, вони мали влаштовуватися в містах, де є необхідні наукові сили і навчально-допоміжні установи, й розробляти наукові проблеми „під керівництвом найбільш видатних вчених”, а також готувати до наукової і викладацької діяльності тих, хто виявив бажання до цього, володів необхідними знаннями і талантом” [15, с. 112].

Однак проіснували такі кафедри порівняно недовго. Вже на початку 1930-х рр. у процесі чергової реорганізації вищої освіти майже всі науково-дослідні кафедри були ліквідовані. Натомість, береться курс на створення інститутів як головних осередків науково-дослідної роботи.

1930-ті роки в історії розвитку вищої інженерно-технічної освіти збігаються у часі з утвердженням у країні тоталітарної системи. Тому цей період слід розглядати в широкому контексті суспільних і духовних трансформацій, що мали місце в ті роки в Радянському Союзі загалом і в Україні зокрема.

Ще у травня 1929 р. V з'їзд Рад СРСР затвердив перший п'ятирічний план розвитку народного господарства країни, згідно з яким в Україні передбачалося створення великої кількості нових заводів і фабрик, шахт та електростанцій, нових галузей індустрії і цілих промислових районів. Для вирішення цього завдання необхідна була велика кількість спеціалістів, насамперед інженерно-технічного профілю. Разом з тим, після організованої ДПУ у 1928 р. „шахтинської справи”, звинувачення інженерних кадрів у „шкідництві” стали звичними. На кожного, хто мав дореволюційний диплом про вищу або середню спеціальну освіту, автоматично лягло тавро „буржуазного спеціаліста”. Такий фахівець, як стверджувалося на офіційному рівні, мав перевиховуватися роками через те, що його лінія поведінки зазвичай вважалася „шкідницькою”. Безжалісне переслідування спеціалістів з дореволюційними дипломами призвело, врешті-решт, до майже цілковитого знищення цього нечисельного прошарку інтелігенції. У 1928 р. вищі технічні навчальні заклади України випустили лише 1322 інженерів, а у 1929 р. – 1803. У промисловості республіки на 1 жовтня 1929 р. працювало всього 5437 інженерів з вищою освітою, тоді як необхідно було 26 777 [17, с. 85].

У травні 1929 р. V з'їзд Рад СРСР затвердив п'ятирічний план розвитку народного господарства країни, для виконання якого необхідна була велика кількість спеціалістів [2, с. 142]. Щоб задовольнити потреби народного господарства в кадрах, треба було докорінно перебудувати всю систему вищої технічної школи, пристосувавши її до потреб і темпів розвитку народного господарства країни.

Як відзначалося на листопадовому (1929 р.) Пленумі ЦК ВКП(б), „... темп підготовки нових кадрів не йде ні в яке порівняння з темпами індустріалізації і соціалістичної перебудови сільського господарства” [11, с. 335]. Як наслідок, починається докорінна перебудова всієї системи вищої школи.

У січні 1930 р. ВЦВК та РНК СРСР прийняли постанову „Про підготовку технічних кадрів для народного господарства Союзу РСР”. Для збільшення пропускної спроможності вищої навчальних закладів вводиться безперервний робочий тиждень і навчальний рік, проводяться весняні набори студентів. На додаток до теоретичного навчання студентів запроваджується безперервна виробнича практика на заводах і фабриках. Термін навчання скорочується до чотирьох років у зв'язку з вузькою спеціалізацією [5, с. 140–149].

Реорганізація вищої школи завершилася в основному у 1930 р. і була схвалена XVI з'їздом ВКП(б) і XI з'їздом КП(б)У. В рішеннях XI з'їзду КП(б)У зазначалося: „З'їзд схвалює реорганізацію навчальних закладів вищої та середньої технічної освіти, проведену ЦК, і пропонує ЦК прийняти в найкоротший час необхідні заходи, які забезпечували б нормальну роботу ВНЗ і ВТНЗ”.

19 вересня 1932 р. ЦВК СРСР прийняв постанову „Про навчальні програми і режим у вищій школі і технікумах” [4, с. 84], якою засуджував лабораторно-бригадний метод навчання, за якого, як відзначалося в постанові, знижувалася індивідуальна відповідальність студентів за свою роботу й знеособлювалася навчальна робота. Стверджувалося, що за цього методу успішність студентів не піддавалася обліку, облаштування лабораторій і кабінетів використовувалося не повністю, не були уніфіковані навчальні плани і програми. Відтворювалися лекції як основна форма теоретичного навчання, заборонялися будь-які колективні (по суті фіктивні) заліки. Кожний студент був зобов'язаний складати залік викладачу, який викладав курс. Відмінялися будь-які норми на кількість підвищених оцінок. У вищій школі почав відтворюватися нормальний навчальний процес. Запроваджувалися залікові сесії, які в 1934 р. були перетворені на екзаменаційні. Висувалося завдання „створити стабільні програми і підручники, поєднати навчання з виробничою практикою” [21, с. 74].

Відповідно до цієї постанови навчальний процес у вищих технічних навчальних закладах було перебудовано, запроваджено лекційний метод навчання. Поряд із систематичним оцінюванням знань студентів (поточна успішність) були встановлені залікові сесії два рази на рік – наприкінці осіннього і весняного семестрів. Іспити приймалися комісією, оцінювання успішності здійснювалося за чотирибальною системою.

Для більш повної і всебічної перевірки навчальної підготовки встановлювалися виконання і захист дипломних робіт. Підвищувалися вимоги до наукових співробітників вищої технічної школи, встановлювалися наукові ступені і звання, посилювалася значущість науково-дослідної роботи [6, с. 14].

Після завершення технічної реконструкції народного господарства виникла потреба в кадрах більш високої кваліфікації. Розглядаючи їхню підготовку як одне з центральних завдань, XVII конференція ВКП(б) визначила основний напрям у розвитку вищої школи таким чином: „Необхідно досягти підвищення кваліфікації цих кадрів, забезпечуючи у всій системі стаціонарного навчання якісний його бік” [12, с. 33].

РНК і ЦК ВКП(б) 23 червня 1936 р. прийняли постанову „Про роботу вищих навчальних закладів і про керівництво вищої школи”, спрямоване на подальший розвиток вищої освіти, в тому числі й технічної. У вищих навчальних закладах затверджується єдино начальство директорів та їхня персональна відповідальність за організацію навчальної, наукової і виховної роботи. Закріплюються такі основні форми навчальної роботи: лекції професорів і доцентів; практичні заняття студентів у лабораторіях, кабінетах, майстернях під керівництвом професорів, доцентів та асистентів; виробнича практика. Значно підвищилися вимоги до організації самостійної роботи студентів та їхня відповідальність за навчання. Єдиним критерієм успішності студентів визначаються іспити наприкінці семестрів за лекційним курсом і заліки за практичними заняттями. Завершувалося навчання у технічних ВНЗ захистом дипломних робіт.

Більшої чіткості набрали правила організації прийому студентів. Право на вступ до вищого технічного закладу надавалося всім громадянам Радянського Союзу обох статей у віці від 17 до 35 років, які мали атестат про закінчення середньої школи та успішно склали вступні іспити. Визначалися терміни початку і закінчення навчального року (1 вересня і 30 червня), а також терміни перерв на зимові канікули (з 24 січня до 6 лютого). Навчальне навантаження студентів встановлювалося в обсязі не більше шести дисциплін на семестр і не більше трьох дисциплін на день [13, с. 270–281].

Важливе значення для поліпшення підготовки науково-педагогічних кадрів, підвищення їхньої кваліфікації мала постанова РНК СРСР від 13 січня 1934 р. „Про вчені ступені і звання”. Відповідно до цієї постанови вчені ради вищих навчальних закладів отримали право присуджувати співробітникам звання доцента та асистента, а також науковий ступінь кандидата наук з наступним їх затвердженням кваліфікованими комісіями наркоматів. Вони також могли клопотатися перед атестаційною комісією ВКВШ про присудження звання професора та наукового ступеня доктора наук [19, с. 20].

Зміцненню і зростанню науково-педагогічних кадрів вищої технічної школи сприяла також постанова РНК СРСР від 11 листопада 1937 р. „Про запровадження штатних посад і посадових окладів для професорсько-викладацького складу у вузах” [20, с. 354], яка давала змогу закріпити в штаті інститутів висококваліфіковані кадри, створювала умови для їхньої наукової і навчальної діяльності.

Отже, реформування вищої технічної освіти потребувало значних змін у нормативно-правовій базі. Тому початок – 30-ті роки XX століття

ознаменувалися прийняттям урядовими освітніми структурами ряду законодавчих актів про вдосконалення процесу підготовки інженерно-технічних кадрів, зокрема: управління вищими навчальними закладами, правил прийому абітурієнтів, навчальних планів і програм, форм та методів навчання і виховання, штатних посад і посадових окладів професорсько-викладацького складу тощо. Поступово підготовка інженерно-технічних кадрів набула чіткого і планового характеру, що дозволило до початку 30-х років ХХ століття реорганізувати вищу школу і встановити єдині вимоги до навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів.

Здійснене дослідження, не вичерпує всіх проблем законодавчого забезпечення вищої інженерно-технічної освіти. Перспективними напрямками її подальшого вивчення можуть бути питання впливу соціально-економічних та політичних умов на прийняття та затвердження нормативно-правових основ вищої технічної освіти впродовж ХХ століття тощо.

Список використаної літератури

1. Бюллетень Наркомосвіти. – 1921. – Ч. 7. – 8. – С. 1. **2. Вища школа** Української РСР за 50 років : в 2-х ч. (1917–1967 рр.) / відп. ред. В.І. Пітов – К. : Вид-во Київського університету, 1968. – 395 с. **3. Вісник** НКО УРСР. – 1920. – Ч. 2 – 5. – С. 50 – 51. **4. Директиви** ВКП(б) и постановлення Советского правительства о народном образовании: сб. док. – М.–Л., 1947. – Вып. 2. – С. 84. **5. Директивы** КПСС и Советского правительства по хозяйственным вопросам: сб. док. – М., 1957. – Т. 2. – С. 140 – 149. **6. Донецький** індустріальний інститут за 20 лет. – Сталино : Изд. Донецк. индустр. ин-та, 1941. – 133 с. **7. Известия** Временного рабоче-крестьянского правительства Украины. – 1919. – 2 март. **8. Известия** Временного рабоче-крестьянского правительства Украины. – 1919. – 29 марта. **9. Известия** Временного рабоче-крестьянского правительства Украины. – 1919. – 18 апреля. **10. КПСС** в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – 1970. – Т. 2. – С. 458. **11. КПСС** в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – 1971. – Т. 4. – С. 335. **12. КПСС** в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – 1971. – Т. 5. – С. 33. **13. КПСС** в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – 1971. – Т. 6. – С. 270–281. **14. Культурне** будівництво в Українській РСР / зб. докум. – Т. 1 (1917–червень 1941 рр.). – К. : ДВПЛ УРСР, 1959. – 881 с. **15. Наука** на Украине: Орган Научного коми тета Укрглавпрофобра. – 1922. – № 1. – С. 112. **16. Національна** стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=проект%20національної%20стратегії%20розвитку%20освіти> **17. Національний** технічний університет „Харківський політехнічний інститут”. Історія розвитку. 1885 – 2010 / уклад. : В. І. Ніколаєнко, В. В. Кабачек, С. І. Мешковая [та ін.]; за ред. В. І. Ніколаєнка. – Х. : НТУ „ХПІ”, 2010. – 408 с. **18. О правах**

окончивших высшие технические заведения // Известия Южно-Русского Общества Технологов. – 1905. – № 1. – С. 6 – 7. **19. Сборник** законов СССР. – 1934. – № 3. – С. 20. **20. Сборник** законов СССР. – 1937. – № 73. – С. 354. **21. Харьковский** политехнический институт. 1885–1985 : история развития. – Х. : Вища школа, 1985. – 223 с. **22. Центральний** державний архів вищих органів влади та управління України. – Ф.166, оп.1, спр. 521. – Арк. 34 – 37.

Федосова І. В. Законодавче забезпечення та нормативна регламентація вищої інженерно-технічної освіти в Україні (початок – 30-ті роки ХХ століття)

Проаналізовано законодавче забезпечення та нормативну регламентацію вищої інженерно-технічної освіти в Україні початку – 30-х років ХХ століття; обґрунтовано прийняті урядовими освітніми структурами законодавчі акти про вдосконалення процесу підготовки інженерно-технічних кадрів: управління вищими навчальними закладами, правил прийому абітурієнтів, навчальних планів і програм, форм та методів навчання і виховання, штатних посад і посадових окладів професорсько-викладацького складу. З'ясовано, що на початку 1920-х рр. відбулися значні перетворення в системі освіти: реорганізація університетів в інститути, трирічний курс навчання, створення робітничих факультетів, предметних комісій, запровадження науково-дослідних кафедр. Виявлено, що 1930-ті рр. відзначилися підвищенням вимог до навчального процесу та організації самостійної роботи студентів: безперервний робочий тиждень і навчальний рік, весняні набори студентів, уніфікація навчальних планів і програм, безперервна виробнича практика, дві залікові сесії, захисти дипломних робіт тощо.

Ключові слова: вищі навчальні заклади, інженерно-технічні кадри, законодавче забезпечення, навчально-виховний процес.

Федосова И. В. Законодательное обеспечение и нормативная регламентация высшего инженерно-технического образования в Украине (начало – 30-е годы XX столетия)

Проанализированы законодательное обеспечение и нормативная регламентация высшего инженерно-технического образования в Украине начала – 30-х годов XX века; обоснованы принятые правительственными образовательными структурами законодательные акты о совершенствовании процесса подготовки инженерно-технических кадров: управления высшими учебными заведениями, правила приема абитуриентов, учебных планов и программ, форм и методов учебы и воспитания, штатных должностей и должностных окладов профессорско-преподавательского состава. Выяснено, что в начале 1920-х гг. состоялись значительные перемены в системе образования: реорганизация университетов в институты, трехлетний курс обучения, создания рабочих факультетов, предметных комиссий, введения научно-исследовательских кафедр. Обнаружено, что 1930-ые гг. отметились повышением требований к

учебному процессу: непрерывная рабочая неделя и учебный год, весенние наборы студентов, унификация учебных планов и программ, непрерывная производственная практика, две зачетных сессии, защиты дипломных работ и т.п.

Ключевые слова: высшие учебные заведения, инженерно-технические кадры, законодательное обеспечение, учебно-воспитательный процесс.

Fedosova I. V. Legislative Insuring and Normative Reglamentation of Higher Engineering and Technical Education in Ukraine (Early 30-s of the XX century)

The legislative providing and normative regulation of higher engineering education in Ukraine at the beginning of thirties of the 20th century were analyzed; legislation acts adopted by the governmental educational institutions on improving the process of engineering and technical staff preparation were proved. Those acts fell within management of higher education institutions, rules of students admission, curricula and programs, forms and methods of training and education, staff positions and salaries of the teaching staff. It was found that in the early 1920s, there had been significant changes in the education system, which were caused by the need of fast engineers graduation. Those changes were concerning to the reorganization of universities into institutes, managed by the Head Committee of scientific, special and vocational education in the People's Commissariat of Education of USSR; a three-year course of studying; creation of working departments, creation of subject commissions to review curriculum and programs; the introduction of research and scientific chairs responded to the needs of national economy, to give quick results in solving actual problems and develop prospect situations designed for a long term; the abolition of point assessment system and examination committees; state exams cancellation etc. It was discovered that the 1930s were noted by the rise of requirements for studying process and organization of individual students' work at technical schools. Approval of totalitarian system in the country was characterized by continual work week and academic year, spring enrolment of students, stricture of laboratory and brigade teaching method, standardization of curricula and programs, lecture as the main form of theoretical training, continual manufacturing practice in the plants and factories, two scoring sessions, diploma works defense, renewal of credits and examinations, the stable textbooks creation, research chairs liquidation etc.

Key words: higher educational establishments, engineering and technical specialists, legislative insuring, educational and up-bringing process.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Побірченко Н. С.

ОСВІТА ПЕДАГОГА

УДК 371.32

О. Ф. Турянська

ВИКОРИСТАННЯ ІКТ У КОНСТРУЮВАННІ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ В ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ

Проблема використання ІКТ для цілеспрямованого конструювання педагогічних ситуацій у навчанні є актуальною у епоху загальної комп'ютеризації навчального процесу. Дослідження педагогічної практики й аналіз психолого-педагогічної літератури вказує на те, що умовою реалізації особистісно орієнтованого навчання і в початковій, і в базовій школі є ситуаційний підхід, який останнім часом усе більше знаходить свій відбиток у наукових розвідках вітчизняних і зарубіжних авторів.

Так, у книзі В. Серікова „Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем” (М., 1999.) зазначено, що особистісний досвід може бути викликаний і розвинутий самим суб'єктом у процесі реальних відносин, переживань, що зачіпають його власні цінності та смисли в навчальному процесі [1, с. 83]. Саме це, на думку науковця, визначає входження учня у специфічну, особистісно розвиваючу педагогічну ситуацію. У структурі цієї ситуації автор визначає такі аспекти: а) життєву проблему, якусь подію в житті особистості; б) педагога – носія особистого досвіду як специфічного виду змісту освіти; в) учня, який відчуває потребу у власному розвитку, відчуває дефіцит у певному особистісному досвіді; г) „факторне поле” особистісно орієнтованої ситуації – особисто значущу життєдіяльність...; г) процесуальні компоненти ситуації: завдання різної предметної природи з особистим контекстом, система діалогів з носієм особистого досвіду, ігрову імітацію соціального простору для індивідуальної самореалізації.

Науковець пропонує таке визначення особистісно орієнтованої педагогічної ситуації: „Ситуація – це особливий педагогічний механізм, який ставить учня в нові умови, що трансформують звичний хід його життєдіяльності, потребуючи від нього нової моделі поведінки, яку випереджає рефлексія, осмислення, переосмислення ситуації, що склалася” [1, с. 89]. Учений стверджує, що є тільки один спосіб реалізувати особистісний підхід у навчанні – зробити навчання сферою самоствердження особистості. На його думку, особистісно утворювальна ситуація – це та, що актуалізує сили саморозвитку.

Продовжив дослідження педагогічної ситуації як прояву особистісно-орієнтованих технологій український учений С. Савченко. Але він вивчає педагогічну ситуацію у виховному процесі вищої школи.

Учений визначає саме особистісно орієнтовану виховну педагогічну ситуацію як „спроектовану педагогом сукупність чинників і умов у освітянському просторі ВНЗ, які визначають спільну діяльність і спілкування викладачів зі студентами та спрямовані на *включення механізмів* самовиховання, самореалізації, саморегуляції особистості [2, с. 311].

Аналогічну позицію займає і В. Серіков, який стверджує, що квінтесенцією особистісно орієнтованої ситуації є питання про прийняття учнем такого досвіду (діяльності, норми, правила, погляду...), який би змусив його змінити уявлення та думку власне про себе [1, с. 121].

Такі підходи до визначення особистісно орієнтованої педагогічної ситуації, за якими її представляють як педагогічний механізм цілеспрямованого включення учнів у процеси самоусвідомлення, самовизначення, самоствердження й самореалізації, ми повністю поділяємо.

Щодо видів таких ситуацій у навчанні, то В. Серіков, наприклад, виділяє такі: 1) морального вибору; 2) самостійного встановлення мети та її досягнення під контролем власної свідомості й волі; 3) виконання ролі співавтора навчального процесу; 4) подолання труднощів і перешкод, що потребує напруження волі й відчуття радості власного відкриття; 5) відчуття власної значущості для інших; 6) самоаналіз і самооцінка власних досягнень; 7) сприйняття нових цінностей, усвідомлення власної відповідальності за явища природної й соціальної дійсності [1, с. 91].

Якщо здійснити аналіз цих ситуацій, то вочевидь за спрямованістю та змістом їх можна, на нашу думку, розподілити на більш великі групи: ситуації вибору (вибору оцінки, вибору мети, вибору цінностей, вибору вчинків – 1, 2, 6, 7); рольові ситуації (3); проблемно-пошукові ситуації (4), ситуації успіху (5).

С. Савченко теж визначає типи педагогічних ситуацій і поділяє їх на три значні групи за часом протікання: 1. Стратегічного педагогічного характеру: повного, або часткового соціального „занурення” в певну діяльність. 2. Тактичного педагогічного характеру, пов’язані з розвитком окремих соціальних умінь та навичок: ситуації вибірковості, вибору, прийняття рішення, конфлікту, оцінки, вольового зусилля тощо. 3. Оперативного педагогічного характеру: комунікативно-діалогічні, дискусійні, емоційні, конкретного вчинку, тощо [2, с. 327 – 328]. Визначення вченим цих груп пов’язано з тим, що педагогічна ситуація завжди протікає в часі й просторі, і саме ці її якості визначають її стратегічний, або тактичний, або оперативний характер.

Стосовно особистісно орієнтованого навчання історії, то, на нашу думку, ситуації стратегічного характеру (загальнопедагогічний і дидактичний рівень застосування) передбачають цілісне, системне

використання особистісно орієнтованого підходу до організації навчання в школі (на відміну від традиційного).

Педагогічні ситуації тактичного характеру (методичний рівень використання) пов'язані із застосуванням особистісно орієнтованого підходу на рівні вибору вчителем і учнем завдань, змісту, системи методів і засобів навчання в якості засобу особистісного розвитку, самореалізації, самовизначення й самоідентифікації учнів конкретного класу при вивченні конкретного предмета й курсу.

Педагогічні ситуації оперативного характеру пов'язані з визначенням учителем умов, прийомів і засобів взаємодії з учнями в конкретний момент організації й протікання навчальної діяльності саме „тут та зараз”, на певному моменті уроку.

Серед педагогічних ситуацій, що виникають або цілеспрямовано створюються в особистісно орієнтованому навчанні історії в школі на тактичному й оперативному, тобто на методичному рівні, ми визначаємо шість видів таких ситуацій: особистісного вибору, рольові, проблемно-пошукові, успіху, взаємодії, зацікавленості в пізнанні. В основі визначення кожної з них лежить певний досвід, на засвоєння якого спрямовано її конструювання, і відповідні потреби, здібності й емоційно-ціннісні ставлення учнів, що актуалізуються й розвиваються в умовах кожної з цих ситуацій.

В. Сериков у своїй книзі визначив, на нашу думку, дуже важливе теоретичне положення, а саме: „...кожному виду досвіду особистості й особистісним властивостям, що формуються завдяки цьому досвіду, має бути поставлена у відповідність певна адекватна педагогічна ситуація, яка викликає, потребує цього виду особистісного розвитку” [1, с. 83].

Так, наприклад, щодо ситуації *вибору* й *рольової* ситуації, то їх конструювання й виникнення актуалізує та розвиває особистісне етичне й естетичне емоційно-ціннісні ставлення учнів до дійсності, зумовлює надбання учнями досвіду ціннісно-сислової діяльності, усвідомлення й переживання смислів минулого, усвідомлення власної системи духовних і життєвих цінностей, розвиток емоційного інтелекту. Засобом, який допоможе учителю створити ситуацію вибору, рольову ситуацію є ІКТ, що спеціально відібрані учителем.

Конструювання чи природне виникнення *проблемно-пошукових* ситуації забезпечує актуалізацію в учнів творчо-пошукового ставлення до дійсності, надбання ними досвіду творчості та пошуку, розвиток творчих та розумових здібностей (креативності), розвитку метакомпоненту мислення, пошукової активності особистості, її впевненості щодо власної здатності до вирішення навчальних чи життєвих проблем [10.]. Щоб створити таку ситуацію на уроці історії теж використовуються ІКТ. Так, після уроку з теми „Культура стародавньої Греції. Архітектура” учні отримують від учителя завдання знайти у місті будинки, що мають ознаки архітектурних стилів стародавньої Греції, сфотографувати їх, визначити, який стиль вони наслідують і на

наступному уроці продемонструвати фото у вигляді комп'ютерної презентації і довести власну думку.

Ситуація *успіху* в дії спрямована на актуалізацію в учнів практичного ставлення особистості, розвиток їх практичного інтелекту, дієвої спроможності, життєздатності. Вона забезпечує надбання учнями власного практичного досвіду й упевненості в здатності до осмислених практичних дій у навчанні, а потім і в житті.

Ситуація ефективного *спілкування*, що виникає в процесі інтеракції (взаємодії) з однолітками й учителем або в умовах гри, або в умовах діалогу, спрямована на розвиток комунікативних здібностей учнів, їхнього соціального інтелекту. Вона зумовлює набуття учнями соціального особистого досвіду в якості різноманітних способів ефективного спілкування, поважного ставлення один до одного, до себе. Забезпечує розвиток самоповаги й упевненості в особистій здатності до порозуміння з іншими людьми, розвиває позитивне ставлення до „інших” узагалі.

Конструювання чи стихійне виникнення ситуації *зацікавленості в пізнанні* зумовлює виникнення в них емоційно-ціннісного пізнавального ставлення до дійсності, актуалізує їхні пізнавальні потреби, інтереси, мотиви, здібності. Забезпечує надбання досвіду пізнавальної діяльності, усвідомлення й переживання цінності історичної інформації, усвідомлення власних пізнавальних здібностей і можливостей. Вибір фактичного матеріалу вчителем проводиться таким чином, щоб пробуджувати інтерес, викликати пізнавальне ставлення й активізувати до життя пізнавальну потребу учнів. В особистісно орієнтованому навчанні підлітків науковість історичної інформації як педагогічний принцип організації освіти в базовій школі не може вступати в протиріччя з принципом мотивуючої привабливості пізнання. При цьому методичні прийоми і засоби організації пізнавальної діяльності учнів мають бути спрямовані на виклик необхідної емоційної реакції учнів.

Так, наприклад, щоб викликати інтерес учнів 6 класу до теми: „Поєми Гомера” – студенткою було зроблено „саунтрек” з видатних американських художніх кінофільмів „Троя” та „Одісея”. У зроблених нею скорочених відео „роліках” було відбито головні події поем Гомера, а потім на основі проведеного перегляду організувалася евристична бесіда, спрямована на виявлення конкретно-історичних і морально-естетичних смислів даних подій і вчинків. Отже, коли ситуація зацікавленості в пізнанні вчителем створена, головним результатом цієї ситуації є, з одного боку, переживання учнями суб'єктивного емоційно-ціннісного ставлення до пізнання фактів минулого, з другого – усвідомлення об'єктивного позитивного значення процесу пізнання, а з третього – готовність до пізнавальної діяльності „тут і зараз”. Інакше кажучи, у результаті конструювання такої ситуації вчителем учень відчуває прагнення до пізнання, переживає інтерес до історичної

інформації в цю мить. У цьому сенсі ІКТ, як показує педагогічна практика, являються ефективним засобом створення такої ситуації.

Як бачимо, кожна з цих педагогічних ситуацій виконує відповідну функцію (ціннісно-смыслову або виховну; розвивально-пошукову, розвивально-практичну; соціально орієнтуючу; інформаційну) у навчанні, забезпечує засвоєння відповідного досвіду (переживання цінностей і смислів, вирішення проблем, виконання певної дії, спілкування, пізнання), зумовлює відповідні до них процеси самопізнання, самоусвідомлення, самореалізації й ціннісної орієнтації учнів.

Особливість педагогічних ситуацій, їх відмінність від стихійних і життєвих проявляється в тому, що в педагогічній ситуації вчитель мусить використати методичні засоби їх конструювання (у тому числі і ІКТ) таким чином, щоб обов'язково вивести учнів на необхідний психологічний результат. А до таких сучасних засобів створення педагогічних ситуацій різних видів ми, безумовно, маємо віднести інформаційно-комунікативні технології навчання.

Учителю слід усвідомлювати той факт, що педагогічна ситуація, що створюється за допомогою ІКТ, є впливовим засобом мотивації (мотиватором). Також до мотиваторів психологи відносять умови досягнення мети, тобто витрати зусиль та часу. А ще – наслідки дій та вчинків [7]. Якщо все це підсумувати, то ми можемо визначити такі умови щодо організації вчителем успішної, ефективною, продуктивною діяльності учнів на уроках історії:

§ цілеспрямовано створювати педагогічні ситуації чи використовувати ті, що склалися стихійно, з метою: а) актуалізувати відповідні потреби й ставлення особистості, їхнє емоційне переживання; б) допомогти учням усвідомити власні емоційно-ціннісні ставлення, інтереси, відчуття і т. ін.; в) забезпечити на цій основі чітке формулювання мети діяльності та її особистісний характер;

§ забезпечити учням реальність досягнення мети з необхідним, але не надмірним, докладанням зусиль і часу;

§ забезпечити усвідомлення учнями того, що саме дасть їм досягнення мети (або навпаки) і допомогти знайти та усвідомити особистісний смисл цього досягнення для кожного.

Таким чином, педагогічні ситуації як зовнішній чинник, цілеспрямовано створюють такі психолого-педагогічні умови, щоб їх позитивне вирішення забезпечувало особистості подальше просування шляхом особистісного розвитку (актуалізацію й розвиток духовних потреб та психологічних здібностей, осмислення й переосмислення цінностей та смислів, надбання досвіду успішної самореалізації в різних видах навчальної діяльності й, у зв'язку з цим, переживання власної здатності, значущості, самоповаги і т. ін.). При цьому, й учень, і вчитель мають розуміти та відчувати нескінченність власних перспектив на

шляху самовдосконалення, творчого самовиявлення, особистого визнання іншими людьми.

Список використаної літератури

- 1. Сериков В. В.** Образование и личность : теория и практика проектирования педагогических систем / В. Сериков. – М. : Педагогика, 1999. – С. 83.
- 2. Савченко С. В.** Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / Сергей Викторович Савченко. – Луганск : Альма-Матер, 2003. – С. 311.
- 3. Леонтьев А. Н.** Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 391 с.; Т.2. – 318 с.
- 4. Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – С. 102.
- 5. Рубинштейн С. Л.** Бытие и сознание. Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с. – (Серия „Мастера психологии”).
- 6. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с. – (Серия „Мастера психологии”).
- 7. Ильин Е. П.** Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 512 с. : ил.
- 8. Додонов Б. И.** В мире эмоций / Борис Игнатьевич Додонов. – К. : Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
- 9. Дусавицкий А. К.** Формула интереса / Александр Константинович Дусавицкий. – М.: Педагогика, 1989. – 172 [2] с. – (Познай себя: Психология – школьнику).
- 10. Лернер И. Я.** Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории : пособие для учителей / Исаак Яковлевич Лернер. – М. : Просвещение, 1982. – С. 22 – 28.

Турянська О. Ф. Використання ІКТ у конструюванні педагогічних ситуацій в особистісно орієнтованому навчанні

У статті, на підставі аналізу наукової педагогічної літератури, розкривається сутність педагогічної ситуації і роль ІКТ у їх створенні. Надаються різні підходи до виявлення видів педагогічних ситуацій. Висловлюється власна позиція автора щодо визначення різних видів педагогічних ситуацій у особистісно орієнтованому навчанні (зокрема історії), описуються прийоми використання ІКТ у створюванні педагогічних ситуацій в практиці навчання.

Ключові слова: педагогічні ситуації, види педагогічних ситуацій, інформаційно-комунікативні засоби створення педагогічних ситуацій.

Турянская О. Ф. Использование ИКТ в конструировании педагогических ситуаций в личностно ориентированном обучении

В статье, на основании анализа научной педагогической литературы, раскрывается сущность и виды педагогических ситуаций, роль ИКТ в их конструировании. Раскрываются разнообразные подходы к определению категории и выявлению видов педагогических ситуаций. Высказывается собственная позиция автора относительно использования

разных видов педагогических ситуаций в личностно ориентированном обучении (например – истории), описываются приемы и информационно-коммуникативные средства конструирования педагогических ситуаций в практике обучения истории.

Ключевые слова: педагогическая ситуация, виды педагогических ситуаций, роль ИКТ в создании педагогических ситуаций.

Turyanska O. F. Use of IKT in Constructing of Pedagogical Situations in the Personality Oriented Teaching

In the article on the basis of analysis of pedagogical literature essence of category opens up „pedagogical situations”. Different determinations of this category and different going are given near the selection of types of pedagogical situations. Own position of author speaks out in relation to the use of different types of pedagogical situations in the personality oriented teaching to history.

Key words: pedagogical situations, the types of pedagogical situations, pedagogical situations in the personality oriented teaching.

Стаття надійшла до редакції 27.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Хриков Є. М.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Абрамова Світлана Валентинівна – методист кафедри управління освітою, аспірант Інституту проблем виховання Національної Академії педагогічних наук України, лабораторії соціальної педагогіки Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

2. Атрощенко Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики дошкільної освіти Мукачівського державного університету.

3. Барбелко Наталія Степанівна – аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, викладач англійської мови Бердичівського коледжу промисловості, економіки та права.

4. Белих Сергій Іванович – кандидат педагогічних наук, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, завідувач кафедри фізичного виховання та спорту Донецького національного університету, професор, Заслужений тренер України, Заслужений робітник фізичної культури та спорту України, суддя міжнародної категорії, майстер спорту з боксу та кікбоксингу.

5. Білик Людмила Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної екології, педагогіки та психології Черкаського державного технологічного університету.

6. Білюнас Анастасія Володимирівна – старший лаборант відділу практики РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта), аспірант кафедри математики, теорії та навчання математики.

7. Бондаренко Ліна Ігорівна – аспірант кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

8. Верещенко Тетяна Вікторівна – магістр з фізики, завідувач відділом виховної роботи Луганського інституту „ПрАТ ВНЗ „Міжрегіональної академії управління персоналом”, аспірант Київського інституту проблем виховання.

9. Вишник Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

10. Воробйова Маргарита Вікторівна – старший викладач кафедри фізичного виховання Інституту фізичного виховання і спорту ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

11. Гаврилов Андрій Сергійович – викладач кафедри фізичного виховання Інституту фізичного виховання і спорту ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

12. Грибан Григорій Петрович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання Житомирського національного агроекологічного університету.

13. Єршова Людмила Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Житомирського державного університету імені Івана Франка.

14. Жигірь Вікторія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри професійної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

15. Канішевська Любов Вікторівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.

16. Карпенко Наталя Олександрівна – асистент кафедри педагогіки та психології Євпаторійського інституту соціальних наук РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта).

17. Кіндрась Ірина Володимирівна – магістр філології, аспірант кафедри тюркології Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

18. Ключка Світлана Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної екології, педагогіки та психології Черкаського державного технологічного університету.

19. Коношенко Наталія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов'янськ).

20. Коношенко Сергій Володимирович – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов'янськ).

21. Корольова Тетяна Володимирівна – викладач кафедри іноземних мов Тернопільського державного медичного університету ім. Горбачевського.

22. Кузава Ірина Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри психокорекційної педагогіки НПУ імені М. П. Драгоманова (Інститут корекційної педагогіки та психології).

23. Леденьова Оксана Петрівна – старший викладач кафедри Хімічних та харчових технологій Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту (м. Слов'янськ) Української інженерно-педагогічної академії.

24. Малюга Олександр Сергійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і методик їх навчання Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

25. Мельник Яна Вікторівна – студентка 4 курсу спеціальності „Документознавство та інформаційна діяльність” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

26. Михальчук Роман Васильович – старший викладач кафедри загального фізичного виховання Луганського державного університету

внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка, заслужений майстер спорту, заслужений працівник фізкультури та спорту.

27. Невмержицька Олена Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

28. Одегова Наталія Миколаївна – викладач кафедри англійської фонетики і граматики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

29. Озеров Євген Сергійович – студент III курсу Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту (м. Слов'янськ) Української інженерно-педагогічної академії.

30. Олексієнко Роман Вікторович – аспірант ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

31. Панченко Любов Феліксівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри теоретичної і прикладної інформатики ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

32. Раскалінос Валерія Миколаївна – старший викладач кафедри педагогіки та психології Євпаторійського інституту соціальних наук РВНЗ „КГУ” (м. Ялта).

33. Рига Тетяна Миколаївна – кандидат біологічних наук, доцент кафедри загальної екології, педагогіки та психології Черкаського державного технологічного університету

34. Самарська Катерина Юріївна – аспірантка ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

35. Стецюк Кіра Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії та українознавства Луганського національного аграрного університету.

36. Гарнавська Тетяна Вердіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови для економічних спеціальностей Національного університету біоресурсів і природокористування України.

37. Турянська Ольга Федорівна – доктор педагогічних наук, в. о. професора кафедри історії України ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

38. Ушмарова Вікторія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент докторант кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

39. Федосова Ірина Василівна – кандидат економічних наук, доцент, завідувач кафедри комп'ютерних наук ДВНЗ „Приазовського державного технічного університету”.

40. Хохлова Олександра Артурівна – аспірантка II року навчання кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

41. Цветкова Ганна Георгіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи Донбаського державного педагогічного університету. (м. Слов’янськ).

42. Чемерис Інгріда Альгімантівна – кандидат біологічних наук, доцент кафедри загальної екології, педагогіки та психології Черкаського державного технологічного університету.

43. Щур Наталія Миколаївна – аспірантка кафедри теорії та методики викладання природничих дисциплін Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 10 (269) травень 2013

Частина III

Відповідальний за випуск:
д. п. н., проф. **С. М. Лобода**

Здано до склад. 26.03.2013 р. Підп. до друку 26.04.2013 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 35,69. Наклад 200 прим. Зам. № 113.

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.