

EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНА НАУКА

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІКА ШКОЛИ

- Роман С. В. Сутність поняття „еколого-гуманістичні цінності” в структурі шкільної хімічної освіти.....5
- Самолюк А. А. Інтенсифікація творчої роботи учнів молодших класів14

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Сучасні тенденції розвитку вищої школи

- Курило В. С. Якість освіти в Україні: постановка проблеми та шляхи її вирішення22
- Смолінська О. Є. Культурно-освітній простір сучасного педагогічного університету та професіоналізм його випускників...26

Дидактика

- Димарський Я. М., Кривко Я. П. Тестування з аналітичної геометрії та шляхи його практичної реалізації.....31

Гуманітарні науки. Філологія

- Певна С. Є. Основні підходи до викладання англійської мови в контексті формування суб'єктної позиції студентів.....37

№ 2 (157) 2013

Засновано в 1922 році
Свідцтво про державну реєстрацію
КВ № 14439-3410ПР видано
Міністерством юстиції України
14.08.2008 року

Журнал внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Постанова президії ВАК України
від 14.10.2009 року № 1-05/4

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

Журнал включено до міжнародної бази даних
Ulrich's Periodical Directory

Журнал має електронну версію
(розміщено на сайті:

<http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua>)

ЗАСНОВНИК І ВИДАВЕЦЬ:

Державний заклад
„Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”

СКЛАД РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Головний редактор

Курило В. С., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Луганськ)
Заступник головного редактора
Савченко С. В., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Луганськ)

Випускаючий редактор

Лобода С. М., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Луганськ)

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

Амоша О. І. (Україна, м. Донецьк)
Буріан Вальтер (Австрія, м. Айзенштадт)
Бур'ян М. С. (Україна, м. Луганськ)
Ваховський Л. Ц. (Україна, м. Луганськ)
Габріель Філіпп (Франція, м. Авін'йон)
Гавриш Н. В. (Україна, м. Луганськ)
Галич О. А. (Україна, м. Луганськ)
Гао Юйхай (Китай, м. Цзіньхуа)
Данильчук В. І. (Росія, м. Волгоград)
Суї Іфан (Китай, м. Цзіньхуа)
Кремень В. Г. (Україна, м. Київ)
Ютака Оцука (Японія, м. Хіросіма)
Сергєєв М. К. (Росія, м. Волгоград)
Сухомлинська О. В. (Україна, м. Київ)
Тонгу Ердал (Туреччина, м. Кемер)
Флурі Філіпп (Швейцарія, м. Женева)
Хагерті Джордж (США, м. Нью Гемпшир)
Хриков Є. М. (Україна, м. Луганськ)
Шмід Курт (Австрія, м. Відень)

Редактор англійського випуску
Бобир О. В., кандидат психологічних наук,
доцент (Італія, м. Турин)

Коректори англійського випуску
Апалкова Я. В.
Савельєва Н. О.
Шпагіна О. В.

Коректор українського випуску
Мілева І. В., кандидат філологічних наук,
доцент (Україна, м. Луганськ)

При оформленні номера використано
фото Хромушина Ю. М.

Журнал „Education and Pedagogical Sciences” („Освіта та педагогічна наука”)
№ 2 (157) 2013

підписаний до друку рішенням Вченої ради
Державного закладу

„Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”
(протокол № 9 від 26.04.2013 року)

Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011.

Тел./факс: (0642) 58-03-20.

e-mail: alma-mater@list.ru

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 3459 від 09.04.2009 р.

Формат 60x84 1/8.

Друк офсет. Папір офсет.

Ум. друк. арк. 7,67.

Наклад 1500. Зам. № 109. Ціна вільна

Обкладинку надруковано

ПП „КФ „ГРАФІК”

91033, м. Луганськ, кв. Шевченка, 40/3.

Т/ф: (0642) 71-64-31.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2059 від 12.01.2005 р.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Пахомова Н. Г. Принципи та умови інтеграції медико-психологічного й педагогічного складників професійної підготовки корекційних педагогів43

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Грабар Е. В. Зміст тестових завдань із визначення рівня сформованості іншомовної компетенції школярів США52

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Климов А. О. Закарбувалося в пам'яті моїй: спомини про видатного українського арабіста професора Вольфа Бейліса59

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Редакція приймає до друку статті, які публікуються авторами вперше. Журнал виходить трьома мовами: англійською, українською, російською. Просимо авторів надсилати статті трьома мовами. За певних обставин приймається будь-який із зазначених варіантів, про що необхідно повідомити редакцію.

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми загальною 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 не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання мети 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.

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

Для оперативного зв'язку редактора з авторами слід додати до статті відомості про автора, де повинні бути повністю вказані прізвище, ім'я, по батьковій, посада, учений ступінь, учене звання автора, поштова адреса, службовий і (або) домашній телефони, факс.

Стаття надсилається на електронну адресу: alma-mater@list.ru.

Рукопис статті друкується у форматі А4, кеглем 14, гарнітурою Times New Roman, поля: верхнє – 2 см, нижнє – 2 см, лівє – 3 см, правє – 1,5 см, міжрядковий інтервал – полуторний. Для підготовки рукопису використовується текстовий процесор MS Word. Обсяг статті не повинен бути менше 10 сторінок.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (ширифт нежирний).

Посилання на цитовані джерела подаються у квадратних дужках після цитат. Перша цифра – номер джерела в списку літератури, що додається до статті, друга – номер сторінки, наприклад: [1, с. 21].

Література й необхідні примітки подаються в кінці статті після слова „Література” в порядку цитування й оформлюються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог для кандидатської або докторської дисертації. Бібліографічні джерела подаються з абза-

цу; ім'я автора (або перше слово назви) виділяється жирним. Зразок оформлення літератури:

Література

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія / О. В. Безпалько. — К. : Наук. світ, 2006. — 363 с.

2. Стишов О. А. Українська лексика кінця ХХ століття (на матеріалі мови засобів масової інформації) / Олександр Анатолійович Стишов. — 2-ге вид., переробл. — К. : Пугач, 2005. — 388 с.

3. Бурдіна С. В. Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06. „Теорія і методика управління освітою” / С. В. Бурдіна. — Луганськ, 2008. — 20 с.

4. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Рижанова Алла Олександрівна. — Луганськ, 2005. — 442 с.

5. Смерічевська С. В. Стратегічні напрями розвитку вищого навчального закладу в умовах трансформації економіки України [Електронний ресурс] / С. В. Смерічевська // Схід. — 2008. — № 7 (91). — Режим доступу до журналу : http://www.experts.in.ua/baza/analytic/index.php?ELEMENT_ID=35463

6. Bessant, J & Webber, R 2001, 'Policy and the youth sector: youth peaks and why we need them', *Youth Studies Australia*, vol. 20, no. 1, pp. 43 – 47.

7. Robbins, SP 2004, *Organizational behaviour*, 11th edn, Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.

8. Department of Education, Science and Training 2003, *The national report on higher education in Australia (2001)*, Department of Education, Science and Training, Canberra, viewed 13 October, 2004, <http://www.dest.gov.au/highered/otherpub/national_report/default.htm>.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 15 рядків українською, російською мовами та 22 – англійською із зазначенням прізвища, ім'я та по батьковій автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Статті, що не відповідають установленним вимогам оформлення й подання, не розглядаються й не публікуються. Редакція зберігає за собою право на редагування та скорочення статей.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ „ЕКОЛОГО-ГУМАНІСТИЧНІ ЦІННОСТІ”

в структурі шкільної хімічної освіти

РОМАН С. В.

УДК [373.5.016:54]:[504+17.022.1]

СУЧАСНА цивілізація несе небезпеку не лише екологічної, але й антропологічної катастрофи – знищення людського в людині. Це створює пріоритет конструктивно-перетворювального впливу саме еколого-гуманістичних цінностей на всі сфери життя й визначає лейтмотивом загальноосвітньої підготовки як найбільш масової й систематичної ділянки освіти формування означених цінностей у школярів. Використання нами термінів „екологічний” і „гуманістичний” для формування поняття „еколого-гуманістичні цінності” теоретично виправдано й доцільно з позиції взаємодії екологічних, гуманістичних теорій і теорії цінностей. Екологія, гуманізм і аксіологія – це со-

ціально-філософські світоглядні методології, які беруть співучасть у формуванні ціннісних орієнтацій, що здійснюється зі своїх, властивих тільки цим методологіям „поверхів” соціально-філософського знання.

Окрім того, зв’язок між екологічними й гуманістичними цінностями, як уважає О. Дзятковська, виявляється в зумовленості цінностей природи цінністю людського життя, ненасиллі як формі ставлення до природи і принципі міжлюдських відносин, а також у визнанні пріоритетності в екологічній освіті виховання базових загальнолюдських цінностей, громадянської згоди й соціального партнерства для прийняття екологічно виважених рішень [1, с. 31]. Отже, на думку М. Кисельова, екологія має чітко окреслений гуманістичний зміст, який полягає в тому, що вона покли-



ПЕДАГОГІКА ШКОЛИ

кана формувати адекватне світосприйняття людини (глобалізацію та синтез уявлень про світ), сприяти продуктивному переосмисленню місця людини в природі, виховувати почуття відповідальності за свої дії, піклування про природні умови існування майбутніх генерацій [2, с. 21]. Така екологічна етика, переконаний М. Хілько, постає своєрідною мірою сутності людини, її гідності й відображає становлення нової форми свідомості, що синтезує глобальне бачення людиною природи зі справжніми гуманістичними цінностями, а певні абстрактно-теоретичні положення, як єдність людства, спільність долі всіх людей, коволюційний розвиток людини й природи, набувають до того ж практичного значення [3, с. 29 – 30].

З огляду на обрану вище логіку, метою статті є з'ясування змісту поняття „еколого-гуманістичні цінності” через ідентифікацію його складників – „гуманістичні цінності” й „екологічні цінності”.

Комплексний аналіз досліджуваної проблеми дозволяє констатувати, що шкільна хімічна освіта має всі необхідні передумови для всебічного розвитку особистості школяра на засадах гуманістичних і загальнолюдських цінностей, науковості й систематичності знань, їх значущості для соціального становлення людини [4]. Учитель хімії, плануючи свою роботу із формування гуманістичних цінностей у школярів, має чітко розуміти педагогічний зміст (сутність) об'єкта його професійних зусиль. Отже, цілком природним тут постає необхідність з'ясування сутності поняття „гуманістичні цінності”. Базовими категоріями поняття „гуманістичні цінності” є категорії „гуманізм”, „гуманність” і „гуманізація”, через визначення змісту яких і доцільно, на нашу думку, увести з'ясування сутності цього поняття.

Порівняльний аналіз змісту дефініцій „гуманізм” і „гуманність” засвідчив, що гуманізм у своєму абстрагованому від конкретно-історичних соціокультурних умов вигляді є спрямованістю суспільної й індивідуальної свідомості на людину, її благо, розвиток її здібнос-

тей, на формування в неї внутрішньої свободи й відповідальності. Гуманізм як ідейно-ціннісний комплекс містить усі вищі (загальнолюдські) цінності, вироблені людством на довгому й суперечливому шляху свого розвитку: людяність, свобода, справедливість, людська гідність, працелюбність, рівність і братерство, колективізм і інтернаціоналізм та ін. При цьому основною характеристикою гуманізму в усіх його вимірах в історичному розвитку була й залишається *людяність*, центральним моментом у ній постає *спрямованість до майбутнього*, до вільної реалізації своїх творчих потенцій (Г. Оллпорт, А. Маслоу), *віра в себе* й можливість досягнення „Я-ідеального” (К. Роджерс) [5, с. 34].

Отже, „гуманізм” як філософська категорія є загальним поняттям, набагато ширшим за змістом. Воно містить поняття „гуманність”, що відображає моральний аспект гуманізму. Окрім того, поняття „гуманізм” нерозривно пов'язане з екологічним баченням світу. З урахуванням зазначеного гуманність ми трактуємо як комплекс якостей особистості, у яких виражається: ставлення до людини й природи – визнання Людини та Природи вищими цінностями, повага до людської честі й гідності, визнання самоцінності природи; вияв турботи про людину й об'єкти природи на основі низки моральних рис – уважності, чуйності, доброти, тактовності, співчуття; протидія будь-яким виявам зла, жорстокості, байдужості, антигуманних учинків у соціальному і природному середовищі; доброзичливі стосунки в процесі будь-якої діяльності в соціумі й у природі; уміння діяти самостійно відповідно до своїх здібностей і еколого-гуманістичного світогляду. Це найістотніші, на нашу думку, ознаки, що характеризують поняття „гуманність”.

Процес виховання гуманності дозволяє використовувати поняття „гуманізація освіти”, котре розкриває соціальний і педагогічний аспекти гуманізму. У соціальному плані під поняттям „гуманізація” розуміють процес прилучення до загальнолюдських цінностей, процес розвитку й набуття будь-якою соціальною

системою певних рис, спрямованих на людину й на кардинальні зміни соціокультурного середовища – зміни ставлення людини до людини та зміни характеру взаємодії між людьми за умови добровільного вибору позиції й стилю поведінки, що не можуть бути нав'язані ззовні наказом, законом і т. ін. Це два взаємопов'язані процеси, без яких гуманізація середовища неможлива. Сутність поняття „гуманізація” в педагогічних дослідженнях зберігає ряд основних, інваріантних ознак: це процес, перехід до гуманістичних цінностей, повернення до людини та її проблем, це визнання самоцінності людини та створення умов для вільного її саморозвитку [6, с. 70].

Застосування принципу гуманізації для формування гуманістичних цінностей школярів у процесі хімічної освіти вимагає насамперед звернення уваги на співвідношення понять „гуманітаризація” і „гуманізація”, що є принциповим, оскільки ці поняття не можна вважати тотожними. Так, у науковій і публіцистичній літературі доволі сталою є традиція розуміння „гуманітаризації освіти” як процесу перебудови структури і змісту навчання, що ґрунтується на принципі антропоцентризму, включення в навчальний процес дисциплін гуманітарного циклу, методологічної перебудови гуманітарних і суспільних дисциплін на засадах соціокультурної парадигми „людина в світі, світ у людині”.

Водночас гуманізація – це процес одухотворення, олюднення всіх умов життя і праці, усього змісту навчально-виховної діяльності, усіх видів і форм відношень, що формуються в освітянських закладах. Процеси гуманізації значно масштабніші, значно складніші й зовні майже не виражені; це процеси морально-психологічної перебудови людини, внутрішньої переорієнтації системи гуманістичних цінностей, усвідомлення власної гідності й цінності іншої людини, формування почуттів відповідальності та причетності до минулого, сучасного, майбутнього. Гуманізація в системі освіти передбачає передусім наявність такого духовного простору, такої аксіосфери, яка б стимулювала активність внутрішнього

життя особистості, спонукала до творчості й саморозвитку [7, с. 8].

Отже, конкретизуємо істотні відмінності означених вище педагогічних дефініцій. „Гуманітаризація” – це „олюднення” змісту навчального матеріалу, „олюднення” знань, тобто наповнення змісту гуманним змістом, загальнолюдськими цінностями, подолання відчуження змісту від людини. „Гуманізація” – це „олюднення” відносин у процесі навчання з чіткою спрямованістю на виховання Людини в людині [8, с. 90; 9, с. 36 – 40, 42].

Здійснений вище детальний змістовий розгляд базових категорій поняття „гуманістичні цінності” – „гуманізм”, „гуманність” і „гуманізація” – дозволяє перейти до безпосереднього аналізу сутності цього поняття. Істотними *ознаками* поняття „гуманістичні цінності” постають такі:

– гуманістичні цінності мають суб'єкт-об'єктний і суб'єкт-суб'єктний і при цьому обов'язково діяльний характер відносин, оскільки вони є результатом взаємодії людини (суб'єкта) з об'єктами (предметами, явищами, процесами) або суб'єктами (іншою людиною чи людьми, а також живими об'єктами природи), властивості, риси або якості яких рефлютуються у свідомості людини (В. Василенко, Л. Виготський, М. Гартман, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Тугарінов та ін.);

– в основі гуманістичних цінностей лежить їх загальнозначущість і всеосяжність. Ядром останніх є культурно-історичний досвід людства, інтеріоризований крізь індивідуальну особистісну свідомість (В. Віндельбанд, А. Здравомислов, Т. Парсонс, Р. Перрі, Г. Ріккерт, І. Фролов та ін.);

– гуманістичні цінності існують у свідомості людини в різних формах: від перцептивних образів позасвідомого на рівні певної фізіологічної і психологічної домінанти (А. Ухтомський), психологічної настанови (Д. Узнадзе) до рефлексії навколишніх явищ у формі ціннісних суджень (І. Бех);

– суб'єктивною основою гуманістичних цінностей є загальнолюдські потреби й інте-

реси, які, своєю чергою, можуть формуватися шляхом засвоєння особистістю гуманістичних загальнолюдських цінностей (М. Кузнецов, А. Ткаченко, І. Чудінова та ін.);

– відповідність відібраних гуманістичних цінностей умовам самореалізації, саморозвитку особистості, закладеним у людській природі задаткам (Л. Виготський, А. Маслоу, Ж. Піаже та ін.);

– гармонійність, безконфліктність поєднання індивідуального, колективного, національного, загальнолюдського смислів гуманістичних цінностей – основа їх існування (звідси входження гуманістичних цінностей у конкретно-історичну систему цінностей);

– усвідомлення гуманістичних цінностей як загальнообов'язкових для реалізації – основа виживання та подальшого розвитку людини (А. Маслоу, В. Франкл, Е. Фромм та ін.) [10, с. 71 – 73].

З урахуванням наведених ознак гуманістичні цінності постають як сукупність специфічних утворень – загальнолюдських аксіологічних норм в індивідуальній і суспільній свідомості, які є духовними орієнтирами особистості й суспільства і, формуючись у суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносинах, характеризуються загальною значущістю, усеосяжністю, гармонійним поєднанням загальнолюдського, національного й особистісного смислів [11, с. 14].

Починаючи безпосередній аналіз окремих аксіологічних компонентів системи гуманістичних цінностей школярів, яку можна сформувати засобами хімічної освіти, насамперед зазначимо, що, ураховуючи взаємозв'язок гуманістичних цінностей з основними умовами збереження й розвитку суспільства й особистості, можна стверджувати, що цих цінностей не може бути багато. Крім того, останнім часом поширюється тенденція до вироблення особистістю власної ціннісної системи на основі ціннісного релятивізму. Водночас учитель за родом своєї діяльності має виховувати молоде покоління в дусі орієнтації на нетлінні норми, принципи та цінності, непідвладні часу. У зв'язку з цим особливої актуальності

набуває визначення *засадних* (базових) гуманістичних цінностей, які мають високий ступінь універсализації, тобто підтримуються переважною більшістю суспільства. Визначаючи перелік засадних гуманістичних цінностей у структурі шкільної хімічної освіти, ми виходили з таких міркувань:

– означені цінності повинні бути адекватними змісту педагогічної діяльності – мати формувальний, перетворювальний характер; відповідати принципам етики, добра, людяності, моральності; мати суспільну й особистісну значущість; забезпечувати стійке позитивне ставлення особистості до навколишньої дійсності;

– до переліку таких цінностей слід включити насамперед саму людину й ті сфери життєдіяльності, у яких вона самостверджується як особистість, а також набуває загальнолюдських й національних цінностей [12, с. 27; 13].

Отже, до зазначеного переліку нами включено такі гуманістичні цінності:

– людина, її „Я”, людство, суспільство, людські відносини (людяність, цінність спілкування, взаєморозуміння, взаємоповага, співробітництво та ін.);

– життя, сенс життя, здоров'я та його компоненти (соматичне, фізичне, психічне, моральне здоров'я), здоровий спосіб життя, безпека життєдіяльності (хімічна безпека);

– цінність природи, Землі, Усесвіту, благополучна екологія як умова життя, збереження природи й довкілля;

– моральні (етичні) цінності – добро, честь, гідність, справедливість, відповідальність, толерантність, моральність та ін.;

– внутрішня свобода, цінності вільного вибору (самовизначення, саморозвиток, самореалізація, самостійне і критичне мислення, самоконтроль та ін.);

– цінності творчої діяльності та діяльності (праці) загалом на благо суспільства, умови для вільного і творчого саморозвитку;

– цінності науки, наукових знань, процесу пізнання, наукової діяльності, істина, наукова картина світу, науковий і технічний прогрес;

– культурні цінності (цінності творів культури, цінність мови, звичаїв, традицій та ін.).

Розглядаючи життя, діяльність, життєдіяльність людини як вічні гуманістичні цінності, безпека яких повинна бути гарантована загальними зусиллями на всіх рівнях, ми констатуємо необхідність нагальної аксіологізації хімічної освіти й актуалізації в її змісті додаткового поняття-цінності „хімічна безпека”, оскільки в сучасному матеріалізованому світі кожна людина має від народження справу переважно із синтетичними продуктами. Хімічна безпека – це стан захищеності людини, соціуму й природного середовища від шкідливого впливу хімічно небезпечних речовин [14, с. 79]. І від того, наскільки людина вміє з ними поводитися, залежить усе її життя, життя оточення та прийдешніх поколінь. Усе, що ми зараз іменуємо екологічними й техногенними проблемами, є наслідком низької функціональної освіченості й культури використання необхідних людству синтетичних, штучних і природних речовин і матеріалів. А тому важливо, аби в процесі хімічної освіти учні усвідомили, що хімічна безпека – також одна з найважливіших аксіологічних категорій буття в системі сучасних гуманістичних цінностей, а хімічна освіченість й хімічна культура нині визначають безпечність життєдіяльності людини.

Продовжуючи з’ясування змісту поняття „еколого-гуманістичні цінності”, розглянемо другий його складник – „екологічні цінності”.

Головною причиною екологічної кризи є утилітарні цінності, якими керується сучасна людина, тому обов’язковою умовою виходу з цієї кризи є змінення ціннісних орієнтацій як суспільства загалом, так і кожної особистості зокрема. Непорушним законом такої мотивації вибору для всього суспільства стають екологічні цінності – ключове поняття для всього контексту екологічного мислення й діяльності. Необхідно, щоб екологічні цінності стали невід’ємним складником системи загальнолюдських цінностей. Проблема формування відповідних ціннісних орієнтацій щодо природи вирішується в процесі розгляду більш

загальної проблеми – проблеми формування екологічного світогляду, оскільки цінності є важливим складником будь-якої форми світогляду; саме відповідно до системи цінностей формується ідеал – смисловизначальна частина світогляду, згідно з яким людина й намагається оптимально організувати свої відносини з природою. Тому в наш час дуже важливо, щоб були сформовані екологічні цінності, відповідні до екологічного імперативу, який визначає характер взаємодії суспільства і природи з позицій екоцентричного світобачення, а саме: правильно й дозволено лише те, що не порушує динамічної рівноваги в біосфері.

Уважаємо, що вирішальну роль у формуванні означених цінностей у школярів треба відводити саме хімічній освіті, оскільки в основі будь-яких процесів, які відбуваються в екосистемі й організмі, лежать хімічні реакції, які слід урахувати для оцінки впливу людини на конкретні екосистеми й біосферу загалом. Шкільна хімічна освіта покликана формувати знання про закони природи й уміння використовувати їх в інтересах людини та довкілля, знайомити з хімічною формою життя та розкривати взаємозв’язок з іншими формами життя, пояснювати причини порушення природної рівноваги й погіршення якісних параметрів навколишнього середовища у зв’язку з практичною діяльністю людини, указувати межі критичних навантажень на біосферу, за якими починаються процеси руйнування.

Важливість дослідження екологічних цінностей зумовлена також відсутністю адекватної дефініції самого поняття „екологічні цінності”, що спонукало нас сформулювати **авторське визначення** цього поняття: **екологічні цінності** – поняття екоцентричної екологічної етики, яке відображає значущість для індивіда виявів екологічної моралі як регулятора суспільно належної поведінки і є втіленням його суб’єктивного діяльно-зацікавленого ставлення до реалізації в житті й на практиці екоетичних ідеалів, інтересів, мотивів, норм і принципів вибору екологічно безпечної й доцільної лінії поведінки, зорієн-

тованих на охорону природи й здоров'я людини.

Орієнтація на ідеальні детермінанти суспільної практики щодо вирішення екологічних проблем спонукає хімічну освіту враховувати всі потенціали природи, здатні концентровано виявити її цінності. До таких цінностей відомий український екофілософ В. Борейко, крім внутрішньої цінності (самоцінності природи), відносить її нематеріальні цінності – історичну, патріотичну, релігійну, естетичну, етичну, символічну, духовну, еталонну, наукову, музейну, виховну, екологічну (природоохоронну, природопідтримувальну), а також цінності існування, спадщини, свободи, натхнення, захисту від нових хвороб тощо [15, с. 28 – 31].

До того ж, формування екологічних цінностей школярів у процесі хімічної освіти не можна розглядати поза соціокультурним аспектом, оскільки характер ціннісної взаємодії людини з навколишньою природою й соціальним середовищем завжди відображає той тип культури, носієм якої вона є. Ось чому без змін у хімічній культурі й культурі природокористування не можна сподіватися на позитивні зміни й у природному середовищі, й аксіосфері особистості. Корекція екологічної культури й системи екологічних цінностей сучасних підлітків треба здійснювати за рахунок зміни світоглядного погляду на навколишній світ і свого місця в ньому та засвоєння норм екологічної етики. З огляду на уявлення про екологічну культуру, уважаємо, що цінності екологічної етики можна подати у формі системи ціннісних орієнтацій, що забезпечують моральні відносини з навколишнім середовищем, у процесі яких задоволення особистих потреб узгоджується з інтересами природи, визначаючи екоетично обґрунтовану діяльність і поведінку особистості, спрямовані на збереження природного середовища для прийдешніх поколінь.

Серед стратегічних пріоритетів формування екологічних цінностей школярів у процесі хімічної освіти має бути чітка аксіологічна визначеність цього процесу, адже смисл взаємо-

відносин людини й природи можна досягнути, зважаючи на проблеми цінностей. Екологічні цінності молодого покоління можуть формуватися тільки на основі глибинного, духовно-ціннісного осягнення суті природи. До системи ціннісних координат, які забезпечують екологічно виправдане ціннісне ставлення вихованців до природи, повинні, на нашу думку, увійти такі положення:

– найвищою й абсолютною цінністю буття є не людина, а природа – творець і оберіг життя, яка створила найрозвиненішу його форму – людину;

– природа – це самоцінний суб'єкт взаємодії; цілісна, активна, діяльнісна й варіативна сила буття, яка виявляється в життєтворчості, це життя в усіх іпостасях його вияву – фізичних і духовних;

– природа – „колиска життя”, людина – найдосконаліша „дитина” в ній, найбільша надія природи;

– відчуття виразності природи (будь-якого об'єкта, явища, істоти) є відчуттям цінності життя, унікальності кожної форми його вияву; лише зрозумівши цінність життя і власну духовно-особистісну значущість у цьому світі, людина здатна зрозуміти цінність інших форм буття в природі й цінність життя загалом;

– ставлення до природи є ставленням до самого себе, адже не лише людина живе в природі, а й природа живе в людині;

– кожний фрагмент природи, його нормальне існування в цілісному біосферному організмі є своєрідним гарантом подальшої долі людського роду;

– збереження природи – це збереження свого життя зокрема й життя як неперевершеного феномена Всесвіту загалом;

– природа має виняткову вітальну цінність не лише завдяки утилітарній цінності, а й через широкий спектр інших цінностей і породження відповідних до них моральних норм: збереження життя, сприяння його розвитку – добро; байдуже, безпідставне знищення життя – зло; найкращий важіль морального самоконтролю в момент неминучості знищення життя – совість; найкращий вияв мораль-

ності щодо природи – альтруїзм: безкорисливе співчуття, здатність до самообмеження в ім'я природи, відмова від володіння і привласнення абсолютного права на інше життя [2, с. 22; 16, с. 116, 121 – 123; 17, с. 174 – 177].

Аналізуючи систему екологічних цінностей школярів, яку можна сформувавши засобами хімічної освіти, у процесі дослідження нами виділено такі її аксіологічні складники:

– власне екологічні цінності: Усесвіт, біосфера, природа, життя (усі її форми та їх різноманіття), людина, здоров'я, екоцентрична екологічна свідомість, екологічна безпека;

– особистісні якості-цінності: добро, чуткість, гуманність, бережливість, дбайливість, раціональність, самообмеження, позитивна індивідуальна екологічна відповідальність, творення;

– ціннісні пріоритети екологічного характеру: морально-ціннісне ставлення до природи й людей, позитивна групова й суспільна екологічна відповідальність, екологічна вихованість, цілісність і якість екологізованого життєвого середовища людини, здоровий спосіб життя, здоров'я населення, демографічна збалансованість, раціональне природокористування, обмеження споживання, екологічно чистий виробничий цикл, практична участь у відродженні порушеної рівноваги між людиною і природою, піклування про природні умови існування майбутніх генерацій.

Отже, прагнення до підтримки незруйнованості світу й збереження універсальних екологічних цінностей повинні стати вищою потребою кожної молодої людини. А цей аспект проблеми переходить уже в площину педагогіки й методики викладання хімії, стратегічними завданнями яких стає пошук умов, методів, методик і форм організації навчально-виховного процесу, що будуть максимально сприяти формуванню вмінь і навичок екологічно обґрунтованої діяльності, укоріненню у свідомості учнів норм і правил екологічного й морального імперативів, свідоме дотримання їх, перетворення їх у систему внутрішніх імперативів кожної людини. Такими завданнями є: формування в школярів інтересу до

питань соціальної екології й сучасних екологічних проблем; розвиток соціально ціннісних мотивів ставлення особистості до природи; розкриття багатосторонньої цінності природи; формування в школярів екоетичних знань, відповідних умінь і навичок, узагальнених принципів і моделей поведінки й діяльності в природному середовищі; залучення школярів у природоохоронну діяльність рідного краю; спонукання їх до оцінювання фактів взаємодії людини й суспільства з природою, залучення їх до контролю й оцінки результатів власної роботи з охорони природи тощо.

Узагальнення розведених понять „гуманістичні цінності” та „екологічні цінності” з метою понятійної ідентифікації підсумкової дефініції „еколого-гуманістичні цінності” дозволяє нам сформулювати її **авторське визначення**. **Еколого-гуманістичні цінності** ми розглядаємо як сукупність значущих ідей, норм, принципів й ідеалів суспільної та особистісної діяльності, які як зразки людяності, гуманності, моральності, екоцентричної екологічної етики визначають суспільно належну й екохімічно безпечну поведінку людини, зорієнтовану на збереження її життя й здоров'я, охорону природи для сучасних і майбутніх генерацій та мають формувати лише усвідомлене стійке суб'єктивне діяльно-зацікавлене позитивне морально-ціннісне ставлення особистості до світу, інших людей, самої себе.

Таким чином, аналіз проблеми формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у процесі хімічної освіти в контексті соціокультурного розвитку дозволяє констатувати, що засвоєння нової системи цінностей у взаємовідносинах з соціумом і природою допоможе підлітку опанувати науку про життя в гармонії з природою, самим собою й іншими людьми. Глобальний характер духовної та, як наслідок, екологічної кризи вивів проблему формування еколого-гуманістичних цінностей на цивілізаційний рівень, тим самим окресливши її пріоритетність, адже йдеться про порятунок земної цивілізації колективними зусиллями. Формування еколого-гуманістичних ціннос-

тей – це всеосяжний процес, який стосується всіх аспектів розвитку особистості молодої людини через систему її ціннісних відношень із природою, соціумом, самою собою. Про те, що такий підхід є необхідним, свідчить досвід розвинутих європейських країн, у яких модернізацію загальної системи освіти здійснюють з позицій пріоритету екокультурних цінностей [18].

Подальші наші дослідження ми вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти.

Література

1. **Дзятковская Е. Н.** Экологическая этика: проблемы экологического воспитания / Е. Н. Дзятковская // Педагогика. – 2012. – № 4. – С. 27 – 34.
2. **Кисельов М.** Гуманістичні засади сучасної екології / М. Кисельов // Філософська думка. – 2000. – № 3. – С. 4 – 23.
3. **Хілько М.** Екологічна криза у філософсько-етичному вимірі / М. Хілько // Філософська думка. – 2000. – № 3. – С. 24 – 46.
4. **Величко Л. П.** Загальнокультурний контекст шкільної хімічної освіти / Л. П. Величко // Рідна шк. – 2008. – № 3 – 4. – С. 9 – 12.
5. **Педагогика:** педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед. / Смирнов С. А., Котова И. Б., Шиянов Е. Н. и др. ; под. ред. С. А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М. : Академия, 2001. – 512 с.
6. **Лопатин А.** Гуманизация образования в процессе создания в школе ситуаций успеха / А. Лопатин // Учитель. – 2004. – № 6. – С. 70 – 75.
7. **Буяльська Т. Б.** Концепція, що потребує втілення / Т. Б. Буяльська // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 3 – 11.
8. **Проказа О.** Гуманітаризація і гуманізація освіти як наукова проблема: шляхи її практичної реалізації / О. Проказа // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 5. – С. 88 – 93.
9. **Юнина Е. А.** Парадигма образования: сущность и технологии / Е. А. Юнина // Школьные технологии. – 2005. – № 2. – С. 31 – 42.
10. **Фрейман Г. О.** Формирование представлений об общечеловеческих ценностях у подростков средствами искусства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Фрейман Григорий Ошерович. – Луганск, 1997. – 288 с.
11. **Ципко В.** Психолого-педагогічні підходи до формування цінностей студентів у процесі навчання суспільнознавчих дисциплін / В. Ципко // Рідна шк. – 2011. – № 1 – 2. – С. 13 – 17.
12. **Rokeach, M** 1973, 'The nature of human values', N.-Y.: Free press, 438 p.
13. **Schwartz, SH** 2006, 'Les valeurs de base de la personne: Theorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications]', Revue francaise de sociologie, vol. 42, pp. 249 – 288.
14. **Пак М. С.** Проблемы безопасности в непрерывном химическом образовании / М. С. Пак // Хімічна освіта в контексті хімічної безпеки: стан проблеми і перспективи : міжнар. наук.-практ. конф., 25–26 лют. 2011 р. : зб. тез доп. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 77 – 79.
15. **Борейко В. Е.** Экологическая этика : краткий курс экологической этики для вузов и старших классов средних общеобразовательных школ / В. Е. Борейко // Гуманитарный экологический журнал. – 2007. – Т. 9. – Вып. 2. – С. 22 – 51.
16. **Вальковская В. В.** Ценность природы / В. В. Вальковская // Философия и общество. – 1998. – № 6. – С. 103 – 123.
17. **Тарасенко Г. С.** Естетична цінність природи в системі стратегічних орієнтирів екологічного виховання / Г. С. Тарасенко // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 170 – 177.
18. **Іванюк І.** Формування в учнів зарубіжної школи системи ціннісних орієнтацій / І. Іванюк // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 20 – 23.

* * *

Роман С. В. Сутність поняття „еколого-гуманістичні цінності” в структурі шкільної хімічної освіти

Пріоритет конструктивно-перетворювального впливу еколого-гуманістичних цінностей на всі сфери життя визначає лейтмотивом загальноосвітньої підготовки як найбільш масової й систематичної ділянки освіти формування означених цінностей у школярів. Використання нами термінів „екологічний” і „гуманістичний” для визначення поняття „еколого-гуманістичні цінності” теоретично виправдано й доцільно з позиції взаємодії екологічних, гуманістичних теорій і теорії цінностей. У статті подано авторське визначення поняття „еколого-гуманістичні цінності” в структурі шкільної хімічної освіти через ідентифікацію його складників – „гуманістичні цінності” й „екологічні цінності”.

Ключові слова: еколого-гуманістичні цінності, сутність поняття, шкільна хімічна освіта.

Роман С. В. Сущность понятия «эколого-гуманистические ценности» в структуре школьного химического образования

Пріоритет конструктивно-преобразовательного влияния эколого-гуманистических ценностей на все сферы жизни определяет лейтмотивом общеобразовательной подготовки как наиболее массового и систематического участка образования формирование указанных ценностей у школьников. Использование нами терминов «экологический» и «гуманистический» при обозначении понятия «эколого-гуманистические ценности» теоретически оправдано и целесообразно с позиции взаимодействия экологических, гуманистических теорий и теории ценностей. В статье представлено авторское определение понятия «эколого-гуманистические ценности» в структуре школьного химического образования через идентификацию его составляющих – «гуманистические ценности» и «экологические ценности».

Ключевые слова: эколого-гуманистические ценности, сущность понятия, школьное химическое образование.

Roman S. V. The Concept „Ecological and Humanist Values” in the Context of the Secondary School Chemistry Education

The modern civilization is fraught with not only ecological danger, but also anthropological disaster – destruction of the human being. It creates a priority of constructive and converting influence of ecological and humanistic values on all areas of life and determines a keynote of general educational training, as an area of the most immense and systematic sphere of education, as well as formation of these values in secondary school students. The use of the terms “ecological” and “humanistic” in the creation of the concept “ecological and humanistic values” is theoretically justified and it is expedient from a position of interaction of ecological, humanistic theories and the theory of values. In the article the content of the concept “ecological and humanistic values” in the context of school chemical education is defined through the identification of its components – “humanistic values” and “ecological values”. This allows author to formulate definition of this concept. The ecological and humanistic values are considered as a set of significant ideas, norms, principles and ideals of public and personal work which serve as the examples of humanity, morality, and ecocentric ecological ethics, define socially significant, as well as reveals the nature of ecochemically safe behavior of the person aimed to preservation of his/her life and health, protection of the current and future generations. The author outlines the necessity of formation of the exclusively conscious and resistant subjective activity that contains positive moral and valuable human’s attitude to the world and other people.

Key words: ecological and humanistic values, concept, secondary school chemistry education.

Стаття надійшла до редакції 03.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

ІНТЕНСИФІКАЦІЯ

творчої роботи учнів

молодших класів

САМОЛЮК А. А.

УДК 37.026.9:908

СУЧАСНИЙ розвиток вітчизняної педагогічної науки в галузі виховання особистості визначається взаємодією різних чинників: з одного боку, превалюванням теоретичної спадщини педагогіки радянської доби, орієнтацією освіти й виховання дітей на традиційну методологію конструювання змісту, форм і методів пізнання ними довкілля, домінуванням екстенсивних тенденцій побудови навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі, з іншого – спостерігається розширення концептуального поля вітчизняної педагогіки, обґрунтування та розробка нових підходів, напрямів взаємодії виховної теорії і практики, спрямованої на формуван-

ня творчої, соціально активної, духовно й морально збагаченої та фізично здорової особистості.

Ураховуючи ці тенденції, у змісті Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст., Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Законах України «Про загальну середню освіту» й «Про позашкільну освіту» актуалізовано увагу на тому, що провідною метою навчально-виховної діяльності різних навчальних закладів є формування та розвиток творчої та соціальної активності особистості, формування її системи гуманістичних і моральних цінностей. Тому вдосконалення сучасної загальної освіти передбачає орієнтацію навчальних закладів на інтелектуально-творчий розвиток особистості, побудову змісту освіти й виховання на



інноваційних підходах, що забезпечує результативність освітньо-виховного процесу, адже суспільний розвиток, поступ держави на шляху інтеграції в європейський і світовий інформаційний простір дедалі більше потребує особистості дослідницько-інноваційного типу.

Актуалізація психолого-педагогічних проблем творчої активності особистості в соціокультурному середовищі, розвитку її творчого потенціалу та формування її соціальної активності в контексті активної життєдіяльності, філософсько-культурологічних аспектів соціальної природи особистості була й залишається провідним напрямом розбудови сучасного освітнього простору держави. Ці аспекти проблеми відображені в працях В. Кременя, В. Крисаченка, П. Сауха, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, Г. Філіпчука та ін.

Дослідження процесів розвитку особистості в її онтогенезі, різноманітних психолого-педагогічних механізмах пізнання нею навколишньої дійсності здійснили І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, О. Киричук, О. Леонт'єв, С. Максименко, С. Рубінштейн, М. Сметанський, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.

Провідним концептом досліджуваної проблеми є розгляд дитини як суб'єкта активної життєдіяльності в навколишньому середовищі, особливостей формування активності й розвитку самоактивності, що набули характеристики в наукових працях К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Г. Балла, І. Беха, Л. Божович, П. Блонського, Я. Коломенського, О. Леонт'єва, С. Максименка, В. Рибалка та ін.

Особливості розвитку активності дитини як суб'єкта життєдіяльності у процесі навчання й виховання, дидактичних основ цих процесів, організації й здійснення дозвілєвої та практичної діяльності в доквіллі, зокрема й у процесі здійснення туристсько-краєзнавчої, дослідницької та соціально-значущої роботи схарактеризовано в наукових працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, С. Гончарен-

ка, І. Жупанського, М. Костриці, М. Крачило, В. Лозової, А. Макаренка, В. Обозного, Г. Пустовіта, В. Серебря, М. Скаткіна, М. Сметанського, В. Сухомлинського, О. Топузова, А. Троцько, К. Ушинського, С. Шацького, П. Шищенка та ін.

Дослідження процесів становлення й розвитку шкільного краєзнавства й туристичної роботи учнів різного віку, форм і методик її організації в історико-педагогічному аспекті та в сучасних умовах схарактеризовано в наукових дослідженнях та працях Л. Бабенко, В. Бенедюк, Г. Вашенко, О. Костюкової, В. Приймачук, Н. Рудницької, Є. Рут, С. Совгіри, М. Соловея, В. Струманського, М. Стельмаховича, П. Тронька та ін.

На підставі аналізу результатів констатувального етапу нашого дослідження доведено, що кінцевою метою формування творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи в загальноосвітньому навчальному закладі є формування в їхній свідомості цілісної наукової картини світу, ціннісних категорій, ідей та переконань щодо навколишнього середовища – соціального і природного (теоретичний аспект), набуття відповідних знань, вироблення вмінь і навичок з його вивчення й охорони (теоретико-прикладний аспект), застосування набутих знань, сформованих умінь і навичок в організації та здійсненні туристсько-краєзнавчої роботи і колективом загальноосвітнього навчального закладу, і самостійно у процесі здійснення індивідуально й суспільно-значущої роботи (прикладний аспект).

Отже, на підставі узагальнення результатів експериментального дослідження визначено низку протиріч, що характеризують сучасний стан активізації творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи в загальноосвітніх навчальних закладах:

– сучасний стан організації й здійснення туристсько-краєзнавчої роботи учнів основної школи в загальноосвітньому навчальному

закладі як ефективної форми виховання особистості в дозвіллевій діяльності суперечить вимогам часу й можливостям цих закладів щодо її ефективного здійснення;

– посилені запити суспільства щодо створення належних умов для здобуття учнями основної школи якісної освіти і, головне, виховання творчої й соціально активної особистості вступають у протиріччя із застарілими підходами до відбору й компонування змісту туристсько-краєзнавчої роботи в загальноосвітніх навчальних закладах, недосконалою структурою навчально-виховної діяльності не лише гуртка, секції чи творчої групи, але й навчального закладу загалом;

– сформована творча активність учнів основної школи суперечить обмеженим можливостям її практичного застосування в здійснюваній туристсько-краєзнавчій роботі в загальноосвітньому навчальному закладі, побудованій на репродуктивних формах її організації та відсутності умов практичного втілення під час розв'язання життєво важливих для учнів проблем;

– недостатньо сформовані провідні якості творчої особистості не усвідомлюються нею як життєво необхідні, а отже, не набувають якостей переконань, тому й суперечить необхідності розв'язання різноманітних життєво важливих проблем у змінних умовах життєдіяльності учнів основної школи в загальноосвітньому навчальному закладі.

Мета та завдання дослідження полягає у визначенні й характеристиці основних психолого-педагогічних механізмів і теоретичних підходів до активізації творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи, виокремленні змістовних аспектів педагогічного керівництва дозвіллевою діяльністю дитини в навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу.

Отже, ураховуючи результати аналізу праць зазначених вище авторів та результати здійсненого нами дослідження, визначено

сутність передумов ефективного формування творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи в загальноосвітньому навчальному закладі, що дало змогу схарактеризувати ряд провідних функцій цього процесу:

– узагальнення й систематизація набутих учнями знань, сформованих умінь і практичних навичок у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу та в процесі дозвіллевої діяльності під час здійснення туристсько-краєзнавчої роботи забезпечує ефективне входження дитини в учнівсько-педагогічний колектив навчального закладу, визначення свого місця й ролі у виконанні й індивідуально, і соціально значущої роботи;

– розвиток інтересів, розширення світогляду, набуття системи знань у їх логічній єдності й послідовності, що сприяє ефективному формуванню творчої активності учнів основної школи;

– індивідуалізація навчальної й дослідницької діяльності та практичної роботи особистості, зокрема в доквітлі. Процес індивідуалізації навчально-пізнавальної, пошукової чи дослідницької і практичної діяльності особистості під час здійснення туристсько-краєзнавчої роботи як важливої форми їхньої дозвіллевої діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі має складну структуру побудови та способи здійснення, оскільки ґрунтується на особистісних замовленнях, інтересах, потребах та нахилах дітей, що постійно розвиваються й варіюються, у чому й простежується безперервна динамічність цієї освітньо-виховної ланки. Це, своєю чергою, визначає необхідність створення комфортних і партнерських суб'єкт-суб'єктних зв'язків і взаємозалежностей в учнівсько-вчительському колективі загальноосвітнього навчального закладу, що має забезпечити їх навчально-виховну ефективність. Оскільки за такого підходу досягаються умови спрямованості конкретної педагогічної дії на кожну особистість учнівського колективу, включення її в систему на-

вчальних, виховних, суспільно корисних і широких комунікативних зв'язків і за горизонталлю (між однолітками, членами гуртка чи секції) і за вертикаллю (між однолітками й педагогами, молодшими і старшими учнями та батьками);

– інтегруюча, сутність якої полягає в індивідуальній чи колективно організованій взаємопов'язаній, як за метою й завданнями, так і за напрямками й результатами туристсько-краєзнавчій роботі учнів основної школи в загальноосвітньому навчальному закладі;

– трансформаційна, що спрямовується на створення сприятливих умов для трансформації (перетворення через комплекс психологічних механізмів усвідомлення, запам'ятовування й засвоєння) важливих світоглядних знань, ідей і законів про навколишній світ, історичні явища, події та їх наслідки й на цій основі формування наукового світогляду й соціально активної позиції та творчого ставлення в різноманітних формах власної життєдіяльності;

– спрямовальна й коригувальна, характерна саме для навчально-виховної діяльності вчителів загальноосвітнього навчального закладу з організації й здійснення туристсько-краєзнавчої роботи та відбором і застосуванням ефективних форм, методів, засобів та педагогічних умов формування творчої активності учнів основної школи.

Ураховуючи сутнісні характеристики визначених нами функцій туристсько-краєзнавчої роботи у формуванні творчого потенціалу учнів основної школи, є підстави стверджувати, що їх застосування має на меті розвиток інтелектуальної, ціннісно-мотиваційної та діяльнісно-практичної сфери конкретної особистості, формування її творчої активності, життєвого досвіду взаємодії з навколишнім середовищем, уміння знаходити доцільні рішення й дії в розв'язанні життєво важливих індивідуальних і суспільно-значущих проблем. Дитина, стверджував В. Сухомлинський, обирає активну позицію щодо знань, «... із знаннями цікавіше працювати: дитина почу-

ває гордість від того, що завдяки набутим знанням вона робить щось потрібне людям, красиве» [1, с. 215].

Отже, схарактеризовані вище теоретичні основи, протиріччя й функції формування творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи в загальноосвітньому навчальному закладі дають нам змогу розглядати педагогічні умови формування досліджуваного феномену як сукупність і взаємозв'язок передумов, чинників і закономірностей, які забезпечують результативність виховної роботи [2, с. 102 – 104].

Такими педагогічними умовами, що пройшли апробацію у процесі нашого дослідження, є: наявність зразків креативного мислення, вчинків, дій, поведінки та діяльності як результат ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учня основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи та відповідної спільної суспільно-значущої праці в довкіллі; суб'єктна позиція у творчій діяльності, що передбачає право й можливість кожного з учасників творчого процесу на власну думку й рішення, чим стимулюється творчий розвиток особистості учня основної школи й зберігається високий рівень творчості; стимулювання індивідуального стилю творчої діяльності й самовираження за умови постійного розвитку власних творчих можливостей і задатків до самостійного цілепокладання й мотивації, умінь і навичок оперувати власними діями в постійно змінних умовах, тим самим варіативно і творчо вирішувати нові завдання; логічна єдність інтегрованого й диференційованого змісту, форм і методів формування їхньої творчої активності у процесі туристсько-краєзнавчої роботи в загальноосвітньому навчальному закладі відповідно до вікових й індивідуальних можливостей учнів основної школи.

Тому можемо констатувати, що процес оволодіння учнями основної школи системними науковими знаннями, уміннями та практичними навичками у процесі туристсько-краєзнавчої роботи в загальноосвітньому на-

навчальному закладі за своєю сутністю є творчим процесом, безпосередньо пов'язаним з інтелектуальним, духовним та фізичним розвитком особистості, її самовираженням та самоствердженням у соціокультурному середовищі.

З усієї сукупності перерахованих положень щодо формування творчої активності особистості у процесі здійснення туристсько-краєзнавчої роботи особливого значення набувають саме ті, котрі безпосередньо пов'язані із задоволенням її конкретних потреб та інтересів на певному етапі онтогенезу. Так, у психолого-педагогічних працях Б. Ананьєва, І. Беха, Л. Божович, Л. Виготського, Я. Коломенського, О. Леонтьєва, С. Максименка, С. Рубінштейна, присвячених цій проблемі [3; 4; 5; 6; 7; 8], обґрунтовано, що джерелом активності особистості є її органічні та духовні потреби. Так, визначаючи потреби як рушійну і спрямовальну силу в пізнанні, вивченні особистістю об'єктів і явищ довкілля у процесі туристсько-краєзнавчої роботи, ми водночас визначаємо, що потреби є її позитивними або негативними переживаннями різноманітних життєвих ситуацій. Саме характер таких переживань зумовлений ставленням особистості до потреб і обставин, які сприяють або не сприяють їх задоволенню. Тоді внутрішніми рушійними силами до їх задоволення за умови творчої діяльності особистості в довкіллі стають мотиви, які є результатом усвідомлення особистістю змісту і спрямованості своїх потреб та інтересів.

Мотиви, за нашим висновком, є реальними спонуками до певних дій особистості за певних умов і в певних життєвих ситуаціях, тобто вони, як інтегроване особистісне утворення, розкривають нерозривний зв'язок суб'єктивного й об'єктивного, тим самим забезпечують єдність свідомості й поведінки учнів. Отже, «... стійкий і узагальнений мотив у плані самосвідомості і є відповідною якістю особистості, яка входить до її ціннісної системи, ... тоді мотив доцільно розглядати як особисту якість (цінність) у її генезі» [9].

Так, єдність цих двох категорій передбачає наявність певних психологічних установок, які виконують роль мотивів діяльності в навколишньому середовищі, за допомогою яких можуть бути задоволені потреби особистості. Однак, як зазначалося нами вище, психологічні установки можуть виконувати і позитивну (якщо вони сформовані на принципах моральних норм суспільства, духовної єдності людини й навколишнього її світу), і негативну (якщо їх формування відбулося під дією упередженості, необ'єктивності, жорсткого прагматизму щодо довкілля чи окремих його об'єктів) роль у формуванні системи цінностей особистості та її діяльності в довкіллі. Суттєва роль, як стверджує І. Бех, у набутті вихованцем особистісного смислу пропонованої освітньої, моральної чи практичної норми належить так званим образам-враженням, які залишають незабутній відбиток у пам'яті. Ці образи, відображаючи певні моральні ситуації, час від часу активізуються й оволодівають увагою дитини, підтримують інтерес до предмета спогадів, а з часом спонукають активно діяти у відповідному напрямі [10, с. 173].

Тоді ще раз можемо підтвердити нашу думку про те, що провідними мотивами творчої діяльності й вчинків учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи в загальноосвітньому навчальному у закладі є насамперед інтереси й освітні запити. В аргументації цього висновку нами враховано, що інтерес – це стійке, вибіркове, емоційно забарвлене прагнення особистості до життєво значущих для неї об'єктів, яке обов'язково пов'язане з особистою зацікавленістю до них.

Розвиваючи цю думку, П. Вайнцвайг уважає інтерес та емоційне переживання його досягнення за рахунок творчості найвищою з людських функцій, яка дає змогу вивчити неповторність наших емоційних переживань, думок та використати свою природжену унікальність. На його думку, „люди народжені для творчості – це їх багатство, право й фундамент долі” [11, с. 145].

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

Тоді правомірним є висновок про те, що саме пережиті особистістю знання, утілені в морально вивірених поведінці та творчій діяльності мають силу переконань, а отже, починають здійснювати регулювальну й спрямовальну функції в життєдіяльності особистості, у її творчому розвитку й саморозвитку. Сама ця ознака є однією зі складників кінцевої мети формування творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи в загальноосвітньому навчальному закладі на основі сформованих стійких знань, інтересів, потреб, цінностей, переконань, моральних норм та практичних умінь, які, своєю чергою, є основними складниками творчої особистості.

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

школи в довкіллі в межах їхньої туристсько-краєзнавчої роботи.

Вихідним моментом у формуванні такого роду переконань, за нашим висновком, є ставлення особистості до ідей та ідеалів за умови обов'язкової позитивної їх оцінки. Зауважимо, що це ставлення має бути активним, оскільки лише за таких умов зміст суспільних ідей та ідеалів буде сприйнятий особистістю й стає складником її духовного світу [3]. Тобто поступово відбувається процес формування мети творчої діяльності, а отже, відповідального ставлення особистості до навколишнього світу, яке включає усвідомлення особистістю власної причетності до вирішення проблем своєї місцевості, краю та держави, переконання в необхідності обґрунтування з позиції моралі суспільства будь-яких власних дій у довкіллі.

Це підводить нас до висновку, що саме переконання, побудовані на набутих знаннях і водночас спонукають особистість до оцінювання дійсності та доцільних з морального погляду дій у довкіллі, визначають спрямованість особистості, яку ми розглядаємо як систему домінуючих цілей і мотивів поведінки та діяльності з вивчення довкілля, які, зрештою, визначають суспільну значущість і самоцінність особистості та її соціальний статус у колективі чи громаді.

Отже, саме духовний потенціал особистості, включаючи набуті нею знання, інтелектуальні вміння, оцінні судження та переживання, а також навички їх творчого переосмислення є основою реальних вчинків, спрямованих на досягнення особистого чи суспільного ідеалу [12].

Відтак, спрямованість разом із сформованим світоглядом є вищим регулятором поведінки і творчих дій особистості в навколишньому середовищі. Своєю чергою, спрямованість, мету діяльності, психологічну установку і навіть ідеал особистість не може визначити без сформованої власної самосвідомості. Самосвідомість визначаємо як вихідну позицію, як результат і чинник активного світосприйняття особистістю довкілля в усьому роз-

маїтти його взаємозв'язків і взаємозалежностей, результатом якого є формування емоційно-ціннісної сфери особистості на основі формування системи моральних установок.

У контексті останнього активне світосприйняття, на якому акцентує увагу І. Бех, має набувати в самосвідомості вихованця особистісного смислу, інакше воно втрачає моральну цінність. Тому завдання вихователя, продовжує він далі, полягає в тому, щоб сформувати людину зі стійким прагненням до діяльності – свідомої, творчої, а не пасивного спостерігача [10, с. 191].

Проблема формування творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи в загальноосвітньому навчальному закладі є й залишається на сьогодні складною, багаторівневою й багатоаспектною психолого-педагогічною проблемою, у її розв'язанні можуть бути обґрунтовано й запроваджено різноманітні напрями й підходи, кожний з яких, працюючи на розв'язання цієї важливої проблеми, буде мати різний зміст й, відповідно, результат. Тому проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми.

Подальшого вивчення вимагають умови створення цілісної й логічно вибудованої системи туристсько-краєзнавчої роботи від учнів початкових класів до старшокласників в умовах загальноосвітнього навчального закладу, розроблення та запровадження в педагогічну практику інноваційних форм і методик туристсько-краєзнавчої роботи як провідних категорій дозвілленої діяльності учнів; системне дослідження ролі соціального середовища як провідного чинника соціалізації й творчого розвитку дітей та учнівської молоді тощо.

Література

1. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-и т. / Василь Олександрович Сухомлинський ; ред. кол.: Дзевєрін О. Г. (голова), Черпінський М. В. та ін.] – К. : Рад. шк. – 1977. – Т. 4. – 640 с.

2. Соловей М. В. Туристично-краєзнав-

ча робота у сучасному навчальному закладі / М. В. Соловей // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди» : наук.-теор. зб. – Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2009. – С. 102 – 104.

3. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: наукове видання. – 280 с.

4. Леонтьєв А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1972. – 436 с.

5. Выготский Л. С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1956. – 567 с.

6. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1959. – 354 с.

7. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 356 с.

8. Максименко С. Д. Психология личности / С. Д. Максименко. – К. : Вид. ТОВ КММ, 2007. – 296 с.

9. Максименко С. Д. Общая психология / С. Д. Максименко. – К. : Ваклер, 2004. – 523 с.

10. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.

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

12. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности ; пер. с англ. / П. Вайнцвайг – М. : Прогресс, 1990. – 187 с.

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

* * *

Самолук А. А. Інтенсифікація творчої роботи учнів молодших класів

У статті визначено й схарактеризовано основні психолого-педагогічні механізми й теоретичні підходи до активізації творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи, виокремлено змістові аспекти педагогічного керівництва дозвіллевою діяльністю дитини в навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу.

Також описано головні принципи активізації творчої активності учнів основної школи. Доведено, що кінцевою метою формування творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи в загальноосвітньому навчальному закладі є формування в їхній свідомості цілісної наукової картини світу, ціннісних категорій, ідей та переконань щодо навколишнього середовища – соціального і природного, набуття відповідних знань, вироблення вмінь і навичок з його вивчення й охорони та їх застосування у процесі туристсько-краєзнавчої роботи.

Ключові слова: особистість, краєзнавча робота, теоретичні підходи, принципи, учні основної школи, творча активність, загальноосвітній навчальний заклад.

Самолук А. А. Интенсификация творческой работы учеников младших классов

В статье определены и охарактеризованы основные психолого-педагогические механизмы и теоретические подходы к активизации творческой активности учащихся основной школы в процессе туристско-краеведческой работы, выделены содержательные аспекты педагогического руководства досуговой деятельностью ребенка в учебно-воспитательном процессе общеобразовательного учебного заведения.

Также описаны главные принципы активизации творческой активности учащихся основной школы. Доказано, что конечной целью формирования творческой активности учащихся основной школы в процессе туристско-краеведческой работы в общеобразовательном учебном заведении является формирование в их сознании целостной научной картины мира, ценностных категорий, идей

и убеждений относительно окружающей их среды – социальной и природной, умений и навыков ее изучения и сбережения, а также применение на практике знаний в процессе туристско-краеведческой работы.

Ключевые слова: личность, краеведческая работа, теоретические подходы, принципы, учащиеся основной школы, творческая активность, общеобразовательное учебное заведение.

Samolyuk A. A. Acceleration of the Creativity of Secondary School Students by means of Tourism and Regional Studies

The article identifies and characterizes the major psychological and pedagogical mechanisms and theoretical approaches to the acceleration of creativity in secondary school students by means of tourism and regional studies. The author defines the content of pedagogical supervision of children's leisure activities that are incorporated into the secondary school educational process.

On the basis of the theoretical analysis of numerous research in this area, as well as own findings, the author identifies the essence of the prerequisites for the effective formation of creativity among secondary school students utilizing the capacity of tourism and regional studies, as well as characterizes a number of main features of this process. The description of the pedagogical conditions for the effective realization of this process is centered around lower-level preconditions, factors, and regularities, which are interrelated and, acting together, ensure educational effectiveness.

The major principles of the acceleration of the creativity of secondary school students are also characterized in the article. The author argues that the shaping of the holistic picture of the world, values, ideas, and beliefs regarding the environment, both social and natural, acquisition by the students of the knowledge in this area, development of environmental study and protection skills, as well as their application are the ultimate goal of the acceleration of creativity of students in the course of tourism and regional studies at educational institutions.

Key words: personality, regional studies, theoretical approaches, principles, creativity, secondary school students, comprehensive educational institution.

Стаття надійшла до редакції 05.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

ЯКІСТЬ

освіти в Україні:

постановка проблеми та шляхи її вирішення

КУРИЛО В. С.

УДК 37.014.6(477)

ПРОФЕСІЙНА розмова про якість освіти визрівала давно. Незважаючи на зусилля вчених, Національної академії педагогічних наук України, Міністерства освіти і науки, вищих навчальних закладів, численної армії вчителів, ми не можемо сьогодні гарантувати випускникам мінімуму тих знань і навичок, досвіду їх використання, закладених у державному стандарті.

Виправданням може бути недостатнє фінансування, постійна зміна змісту освіти, не завжди вдалі нововведення в системі освіти. Але науково-технічний прогрес, глобальні перетворення у світі настільки стрімко динамізують суспільство, що ці чинники не можуть бути єдиною причиною низької якості освіти й не підготовленості нашої молоді до життя й професійної діяльності.

Наразі подальший розвиток нашої країни безпосередньо залежить від якості освіти, що вимагає чітких і обґрунтованих відповідей на питання: що таке якість освіти, як її виміряти, які механізми й інструменти застосовувати, щоб якість підготовки фахівців відповідала потребам людини, держави, суспільства й роботодавців. Дотепер дискусійним залишається саме поняття якості освіти, яке вчені ототожнюють з якістю навчання, якістю діяльності на-

вчального закладу, рівнем освіченості й вихованості людини, якістю навчально-виховного процесу, відповідністю вимогам соціального й професійного середовища. Усі ці питання вимагають якнайшвидшого, але науково-обґрунтованого педагогічного розв'язання.

Якщо розглядати досвід Європи та Сполучених Штатів Америки, то там проблема якості освіти активно декларується й обговорюється з кінця 70-х рр. ХХ ст. За цей час європейськими державами, особливо тими, які є учасниками Болонського процесу, не лише проведено десятки конференцій, семінарів, симпозіумів, але й знайдено реальні механізми й інструменти, розроблено нормативну базу забезпечення й оцінки якості освіти, створено мережу офіційних і громадських організацій, що займається оцінкою якості освіти. У цих країнах в управлінні якістю освіти однаковою мірою беруть участь органи державної влади, навчальні заклади, громадські організації та професійні спілки, що дає можливість оцінити якість освітньої діяльності, її потенціал, відповідність змісту освіти вимогам ринку праці й бажанню особи реалізуватися в суспільстві.

У нас, в Україні, будемо говорити відверто, питання якості освіти, хоч і перебувають на порядку денному, але за десять останніх років майже не знайшли свого реального розв'язання. У країні, де близько 300 університетів, серйозних

науково-практичних конференцій, присвячених проблемам управління якістю освіти, – одна-дві на рік. Лише 2011 р. офіційний статус отримала Національна рамка кваліфікацій, хоча про її роль у визначенні результатів освіти й необхідності розробки йшлося ще 7 років тому. Учені, які займаються проблемами якості, на жаль, зосереджують увагу лише на якості результатів освіти. Хоча часто ці результати не співвідносяться з цілісним розвитком особистості випускника, його інтелектуальної, емоційної, вольової, мотиваційної сфери.

Фактично жоден аспект проблеми якості освіти не доведений до логічного розв'язання. Так, упровадження зовнішнього незалежного оцінювання було спрямоване на створення системи об'єктивної оцінки результатів середньої освіти й ефективного відбору кращих абітурієнтів для вишів, що й повинно було створити основу якості вищої освіти. Результати аналізу, проведеного Українським центром оцінювання якості освіти, засвідчують недостатню підготовку школярів з математики, фізики, хімії, біології. Близько 9 % учасників тестування не змогли досягти проходно-

го бар'єру, а близько 21 % змогли набрати не більше 140 балів. А це заздалегідь низький рівень якості підготовки майбутніх медиків, інженерів, технологів, фахівців у фундаментальних сферах знань. Стабільно низькі результати з більшості дисциплін ЗНО мають Закарпатська, Чернівецька, Херсонська області. Усі ці показники відомі, але висновків і реальних кроків для зміни якості середньої освіти дотепер не зроблено.

Уважаю, що розв'язання питань забезпечення якості освіти необхідно розглядати в трьох площинах. По-перше, необхідно створити на базі Національної доктрини розвитку освіти державну програму із забезпечення якості на всіх рівнях системи освіти в Україні. Така програма повинна містити конкретні завдання й визначати кроки з підвищення якості освіти із зазначенням виконавців, термінів і джерел фінансування. Оскільки якість освіти – це проблема не лише держави, вищої та середньої школи, то до її розв'язання слід залучати всіх зацікавлених: батьків, роботодавців, громадські організації, галузеві міністерства, вищі, школи, студентство.



Друга площина розв'язання проблеми полягає в тому, що управління якістю освіти все ж більшою мірою перебуває у сфері педагогіки. Сьогодні завдання її забезпечення багато хто пов'язує тільки зі сферою управління. І це пояснюють чинною практикою західних країн. Однак вивчення досвіду з управління якістю освіти розвинених країн російськими, українськими дослідниками, зокрема й ученими Луганського національного університету, засвідчує зовсім інше. Усі спроби розв'язати проблеми якості адміністративно-організаційним шляхом не підвищують рівня підготовки майбутніх фахівців, не роблять їх автоматично конкурентоспроможними ні у власній країні, ні за кордоном. Суттєвої критики на Заході сьогодні зазнає управління якістю освіти на основі стандартів ISO, що містять багато цінного для управління, але використовуються без необхідної адаптації до особливостей системи освіти. При цьому позитивні результати в управлінні якістю освіти отримують ті навчальні заклади західних країн, які спираються на науково-обґрунтовані, апробовані результати з управління якістю освіти. Усе це засвідчує, що створення програми з підвищення якості освіти в Україні має спиратися на результати досліджень учених у межах наукових проектів, що підтримує й фінансує держава. Думаю, що в деяких університетах, наукових центрах України такі дослідження вже ведуть. Безумовно, ці пошуки слід розширювати, а отримані результати узагальнити, вивчити, і на цій основі за підтримки держави реалізувати низку пілотних проектів. Тоді програма з підвищення якості освіти отримає свої реальні обриси й стане життєздатною.

І третя площина розв'язання проблеми якості освіти, яку не можна не відзначити. Очевидно, що всі інновації в освіті, зокрема й пошук нових шляхів вирішення проблем якості, значною мірою залежать від педагога. Освіта – сфера передусім духовна, а в духовній сфері не можна переробити те, чим сам не во-

лодієш. Тому розв'язання завдань з підвищення якості освіти покладаємо насамперед на педагога. Необхідно приділити серйозну увагу компетентності педагога, його можливості використовувати передові педагогічні технології, вибудовувати продуктивну взаємодію з учнями, студентами, уміти керувати педагогічним процесом з урахуванням змін, що відбуваються в житті суспільства.

Але слід пам'ятати про головне: усе це робиться заради наших вихованців. Педагогіка – це та сфера діяльності, де результат не може бути виправданням ціні, якою він досягнутий. Ми завжди повинні ставити собі запитання: чи відповідають наші освітні системи психозберігальним технологіям і яка ціна отриманої якості освіти?

Безумовно, усі ці аспекти повинні бути детально вивчені й пророблені. Але зрозуміло одне, що далі відкладати вирішення проблем якості освіти ми не можемо. І роль Академії в розв'язанні цього питання, на мою думку, повинна бути провідною.

* * *

Курило В. С. Якість освіти в Україні: постановка проблеми та шляхи її вирішення

Статтю присвячено вивченню проблем якості освіти, виявленню причин невідповідності набутих студентом знань і навичок із державним стандартом. Обговорено чинники, які заважають вирішенню цього питання, а також наведено досвід країн Європи та Сполучених Штатів Америки. Особливу увагу приділено огляду науково-практичних конференцій, присвячених проблемам управління якістю освіти, виявленню недоліків та упущень. Доведено, що результати конференцій не співвідносяться з цілісним розвитком особистості випускника, його інтелектуальною, емоційною, вольовою, мотиваційною сферою. Показником недосконалості якості освіти в Україні запропоновано статистичні дані

результатів складання ЗНО. Автором виділено три площини вирішення цієї проблеми: 1) створення на базі Національної доктрини розвитку освіти державної програми із забезпечення якості на всіх рівнях системи освіти; 2) використання апробованих результатів з управління якістю освіти, наближення теоретичних знань до практики; 3) підвищення кваліфікації педагогів. Автор наголошує на негачності вирішення цих питань для подальшого розвитку нашої країни.

Ключові слова: якість освіти, компетентність педагога, управління якістю освіти.

Курило В. С. Качество образования в Украине: постановка проблемы и пути ее решения

Статья посвящена изучению проблем качества образования, выявлению причин несоответствия полученных студентом знаний и навыков и государственного стандарта. Обговорено факторы, которые мешают решению этого вопроса, а также приведены опыт стран Европы и Соединенных Штатов Америки. Особое внимание уделено анализу научно-практических конференций, посвященных проблемам управления качеством образования, выявлению недостатков и упущений. Доказано, что результаты конференций не соотносятся с целостным развитием личности выпускника, его интеллектуальной, эмоциональной, волевой, мотивационной сферой. В качестве показателя несовершенства качества образования в Украине приведены статистические данные результатов сдачи ВНО. Автором предложено три плоскости решения этой проблемы: 1) создание на базе Национальной доктрины развития образования государственной программы по обеспечению качества на всех уровнях системы образования; 2) использование апробированных результатов по управлению качеством образования, приближение теоретических знаний к практике; 3) повышение квалифи-

кации педагогов. Автор отмечает неотложности решения этих вопросов для дальнейшего развития нашей страны.

Ключевые слова: качество образования, компетентность педагога, управления качеством образования.

Kurylo V. S. Quality of Education in Ukraine: Problem Statement and Ways to Address it

The article is devoted to the study of the issues related to the quality of education. It discusses the reasons why the knowledge and skills obtained by university students appear to be inadequate to the state standard. The factors that impede the solution of this problem, as well as the best practices of European countries and the United States in this area are explored.

Special attention is given to the review of the scientific and practical conferences dedicated to the quality of education management, tracing its faults and omissions. It has been proven that the results of the conferences fail to address the comprehensive development of the graduate, his/her intelligence, emotions, will, and motives. Statistical data gathered on the basis of the External Independent Evaluation of secondary school graduates are offered as the evidence of the inadequate quality of education in Ukraine. The author proposes three dimensions to resolve this problem: 1) to develop on the basis of the National Strategy for the Development of Education a state program ensuring the quality of education at all levels of education, 2) to use the best practices in the area of the quality of education, to bring theory closer to practice, and 3) to ensure continuing education and training of teachers. The author emphasizes the necessity to resolve these problems immediately in order to safeguard the further development of Ukraine.

Key words: quality of education, teacher's competence, quality of education management.

Стаття надійшла до редакції 08.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ

простір сучасного педагогічного університету

та професіоналізм його випускників

СМОЛІНСЬКА О. Є.

УДК 378.1

ГЛИБОКІ зміни інституційного характеру, що відбуваються зараз в українській освіті як закономірний результат попередніх років реформування галузі, зумовлюють активні дискусії й у фаховому, і в широкому соціальному середовищі. Їх зміст є кардинально різним: від огульного заперечення (зазвичай від осіб, мало причетних до функціонування системи) до цілковитого захоплення (переважно від „стернових” реформ). Вочевидь, обидві позиції є вразливими, оскільки виражають некритичне ставлення до освітніх процесів з тією лише відмінністю, що в першій групі – до минулих, а в другій – до майбутніх.

Проблема вищої освіти, особливо педагогічної, часто є питанням співвідношення особистісного та організаційного компонентів, їх пропорційності, взаємодій, тобто проблемою буття людини в певному соціальному середовищі, зокрема аспектів вибору, адаптації, обміну цінностями тощо. Це співзвучно з одвічною проблемою вибору середовища проживання, як у первісних людей: жити в печері, створеній природою, харчуватися зібраними чи впольованими продуктами чи звести собі прихисток, займатися землеробством, скотарством; іншими словами, жити в штучно створеному світі культури чи поза ним. Історичний досвід людства показав раціональність вибору культурного буття. Зараз активізувалось обговорення зв'язку між освітою та культурою, ступеня їх взаємопроникнення, деколи виникає думка про необхідність чіткого їх розмежування, як це вже було в радянський час, коли освітою вважали діяльність, сконцентровану навколо партії, а педагогікою — науку в тому ж діапазоні; культура ж повинна була неод-

мінно мати матеріальні обриси, бути представленою відповідними артефактами (вишиванками, посудом, піснями, танцями, мовленнєвими етикетними формами тощо). Водночас історико-філософські, педагогічні джерела (М. Бердяєв, В. Біблер, Г. Гадамер, М. Гайдеггер, С. Гессен, П. Наторп, О. Шпенглер та ін.), сучасні дослідження (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Бех, М. Каган, Г. Філіпчук) указують на те, що освіта й культура є насправді єдиносущими, як і наука та освіта. Таким чином, гармонійне поєднання цього триумвірату цивілізації мало б забезпечувати становлення такого типу особистості, який зможе успішно жити у швидкозмінних зовнішніх обставинах, залишаючись внутрішньо цілісним та водночас інтегрованим (шляхом соціалізації) у суспільні засади, які зазвичай називають загальнолюдськими цінностями. Що ж до інституційного забезпечення становлення такого типу особистості, то найбільш сприятливим середовищем культурно-освітньо-наукового життя є університет. Саме тому тенденція минулих років в Україні, завдяки якій з'явилося чимало навчальних закладів такого типу, є об'єктивною, стратегічно виправданою. Ще одним фактором, який актуалізує університет як необхідну для становлення молодого покоління освітню організацію, є його особливий просторово-часовий спосіб існування в культурі, завдяки якому забезпечується інституційна цілісність освітньої системи, тяглість освітньої традиції. Попри існуюче в науково-педагогічних колах розуміння цієї проблеми, активне її опрацювання з філософських, педагогічних, культурологічних поглядів, ще не вироблено позицій, які б поєднували культуру, освіту й науку на перерізі університетської педагогічної освіти та професіоналізму випускників педуніверситетів. Крім того,

найбільш поширеним під час дослідження проблем педагогічної науки і практики, зважаючи на численність та різноманітність виявів та контекстів, досліджуваних ученими, залишається феноменологічний підхід. Він часто цілком виправданий, оскільки сприяє швидкому накопиченню інформації та її руху в напрямі підкріплення досвідом, „зручний” щодо дисертаційних робіт. Водночас цей же підхід обмежує можливості власне теоретичного осмислення, тобто в сучасних інформаційно насичених умовах перетворюється на фактор стагнації, розмежовуючи знання та їх практичне застосування через неможливість реалізації концептуальних, фундаментальних підходів, отже, і розробки загальних положень, забезпечення інституційної цілісності освіти як системи і як процесу.

Погоджуючись із тим, що феноменологічне вивчення професіоналізму педагога є безсумнівно корисним, базуючись на узагальненні накопиченого у професійному та соціальному середовищах досвіду оцінки „корисності” тих чи тих педагогічних явищ, вважаю, що такі дослідження можна розширити за рахунок залучення до феноменологічного аналізу культурних контекстів професіоналізму. Серед чинників феноменологічного характеру, що впливають на формування професіоналізму педагога, зокрема вчителя/вихователя, вагомим є вивчення середовища його становлення, що називають у педагогічних дослідженнях по-різному: організаційне, виховне, інформаційне, організаційне середовище тощо. Не заперечуючи впливовості середовищ та поставивши за мету все ж таки розширити можливості дослідження феномена педагогічного професіоналізму, слід зауважити, що середовище є доволі статичним утворенням, до того ж, беручи до уваги наслідки НТР, виявляє тенденцію до анахронізму, адже поки внутрішнє середовище остаточно сформується (через його інертність на це необхідно чимало часу), зовнішнє встигає суттєво змінитися. Отже, більш прийнятним щодо категорії професіоналізму педагога є поняття простору, а оскільки в темі статті йдеться про професіоналізм педагога в єдності з культурно-освітнім простором сучасного педагогічного

університету, то і його аналіз варто здійснювати саме в цьому полі.

Вище було згадано, що аналізована категорія професіоналізму має свої витоки — здобуту/отриману освіту. Тенденція щодо перетворення педагогічних інститутів на університети, доволі відчутна в Україні з середини 90-их рр. ХХ ст., за цей час вичерпала свій потенціал у кількісному плані й зараз, зважаючи на закони діалектики, мала б переходити до фази якісних змін. Їх перспективи помітні насамперед у тому, що сутність університету як специфічної соціокультурної єдності повинна змінити не тільки організаційно-педагогічні підходи, зокрема контент і пропорції дисциплін у навчальному плані, але й спосіб формування професійної особистості за принципом гармонійності форми та змісту внутрішніх та зовнішніх факторів, зокрема навчальних, виховних, соціалізаційних, культурних тощо. Так, професіоналізм, що зароджується в університетських „нетрях”, за своєю природою повинен бути більш гуманним порівняно з інститутським, училищним, відповідати індивідуальній сутності особистості, не обмежувати її свободу, а, навпаки, розширювати її за рахунок багатомірності власного культурно-освітнього простору, не формувальним у прямому значенні цього слова (на практиці трапляється — деформувальним щодо особистості за професіональним взірцем), а таким, що творить активну, різнобічну індивідуальність професіонала.

Звичайно, що такий підхід до вивчення питання про джерела професіоналізму є ідеальним, але феноменологічно він цілком виправданий, тому що дозволяє „роздивитися” нематеріальну сутність професіоналізму крізь нематеріальну ж таки природу культурно-освітнього простору університету, тобто, перефразовуючи вислів Парацельса, „вивчати подібне подібним”.

Якщо виходити з визначення А. Бондаревської про те, що культурно-освітній простір — це „зумовлений часом спосіб існування, взаємодій, взаємної детермінації освіти й культури, буття освіти у світі культури, а культури — у світі освіти” [1], визначення професіонала, поданого Є. Климовим, про те, що „професіонала слід розглядати як складну систему, що має не тільки зовнішні функції („віддачу”),

У але й найнеобхідніші складні та різноманітні внутрішні, зокрема психічні, функції” [2, с. 386]; визначення місії університету Х. Ортеги-і-Гаскета, „що його найголовніше завдання – „пронести” людини: це він повинен вчити її всій культурі її часу, відкривати для неї з ясністю і точністю величезний сучасний світ, у який її життя повинне вклинитися, щоби стати автентичним” [4, с. 18 – 19], то отримаємо зв’язок між сутністю поняття професіоналізму та його джерелами – культурно-освітнім простором та університетом, об’єднаними змістово в культурно-освітній простір університету.

Отже, культурно-освітній простір педагогічного університету повинен бути основним чинником, що зумовлює таку якість, як професіоналізм педагога (у цій статті – учителя/вихователя), що, своєю чергою, визначається низкою внутрішніх якостей, водночас виділяючи їх. Тобто феноменологічно педагогічний професіоналізм, будучи похідним від культурно-освітнього простору університету, поступово розвивається за рахунок накопичення досвіду, залучення у професійну діяльність інших дієвих факторів: людей, організацій, інституцій.

Фонд „Ефективне управління” у своєму „Звіті про конкурентоспроможність регіонів України 2012” визначив 12 складників конкурентоспроможності, згрупувавши їх як такі, що забезпечують основні 3 типи економік (факторно-орієнтованої, орієнтованої на ефективність, інноваційно-орієнтованої). Складниками 4 і 5 у цьому переліку є, відповідно, „Охорона здоров’я та початкова освіта” і „Вища освіта та професійна підготовка”, при цьому складник 4 закриває факторно-орієнтовані економіки, а фактор 5 відкриває економіки, орієнтовані на ефективність. Таким чином, різні рівні освіти, їхні показники є необхідними та достатніми критеріями переходу між типами економік. При цьому початкова освіта разом із охороною здоров’я забезпечують рівень економічної ефективності на робочому місці, впливають на утворення додаткової вартості, отже, за висновками фахівців, „у довготривалій перспективі важливо уникнути значних скорочень ресурсів у вказаних найважливіших галузях, незважаючи на необхідність зменшення видатків державних бюджетів з метою зниження дефіциту й боргового тиску” [4, с. 14]. У зв’язку із цим особливою актуальністю набуває освіта вчителів, що в сучасних умовах нерідко здійснюється в педагогічних чи класичних університетах. Ключовою ланкою розвитку всіх наступних освітніх напрямів визнається саме ця. Що ж до вищої освіти і професійної підготовки, то їхня якість, на думку дослідників, постаючи посилювачем ефективності, відкриває нові можливості для економік, що „намагаються рухатися вперед шляхом створення додаткової вартості, не обмежуючись звичайними виробничими процесами і продукцією” [4, с. 14], при цьому особливу увагу тут відводять створенню можливостей для безперервного професійного навчання. Зокрема кількісні дані [4, с. 54] засвідчують, що за складником „Охорона здоров’я та початкова освіта” середній показник в Україні становить 5,75 бала (5,5 – у найгіршому регіоні, 6,0 – у найкращому – Чернівецька область), що порівняно з іншими країнами світу вище від середнього – 4,85 бала (2,9 – у найгіршій країні, 6,8 – у найкращій). За показником „Вища освіта і професійна підготовка” показники такі: середній по Україні – 4,6 бала (4,1 – у найгіршому регіоні, 5,1 – у найкращому – Харківська область); серед інших країн середній показник становить 4,05 бала (1,9 – у найгіршій країні, 6,2 – у найкращій). Область, що отримала найнижчі бали за обома цими показниками, у загальноукраїнському рейтингу – на переостанньому, двадцять шостому, місці [4, с. 74 – 75]. Під час нарахування рейтингу щодо охорони здоров’я та початкової освіти останній відводилося 50% питомої ваги, а складнику загалом – 25% серед базових вимог факторно-орієнтованих економік і враховувалися такі показники, як якість та охоплення початковою освітою [4, с. 19]. Щодо складника „Вища освіта і професійна підготовка”, то її питома вага серед факторів економік, орієнтованих на ефективність, становила 17%, при цьому було враховувано: середня та вища освіта (33%); якість освіти, зокрема якість системи освіти, викладання математики та природничих наук, шкіл менеджменту, доступ до Інтернету в школах (33%); навчання на робочому місці (33%), зокрема доступність дослідницьких та освітніх послуг, підвищення кваліфікації персоналу [4, с. 20]. Отже, серед показників, що забезпечують до-

сягнення нових рівнів конкурентоспроможності і на рівні регіонів, і на загальнодержавному, суттєву роль відіграє освіта як інституція, яка є чинником розвитку, гарантує формування перспектив.

Урешті – про інституціоналізм та категорію професіоналізму педагога. Поза всякими сумнівами, освіта, як і виховання, є відображенням наявних у суспільстві відносин. Створення та підтримання педагогічною наукою і практикою протягом багатьох років (радянський період) саме середовищ, а не просторово-часових форм буття освіти й культури, не тільки призвело до глибокої кризи названих інституцій освіти й культури, але й зумовило „гуманітарне вихолощення” освіти, унаслідок якого, зокрема в Україні, сучасні процеси, пов’язані зі створенням загальноєвропейського простору науки та освіти, відбуваються не однозначно, викликаючи чимало об’єктивно зумовлених претензій з приводу якості підготовки спеціалістів і суб’єктивно-емоційних оцінок освітньої системи загалом. М. Квієк, вивчаючи проблему співвідношення університету і держави в інституційному аспекті, зауважує: „Болонський процес надто фокусується на нових викликах і нових проблемах (тобто проблемах багатих демократій Західної Європи), а перехідні країни регіону, навпаки, досі оточені викликами і проблемами старого типу, народженими, переважно, в останнє десятиріччя переходом від елітної до масової вищої освіти при обмеженості ресурсів та в контексті грандіозної економічної трансформації від комуністичної до ринкової економіки” [5, с. 292]. Ці ж процеси інституційного характеру відображені й на понятті професіоналізму загалом та педагогічного – зокрема. Прийом до університетів, що здійснюється на основі тільки ЗНО, відкривши двері масам, актуалізував ресурсну проблему щодо професійних еліт, які, будучи нездатними протистояти комерціалізації, маркетингу, усім іншим „націям”, асимілюються. Через це з культурно-освітнього простору університету зникає його зв’язок із освітньою традицією, що є водночас передумовою для формування майбутніх традицій, тому що будь-яке моделювання, а тим більше проектування, яке неперерв-

но здійснюється в діяльності, передбачає ретроспекцію. Тобто існування культурно-освітнього континууму університету перетворюється в одномоментне, наповнюється не перевіреними часом цінностями та правилами сумнівної якості за принципами „клієнт завжди правий” і „святе місце порожнім не буває”, а професіоналізм формується з огляду на наявну ринкову кон’юнктуру, переважно передбачаючи певні гостро актуальні вміння замість глибинних компетенцій.

Підсумовуючи написане, зауважимо, що феноменологічно професіоналізм педагога є інституціонально зумовленим явищем, яке формується у визначених культурно-освітніх обставинах університетів, що виявляють просторово-часовий динамізм. Таким чином, вплив на професійні якості майбутніх учителів/вихователів можна й потрібно здійснювати на етапі університетської освіти, що „задає тональність” усьому подальшому розвитку професійної особистості.

Перспективами подальшого дослідження може стати виявлення проблем, які виникли з упровадженням Болонської системи освіти в сучасній вищій школі, та пошук способів її подолання.



Література

1. Бондаревская А. И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов : автореф. дис. на соиск. науч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. И. Бондаревская. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/kulturno-obrazovatelnoe-prostranstvo-vuza-kak-sreda-professionalno-lichnostnogo-samorazvitiy>.
2. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
3. Ортега-і-Гассет Х. Місія університету: електронний освітній ресурсний центр kmbs / Хосе Ортега-і-Гассет; пер. з ісп. Є. Гулевич. – К. : Києво-Могилянська Бізнес-Школа. – 24 с.
4. Звіт про конкурентоспроможність регі-

онів України 2012. Назустріч економічному зростанню та процвітанню, опубліковано Фондом „Ефективне управління”. – К., 2012. – 207 с.

5. Квіск М. Університет і держава: вивчення глобальних трансформацій / Марек Квіск ; пер. з англ. Т. Цимбала. – К., 2009. – 380 с.

* * *

Смолінська О. Є. Культурно-освітній простір сучасного педагогічного університету та професіоналізм його випускників

Проблема вищої освіти, особливо педагогічної, часто є питанням співвідношення особистісного та організаційного компонентів, їхньої пропорційності, взаємодій, тобто проблемою буття людини в певному соціальному середовищі, зокрема аспектів вибору, адаптації, обміну цінностями тощо. У статті розглянуто зв'язок між сутностями педагогічного університету, його культурно-освітнього простору та професіоналізму випускників з позицій феноменологічного підходу. Особливу увагу приділено проблематиці становлення інституціональності професіоналізму як суттєвого фактора під час дослідження процесів, що виявляються, з першого погляду, як окремі феномени культурно-освітнього простору, хоча з часом стають його суттєвими характеристиками, зокрема це активний перехід цінностей ринково-економічного типу в університетську педагогічну освіту.

Ключові слова: педагогічний університет, культурно-освітній простір, професіоналізм педагога.

Смолинская О. Е. Культурно-образовательное пространство современного педагогического университета и профессионализм его выпускников

Проблема высшего образования, особенно педагогического, часто является вопросом соотношения личностного и организационного компонентов, их пропорциональности, взаимодействия, т. е. проблемы бытия человека в определенной социальной среде, в т. ч. аспектов выбора, адаптации, обмена ценностями и т. д. В статье рассмотрена связь между сущностями педагогического университета, его культурно-образовательного пространства и профессионализма выпускников с по-

зиций феноменологического подхода. Обращено особое внимание на проблематику становления институциональности профессионализма как существенного фактора при исследовании процессов, проявляющихся, с первого взгляда, как отдельные феномены культурно-образовательного пространства, хотя со временем становящиеся его существенными характеристиками, в частности это перетекание ценностей рыночно-экономического типа в университетское педагогическое образование.

Ключевые слова: педагогический университет, культурно-образовательное пространство, профессионализм педагога.

Smolins'ka O. Ye. Modern Pedagogical University, Its Cultural and Educational Space and Pedagogical Professionalism of its Graduates

The article is devoted to the problem of higher education in general, and pedagogical education in particular, which is often viewed through the prism of the interrelation between personal and organizational components, i.e., as a matter of the human existence in the social environment, including the aspects of the selection, adaptation, and sharing of values, etc.

The article points to the relationship among the matter of pedagogical university, its cultural and educational space, and the pedagogical professionalism of its graduates from the standpoint of the phenomenological approach. Special attention is paid to the institutionalization of professionalism as an essential factor in the study of the processes that, at first sight, may seem unrelated phenomena of the cultural and educational space, but become, over time, its essential characteristics. An example of such evolution is the transition of market economy values to the university pedagogical education.

The author sees pedagogical professionalism as an institutionally conditioned phenomenon, emerging under certain cultural and educational conditions of universities. Thus, the formation of the professional skills of future teachers can and should start in the universities, which “set the tone” to the in-service development of professional identity.

Key words: pedagogical university, cultural and educational space, pedagogical professionalism.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

ТЕСТУВАННЯ

з аналітичної геометрії

та шляхи його практичної реалізації

**ДИМАРСЬКИЙ Я. М.,
КРИВКО Я. П.**

[378.016:514] – 048.24

ЗМІНИ в підходах до навчання та контролю початкових досягнень учнів у сучасній українській школі привели до того, що домінантні позиції посіло тестування. Воно застосовується майже на всіх предметах шкільної програми, зокрема й для контролю та оцінювання знань з математики. Тестуванню школярів з різних предметів шкільного курсу присвятили свої роботи Л. Буряк, О. Масалітіна, Д. Равен та ін.

Але при тому, що ми маємо в наявності величезну кількість дидактичних матеріалів (щодо методики підготовки та проведення тестування), комп'ютерних програм (створених для проведення тестування на різних етапах вивчення математики), онлайн-тестів (для підготовки до зовнішнього тестування з математики), в останні роки абітурієнти демонструють доволі слабкі результати: більше половини абітурієнтів не отримали вище 150 балів з 200 можливих за всі роки існування ЗНО, приблизно 10% з них не пройшли нижньої межі – 124 бали. Крім цього, має місце низький конкурс до вишів на математичні спеціальності. Усе це свідчить про занепад математичної освіти, що є результатом низької зацікавленості учнів та студентів математикою. Не слід забувати про те, що саме ці студенти приходять до школи вже як викладачі математики, де будуть готувати до зовнішнього незалежного оцінювання школярів. Очевидно, що якість цієї підготовки безпосередньо залежить від якості підготовки самих студентів. Так, виникає потреба більш ретельної

підготовки майбутніх учителів до реалій сучасної школи. Ми повинні навчити студентів так викладати шкільні математичні дисципліни, щоб не порушити балансу між навчанням математики та „натаскування” на тести. Зараз ми маємо багато розробок щодо нових методик контролю знань з математики, але майже всі вони стосуються математики середньої, а не вищої школи. У наявних дослідженнях із систем контролю описано технології, але безвідносно до конкретного навчального предмета, зокрема навчання математики у вищій школі. Не враховано її специфіку та своєрідність, не завжди подано інтерпретацію застосування педагогічної технології контролю фахових знань на конкретному навчальному матеріалі. Ми також констатуємо, що в переважній більшості наявних тестів для студентів не враховано взаємозв'язок шкільної та університетської програм. Дуже важливо, щоб під час навчання майбутніх учителів математики постійно здійснювали перехід від університетського курсу до шкільного й навпаки. З урахуванням викладеного вище є необхідність удосконалити методику контролю знань з математики студентів вищої школи, зокрема майбутніх учителів математики.

Ми згодні з тим, що в сучасних умовах найоптимальнішим буде створення системи тестування, яка „...має бути технологічно пов'язана з єдиною системою атестації випускників та професійної сертифікації фахівців” [2]. Тобто, крім власне контролюючої функції, вона повинна бути інструментом здійснення системності в підготовці фахівців. У цьому аспекті тестування має кілька переваг перед традиційними формами контролю. До них належать:

1) більш висока, ніж в традиційних методах, об'єктивність контролю;

2) більш диференційована оцінка за результатами тесту;

3) полегшення виконання принципів (вимог) контролю (тобто плановірності, систематичності, економності, системності, доступності, об'єктивності та гласності [3]) одночасно для доволі великої кількості студентів.

У разі використання комп'ютерних технологій ці переваги можна доповнити ще такими:

4) можливість створення великої кількості тестів однакової спрямованості;

5) перспектива злиття тексту та малюнку, що має особливе значення для вивчення математики;

6) використання теоретичної бази, яка постає як підказка;

7) автоматизація ланцюга „контроль – перевірка – оцінка – облік”;

8) керування проходженням тесту (наприклад, повернення до попереднього рівня);

9) створення ігрової ситуації та ін.

Комп'ютерне проведення системи тестування дозволяє спростити підведення підсумків діяльності кожного студента. До того ж, стає можливим подати наочно (наприклад, у формі діаграми) рейтингові результати загалом по групі та кожного студента окремо. Такий підхід дає можливість окреслити оцінку студента як критерій його росту, дозволяє йому побачити визнання плодів своєї діяльності з позиції стороннього спостерігача, таким чином, його оцінка служить для аналізу своїх досягнень і демонструє динаміку.

Створення системи тестів – це складний творчий процес, результатом чого повинен бути продукт, доведений до рівня інструменту, який можна використовувати на всіх етапах навчання й за допомогою якого перевіряти відповідність майбутніх учителів математики еталонним вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики.

У цій роботі на прикладі аналітичної геометрії, зважаючи на визначення тесту як „... системи завдань специфічної форми, певного змісту, посиленої складності, які дозво-

ляють якісно оцінювати структуру та вимірювати рівень знань, умінь та навичок” [4, 15], ми пропонуємо таку тестову структуру, яка дозволяє якісно оцінювати готовність майбутніх учителів математики до роботи в школі. Загальновідомо, що тести відрізняються за видами (закритого типу, відкритого типу, на відповідність, на правильну послідовність [4]) і за рівнем їхньої складності. Ми у своїх розробках спиралися на обидві відмінності.

Для того щоб запропонована структура тестів сприяла об'єктивності контролю навчальних досягнень студента та підтримувала спадкоємність шкільної та вузівської освіти, ми виокремили такі рівні складності:

1) рівень елементарних понять, пропонуваних у класичних термінах;

2) рівень елементарних понять, поданих у „нових” термінах;

3) базовий рівень ВНЗ;

4) високий рівень.

Перші два рівні визначені знаннями шкільного курсу геометрії, третій й четвертий – стандартизована програма вищої школи. Залежно від ступеня проходження рівнів ми можемо зробити висновок не тільки про опанування матеріалом, але й про готовність майбутнього вчителя викладати цей матеріал у школі. Не слід забувати, що подібна градація все-таки умовна й залежить від конкретного завдання.

Завдання першого – третього рівнів побудовані за допомогою питань закритого виду, на відповідність та на правильну послідовність. Для задач четвертого рівня можливі також завдання відкритого виду, що перевіряє безпосередньо викладач.

Практичну реалізацію цієї структури можна здійснити різними шляхами. Відокремимо деякі з них.

1. Комплексне використання властивостей одного і того ж поняття, яке вивчають на різних етапах навчання.

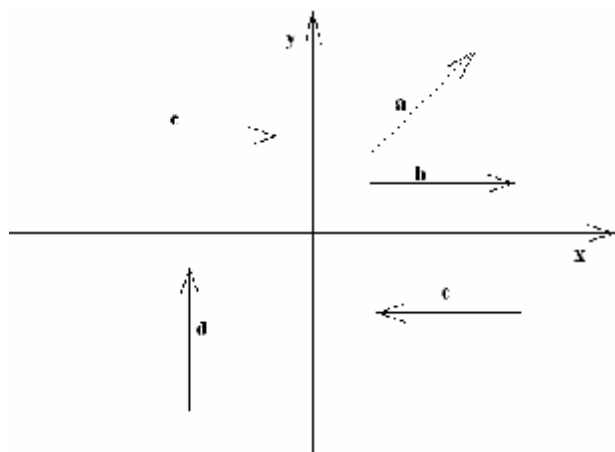
Так, поняття вектора вперше введене в середній школі, там же вивчають найпростіші його властивості. Це поняття трапляється також і в курсі аналітичної геометрії, але на більш

високому рівні, тому доцільно провести його через усі чотири рівні тестів.

Наприклад:

Перший рівень

Які з векторів на мал. 1 паралельні?



Мал. 1

- а) a, b;
- б) b, c;
- в) b, e;
- г) d, e;

Другий рівень

Чому дорівнює значення виразу $a-2b-3c$, якщо $a = \{-1; 2; 3\}$, $b = \{3; 2; 6\}$, $c = \{0; 2; 3\}$?

- а) $\{-7; -8; -18\}$;
- б) $\{-14; -13; -13\}$;
- в) $\{5; 12; 24\}$;
- г) інша відповідь.

Третій рівень

Знайти висоту паралелепіпеду $ABCD A' B' C' D'$, основою якого є паралелограм $ABCD$, якщо $\overline{AB} \in a = (-1; 3; 4)$, $\overline{AD} \in b = (5; 0; 1)$ та $\overline{AA'} \in c = (2; -1; -4)$

- а) $\sqrt{3}$;
- б) 45;
- в) $15\sqrt{3}$;
- г) інша відповідь.

Четвертий рівень

Довести, що центри ваги чотирьох граней тетраедру є вершинами тетраедру, який гомотетичний даному.

2. Різні підходи до формулювання задачі,

які б характеризували поняття з різних боків.

Це такі формулювання задач, коли одне й те саме поняття подане в різних контекстах, взаємозв'язках з іншими поняттями. Наприклад, поняття напрямного вектору можна представити таким чином:

1) Пряма на площині може бути однозначно задана за допомогою:

- а) напрямного вектора;
- б) двох некопланарних векторів;
- в) точки та напрямного вектора;
- г) точки та двох некопланарних векторів.

2) Скільки напрямних векторів може мати пряма?

- а) тільки один;
- б) тільки два;
- в) тільки три;
- г) тільки чотири;
- д) нескінченну множину.

3) Як спрямовано напрямний вектор відносно прямої?

- а) під кутом 90° ;
- б) під довільним кутом;
- в) паралельно прямій.

4) Чи може напрямний вектор належати прямій?

- а) так;
- б) ні.

Такий підхід дозволяє оцінити глибину реального розуміння понять студента з тієї або тієї теми, його вміння відповідати на прості, на перший погляд, питання. Це водночас готує його й до того, як відповідати на багато однотипних, але фундаментальних питань, і до того, як можна їх запропонувати вже своїм учням.

3. Використання малюнку для формулювання задачі.

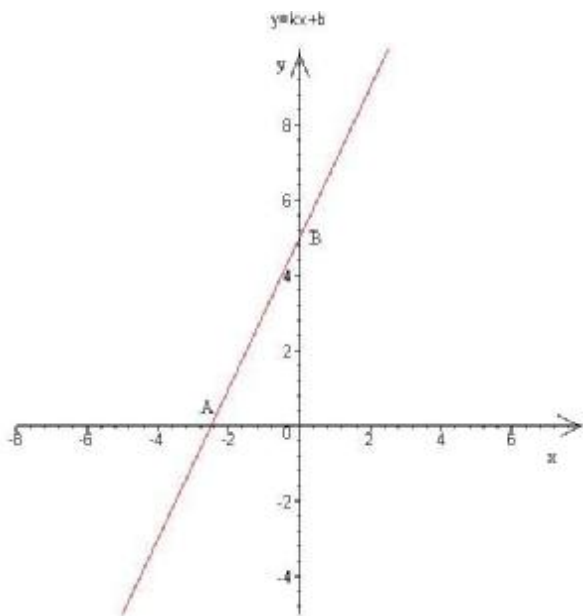
Безумовно, завдання з математики, а особливо з геометрії, повинні якнайширше використовувати можливості їхнього графічного представлення, що дозволяє розвивати просторове уявлення студента, установлювати взаємозв'язок між поняттями та їхньою графічною інтерпретацією. Для цього важливо, що за допомогою графічного подання ми маємо можливість впливати на рівень складності. Наприклад, для 1 – 2 рівнів задачу на рівнян-

Д
И
Д
А
К
Т
И
К
А

ня прямої з кутовим коефіцієнтом можна по-
дати таким чином:

1) Рівняння прямої має вигляд $y = kx + b$.

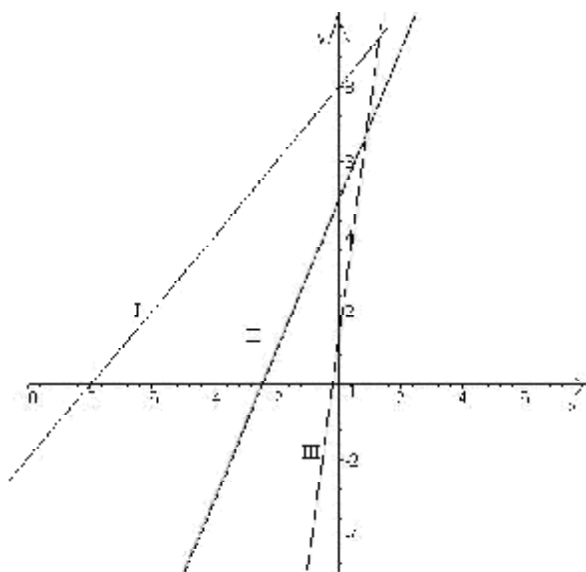
Який відрізок на мал. 2 відповідає значенню
параметра b ?



Мал. 2

- а) АО; б) ОВ; в) АВ.

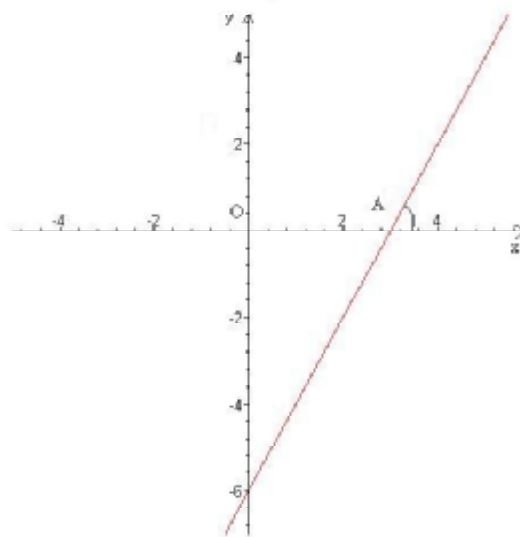
2) Яка з прямих на мал. 3 має найбільше
значення кутового коефіцієнта k ?



Мал. 3

- а) I; б) II; в) III.

3) Чому дорівнює $\operatorname{tg} \angle A$ прямої, зображе-
ної на мал. 4?

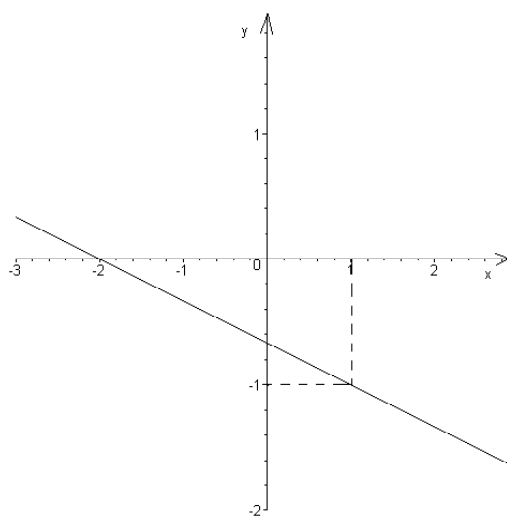


Мал. 4

- а) 2; б) 3; в) -6;
г) 0,5; д) -0,5; е) -2.

Більш ускладнена задача на рівняння пря-
мої з кутовим коефіцієнтом, але вже для тре-
тього рівня.

Які із запропонованих сукупностей точок
усі рівновіддалені від прямих l_1, l_2 , якщо куто-
вий коефіцієнт прямої l_1 дорівнює 3, та відо-
мо, що вона проходить через точку $(0; 1)$, а
пряма l_2 зображена на мал. 5:



Мал. 5

а) $\left(\frac{1}{2}; 0\right); \left(-\frac{3}{4}; 0\right);$

б) $\left(-\frac{1}{2}; 0\right); \left(-\frac{3}{4}; 0\right);$

в) $\left(\frac{1}{2}; 0\right); \left(\frac{3}{4}; 0\right);$

г) інша відповідь.

4. Варіації відповідей тестування

Крім того, одна й та сама задача може бути представлена в різних типах, що буде впливати на рівень її складності. Також на рівень складності буде впливати запис відповіді, наприклад, для такої задачі

1) Якій поверхні відповідає рівняння

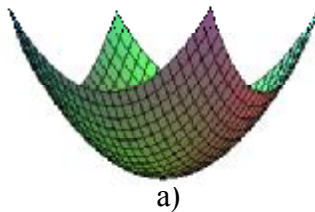
$$z = \frac{x^2}{2p} - \frac{y^2}{2q}?$$

а) еліптичний параболоїд;

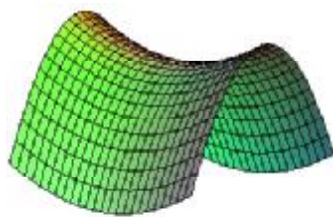
б) гіперболічний параболоїд;

в) параболічний циліндр.

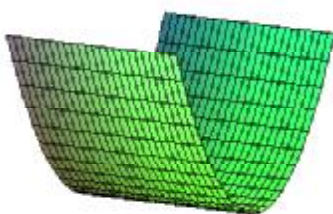
можна дати відповідь у формі:



а)



б)



в)

Це дає змогу якісно перейти з другого рівня на третій, водночас забезпечивши поглиблену перевірку знань.

Отже, використання рівневої структури складності, на нашу думку, дає можливість проводити перевірку математичних знань, починаючи з курсу середньої школи, що набуває особливого значення під час підготовки майбутніх учителів. Це дає можливість установити тісний взаємозв'язок між математикою вищої та середньої школи. Майбутній учитель повинен сам навчитися математичній культурі, щоб потім прищепити її своїм учням. Для цього він має досягнути рівень розуміння математики, завдяки якому він зможе бачити математику середньої школи як складник фундаментальної математики. „Суккупність певних світоглядних, професійно значущих властивостей та характеристик випускника вищого навчального закладу...” [2] є метою його навчання, що й становитиме подальші перспективи наших досліджень.

 III
Література

1. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002.

2. Вища освіта в Україні : навч. посіб. / В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степко та ін. – К. : Знання, 2005.

3. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. л-ри, 2003.

4. Аванесов В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе / В. С. Аванесов. – М. : Изд-во МИ-СиС, 1989.

* * *

Димарський Я. М., Кривко Я. П. Тестування з аналітичної геометрії та шляхи його практичної реалізації

Статтю присвячено принципам формування тестів з геометрії для студентів фізикоматематичних педагогічних спеціальностей. Узагальнено переваги тестових завдань порівняно з класичними завданнями. Обґрун-

товано необхідність створення тестів, максимально наближених до зовнішнього незалежного оцінювання. Запропоновано чотири рівні складності створених тестів з геометрії: 1) рівень елементарних понять, запропонованих у класичних термінах, 2) рівень елементарних понять, поданих у „нових” термінах, 3) базовий рівень вища, 4) високий рівень. Перші два рівні визначаються знаннями шкільного курсу з геометрії, третій й четвертий – стандартизованою програмою вищої школи. Завдання першого – третього рівнів побудовані за допомогою запитань закритого виду, на відповідність та на правильну послідовність. Для задач четвертого рівня можливі також завдання відкритого виду, що перевіряє безпосередньо викладач.

Ключові слова: тести, контроль навчальних досягнень, математична освіта, рівні складності тестів, зовнішнє незалежне тестування, аналітична геометрія.

Димарский Я. М., Кривко Я. П. Тестирование по аналитической геометрии и пути его практической реализации

Статья посвящена принципам формирования тестов по геометрии для студентов физико-математических педагогических специальностей. Обобщены преимущества тестовых заданий по сравнению с классическими задачами. Обоснована необходимость создания тестов, максимально приближенных к внешнему независимому оцениванию. Предложены четыре уровня сложности создаваемых тестов по геометрии: 1) уровень элементарных понятий, предлагаемых в классических терминах; 2) уровень элементарных понятий, представленных в «новых» терминах; 3) базовый уровень вуза; 4) высокий уровень. Первые два уровня определяются знаниями школьного курса геометрии, третий и четвертый – стандартизированной программой высшей школы. Задачи первого – третьего уровней строятся с помощью вопросов закрытого типа, на соответствие и на правильную последовательность. Для задач четвертого уровня возможны также задания открытого вида, которые проверяются непосредственно преподавателем.

Ключевые слова: тесты, контроль учебных достижений, математическое образование,

уровни сложности тестов, внешнее независимое тестирование, аналитическая геометрия.

Dymars'ky Ya. M., Kryvko Ya. P. Analytical Geometry Testing and the Ways of its Practical Implementation

The paper discusses principles of organization of tests in geometry for students specializing in physico-mathematical and pedagogical specialties. The advantages of the tests problems over the classical problems have been summarized. The need to establish tests similar, to the extent possible, to the tests offered at the External Independent Assessment has been demonstrated. The following four levels of complexity are suggested for the tests in geometry being developed: 1) level of the elementary concepts presented in classic terms; 2) level of elementary concepts presented in “new” terms; 3) base level of the higher education institution; 4) high level.

Particular issues associated with each level have been described and common and specific features have been outlined. The first two levels are defined by the knowledge of school geometry course, the third and the fourth – by the standardized program of higher education. Depending on the degree of progress through the levels, it is possible to draw a conclusion not only about acquisition of the educational material, but about readiness of future teachers to teach this material at school as well. It should be remembered that the above ranking is rather conditional and depends on the specific problem.

The problems of the first – third levels are prepared using close-ended (multiple-choice) questions, *matching and correct sequence* questions. The open-ended questions, to be checked directly by the teacher, can be used at the fourth level.

The work presents specific test items from the following units of the course on analytical geometry: „Vectors”, „Straight line”, „Plane”, „Second degree surfaces”.

Key words: tests, monitoring of learning achievements, mathematical education, levels of complexity of the tests, External Independent Assessment, analytical geometry.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

ОСНОВНІ ПІДХОДИ

ДО ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

в контексті формування суб'єктної позиції студентів

ПЕВНА С. Є.

УДК 378.016:811.111

У ПЕДАГОГІЧНІЙ науці відбувається перехід до гуманістичної парадигми, що акцентує увагу на проблемі людини, розвитку її суб'єктних характеристик як складників її суб'єктної позиції. Суб'єктна проблематика посідає сьогодні одне з центральних місць у теоретико-прикладних дослідженнях наук про людину й стає пріоритетним напрямом у дослідженні психолого-педагогічних механізмів особистісно-професійного розвитку. У зв'язку з докорінними змінами, що відбуваються у сфері вищої професійної освіти, основною цінністю стає особистість майбутнього спеціаліста. Зміни в багатьох сферах суспільства зумовлюють нові вимоги до випускників вищих навчальних закладів, істотно акцентуючи увагу на суб'єктному складнику їхнього професійного розвитку. Отже, доцільним є дослідження підходів до формування сучасної моделі особистості у процесі професійної освіти.

Під час роботи над цією статтею перед нами постали такі завдання: розглянути та порівняти основні підходи до викладання англійської мови в контексті формування суб'єктної позиції студентів, проаналізувати їх і виявити позитивні якості та недоліки.

На фоні змін цілей та змісту навчання й мотивації вивчення іноземних мов сьогодні під егідою Ради Європи – міжнародної організації, що допомагає країнам Європи в узгодженні цілей та змісту навчання іноземним мовам, – був упроваджений у практику навчання іноземним мовам комунікативно-орієнтований підхід з метою „збереження та збільшення багатой мовної та культурної спад-

щини різних народів, для інтенсивного обміну науковою та технічною інформацією, досягненнями в галузі культури, ідеями, робочою силою, для підвищення мобільності людей” [5]. Ключовим принципом навчання є „орієнтація на опанування мовою як засобом спілкування в реальних життєвих ситуаціях, що є актуальними для учнів” [5], а граматику та лексику розглядають як засіб виконання комунікативних цілей. Те, що Україна ввійшла до складу Ради Європи, передбачає узгодження освітніх стандартів України з загальноєвропейськими стандартами, отже, матеріали Ради Європи, у яких розглядаються два види компетенції у сфері іноземної мови (загальна та комунікативна), є обов'язковими для застосування на практиці в Україні. Під компетенцією розуміють наперед задану вимогу до освітньої підготовки. Зупинимося більш детально на важливих для нашого дослідження комунікативних компетенціях.

До них відносять власне мовні компетенції: а) граматична або лінгвістична (знання граматичних правил та словникових одиниць для створення осмисленого висловлення); б) соціолінгвістична компетенція (здатність обирати та використовувати відповідні мовні форми та засоби залежно від ситуації спілкування); в) дискурсивна компетенція (здатність до побудування цілісних, пов'язаних та логічних висловлювань різних стилів в усній та письмовій мові); а також г) соціокультурна компетенція (знання культурних особливостей носіїв мови, їхніх звичок, традицій, норм поведінки, етикету та вміння розуміти й адекватно використовувати їх у спілкуванні).

Отже, комунікативно-орієнтований напрям у навчанні іноземних мов є пріоритетним і відповідає вимогам сучасності, а також

може розглядатися як засіб досягнення остаточної мети навчання, що формулюється таким чином: навчання мовам як засобу спілкування та приєднання до культури країн носіїв мови та їхньої психології. У межах цього дослідження нами було виділено три основні методики (або підходи) навчання: комунікативна, інтенсивна та лінгвокультурологічна, які відповідають меті моделі формування суб'єктної позиції студентів засобами англійської мови – вихованню активної, розвиненої особистості, що спрямовані на розвиток світогляду, мотивації, творчої ініціативи, а також на досягнення ефективної комунікації.

Комунікативна методика (або комунікативний підхід) спрямована саме на можливість спілкування. Комунікативний підхід з'явився на початку 70-х рр. ХХ ст. та набув великого поширення в Європі та США. Його основою (повна назва – комунікативно-адаптивний підхід – *The Communicative-Adaptive Approach*) стали дослідження, проведені Р. Ленгсом. Американський професор-психіатр запропонував теорію емоційного життя та психоаналізу, яка фокусувалася на людських адаптаціях до подій, що переживаються емоційно, до того ж, адаптації можуть бути свідомими і несвідомими. Р. Ленгс звертає увагу на дві характерні риси комунікативного підходу: „перша – що цей підхід є новим способом зрозуміти емоційно-забарвлені комунікації, друга полягає в тому, що основна функція розуму, відповідального за обробку емоцій, – це швидка адаптація до подій, на які людина емоційно реагує” [3].

Із чотирьох основних видів діяльності, з яких складається будь-який мовний тренінг (читання, писання, говоріння та аудіювання), особливу увагу приділяють саме двом останнім. В Україні особливої популярності набули навчальні посібники, створені в Оксфорді та Кембриджі (*Headway, Upstream, English Grammar in Use, English File* та ін.). Оксфордський та кембриджський підходи до мови об'єднують те, що в основу роботи більшості курсів покладено комунікативну методику, інтегровану з деякими традиційними елементами викладання. Вона передбачає максимальне

занурення студента в мовний процес, що досягається за допомогою зведення апеляції до рідної мови мінімально.

Основна мета цієї методики – навчити студента спочатку вільно говорити мовою, а потім думати нею. Комунікативна методика передбачає рух від розвитку всіх мовних навичок до усвідомлення законів мови, вправи, спрямовані на механічне відтворення, відсутні в цій методиці: їх місце посідають ігрові ситуації, робота з партнером, завдання на пошук помилок, порівняння та зіставлення, що підключають не тільки пам'ять, але й логіку, уміння мислити аналітично та образно. Для пояснення нових лексичних конструкцій викладач застосовує велику кількість різноманітних прийомів: повернення до вже відомих слів та висловлювань, відео- та аудіоматеріали, ситуації з повсякденного життя, діалоги, ігри, творчі завдання. Дуже поширеним у цій методиці є дискусійні ігри, коли студенти висловлюють свою думку з приводу будь-якого питання чи ситуації. Увесь комплекс прийомів, орієнтованих на розвиток не тільки мовних навичок, але креативності та загального світогляду студента, допомагають створити англійське середовище, у якому повинні „функціонувати” студенти: читати, спілкуватися, брати участь у рольових іграх, висловлювати свої думки, робити висновки. Мова дуже тісно пов'язана з культурними особливостями країни.

Спілкування як одна з основних діяльностей юнацтва є центральною ланкою цього комунікативного підходу. Правильно організоване спілкування позитивно впливає на засвоєння знань із дисципліни та має потужний виховний вплив: „знання предмета виявляються більш міцними, коли предмет навчальної діяльності постає як засіб спілкування” [1], особливо під час використання ігрових ситуацій. У груповому навчанні в процесі спілкування колектив впливає на становлення особистості кожного студента, загальний творчий потенціал перевищує потенціал окремого студента, у процесі спілкування студенти обмінюються думками, результатами досягнень, дискутують, також підвищується моти-

вація (відповідальність, задоволення від публічного успіху, виховується толерантне ставлення один до одного, здатність зрозуміти думку іншої людини) та ін. Особливі прийоми організації навчальної діяльності спрямовані на розвиток творчої діяльності та ініціативи студентів, самостійності їхніх суджень, пізнання культури, традицій, норм країни, мова якої вивчається, сприяють міжкультурному діалогу [4].

Зважаючи на сказане вище, зауважимо, що комунікативний підхід у навчанні іноземних мов має багато позитивних аспектів, але не можна не згадати про істотні недоліки цього підходу: недостатньо уваги приділено таким питанням іншомовної культури, як читання та письмо; хоча особливу увагу приділено лексичі та говорінню, граматику залишається осторонь, а без оволодіння граматичними конструкціями неможливо досягти правильності мови.

Інтенсивна методика. Останні десятиріччя характеризують великим обсягом інформації, прискоренням науково-технічного прогресу, дефіцитом часу, постійними стресами, перевантаженнями та ін. Тому не є дивним той факт, що люди шукають способи оволодіння засобами та методами психорегуляції, намагаються навчитися якнайкраще розпоряджатися своїми психічними ресурсами та часом, а викладачі намагаються знайти спосіб передати студентам якнайбільшу кількість інформації за менший відрізок часу. Через це поява інтенсивного методу в методиці викладання іноземної мови є закономірною, оскільки він апелює до використання резервів людської психіки. Інтенсифікація навчання – це „передача більшого обсягу інформації студентам за умови незмінної тривалості навчання без зниження вимог до якості знань” [1].

Підвищення темпів навчання досягають шляхом удосконалення змісту навчального матеріалу та методів навчання, що відображено в таких принципах інтенсивного підходу до навчання: 1. *Принцип колективної взаємодії.* Для навчального процесу, який спирається на цей принцип, характерним є широке використання колективних форм пізна-

вальної діяльності, ефективно та активно спілкування студентів, яке стає основним засобом оволодіння предметом, а також обмін досвідом, ідеями, знаннями у процесі парної та групової роботи, рольових ігор. Колективні взаємовідносини постають засобом підвищення мотивації, соціально-психологічних стимулів навчання. 2. *Принцип особистісно-орієнтованого спілкування,* заснований на впливі спілкування, його характеру на реалізацію виховних та освітніх цілей. Особистісно-рольове спілкування на іноземній мові є основою побудування навчально-пізнавального процесу, що мобілізує творче мислення студентів [4]. 3. *Принцип рольової організації навчально-виховного процесу* тісно пов'язаний з двома попередніми. Під час проведення рольових ігор та діалогів від імені різних образів виявляються особистісні характеристики студентів. Водночас рольова гра – це один із ефективних засобів стимулювання пізнавальної діяльності. 4. *Принцип концентрованості* в організації навчального матеріалу та навчального процесу. Цей принцип передбачає раціональний відбір навчального матеріалу з виділенням у ньому основного та додаткового матеріалу з відповідним відбором основної та додаткової літератури; перерозподіл навчального матеріалу з тенденцією викладання нового навчального матеріалу на початку заняття в період максимальної активності студентів, а також економічне та оптимальне використання навчального часу. 5. *Принцип поліфункціональності* відображає специфіку системи вправ в інтенсивній методиці навчання. Найбільш продуктивним у навчанні іноземних мов вважають підхід, що поєднує оволодіння мовною діяльністю та мовним матеріалом. Поліфункціональність вправ, що полягає в тренуванні використання кожної конструкції серією вправ, де в різних ситуаціях реалізується одне й те саме комунікативне вміння, дозволяє реалізувати цей підхід. 6. *Принцип проблемності* в навчанні. Оскільки одним із завдань сучасної освіти є формування та розвиток здатності творчого перетворення світу в студентів, а процес творчості містить відкриття нового (нових знань,

проблем, способів їх вирішення), то саме проблемне навчання, під яким розуміють „навчання вирішенню нестандартних завдань, у процесі якого студенти засвоюють нові знання, уміння та навички” [1], сприяє виконанню цього завдання. Сутність проблемного підходу в навчанні полягає в тому, що викладач не повідомляє готові знання студентам, а ставить перед ними проблемні завдання, спонукаючи їх шукати шляхи та засоби їх вирішення. 7. *Принцип індивідуалізації* навчання полягає в урахуванні особистісних характеристик для розробки індивідуальних завдань та вибору форм спілкування. 8. *Принцип новизни* полягає у використанні найновіших наукових даних в галузі педагогіки та психології для розробки форм і методів навчання, а також в тому, що в процесі навчальної діяльності застосовують сучасні засоби та мовні матеріали відповідають вимогам сучасності. 9. *Принцип прогресивності* полягає в прагненні до результативності навчання та рівномірному русі всіх студентів у процесі пізнання незалежно від рівня їхніх знань та індивідуальних здібностей, що досягається за допомогою впровадження індивідуального підходу та невеликої кількості студентів у групі. 10. *Принцип варіативності* передбачає різноманітність форм та засобів навчання, використання аудіовізуальних, технічних та інформаційних способів навчання.

Лінгвокультурологічний підхід з’явився у зв’язку з уявленням про мову як про явище культури. У ХХ ст. стає дуже важливим розуміння мови як продукту культури, її важливого складника. Поява цієї ідеї та розвиток лінгвокультурології – комплексної галузі наукового знання про взаємозв’язок та взаємний вплив мови та культури – пов’язана з кількома факторами. Це передусім бурхливий розвиток гуманітарних наук та поява великої кількості відомостей у педагогіці, психології, культурології, соціології, політології та ін., у зв’язку з чим виникла необхідність виявлення основних аспектів у спілкуванні, поведінці, свідомості людей, а також у сис-

темі їхніх цінностей та мові. Глобалізація призвела до необхідності врахування різних нюансів світогляду представників різних культур. Мова, своєю чергою, і є тим засобом, який осмислює колективний досвід, закодований у словах, фразеологічних одиницях, текстах та ін. Проблема взаємодії мови та культури є однією з центральних у мовознавстві. У другій половині ХХ ст. на стику історії, соціології, психології, антропології, лінгвістики, мистецтвознавства виникла лінгвокультурологія – наука, що займається дослідженням історичних та сучасних мовних фактів через призму духовної культури [2].

Перші спроби вирішення проблеми взаємодії мови та культури були зроблені В. Гумбольдтом. Основна ідея його концепції полягає в тому, що матеріальна та духовна культура втілюється в мові, яка є ланкою між людиною та навколишнім світом. Важливим для цього дослідження є також положення про те, що внутрішня форма мови – це вираження культури народу.

Освоєння людиною нової мови означає не лише її культурне зростання, але й розвиток не освоєних раніше способів вираження думок та почуттів. Не викликає сумніву той факт, що мова та культура взаємопов’язані. Але характер цього взаємозв’язку викликає сперечання серед представників ученого світу, що займаються проблемою співвідношення мови та культури.

Ми дотримуємося такої думки: мова є не тільки частиною культури, але й багато в чому частиною, що утворює систему, оскільки, коли відбуваються зміни в мові під впливом вимог сучасності, мова змушує змінюватись і культуру. І навпаки, будь-які зміни в культурі людей відображені в змінах мови (з’являються та відходять на другий план чи витісняються деякі слова та вислови, змінюється інтонація та ін.)

Зважаючи на положення про те, що мова – це явище культури, ми дійшли висновку, що англійська мова – це явище англійської культури, отже, вивчаючи англійську мову, ми не

тільки долучаємося до культури в повсякденному розумінні, але й отримуємо можливість розвивати раніше не освоєні способи вираження почуттів, думок, що є характерними для англійської культури, оскільки кожна мова в цьому розумінні має свою унікальність.

Людям, які хочуть долучитися до культури мови, яку вони вивчають, необхідно пояснити культурний фон, який стоїть за одиницями мови та дозволяє співвіднести поверхові структури мови з їхньою глибинною сутністю. Тому, спираючись на цей підхід у викладанні іноземної мови, учитель багато уваги приділяє прислів'ям, приказкам, фразеологізмам, акцентуючи на різних значеннях, які вкладають представники різних культур в одні й ті самі слова.

Характерними принципами лінгвокультурологічного підходу є такі: 1) оволодіння всіма аспектами іноземної мови через призму культурного фону; 2) автентичність досягається тим, що навчання відбувається на реальних текстах, літературних творах, аудіо- та відеоматеріалах; 3) комплексність, тобто взаємопов'язано вивчаються всі аспекти мови: говоріння, аудіювання, читання та письмо; 4) принцип новизни, тобто в процесі навчання студентам пояснюють найновіші нюанси мови, особливості використання різних лексичних та граматичних структур; 5) принцип традиційності досягають шляхом вивчення звичаїв, норм поведінки та етикету країни, мову якої вивчають.

Очевидними перевагами лінгвокультурологічного підходу є: розширення культурного світогляду студентів; ознайомлення з традиціями та етикетом країни, мову якої вивчають; взаємопов'язане вивчення всіх аспектів іноземної мови; прагнення до діалогу культур, виховання толерантності та поваги до інших націй; дослідження взаємозв'язку між мовою та характером і культурою його носія; заняття мають творчий, пізнавальний, проблемний характер.

Проте в цього підходу є також і недоліки. Серед них можна виділити такі: не завжди є можливість подати матеріал в лінгвокульту-

рологічному контексті; викладач повинен мати культурологічну базу підготовки та необхідна ретельна підготовка до кожного заняття, що вимагає з його боку великих витрат часу.

Отже, нами були розглянуті три підходи до вивчення іноземної мови: комунікативний, інтенсивний та лінгвокультурологічний. У результаті аналізу літератури з цих підходів були виявлені переваги та недоліки всіх трьох методик, унаслідок чого ми дійшли висновку, що для досягнення мети формування суб'єктної позиції студентів засобами іноземної мови неможливо зупинити свій вибір на будь-якій з цих методик (підходів). Найбільш ефективним та результативним ми вважаємо вибіркове, комбіноване та гармонійне застосування окремих елементів кожної з них залежно від ситуації. Кожен із зазначених вище підходів має певні недоліки та потребує деякої доробки й удосконалення, що складатиме перспективи наших подальших досліджень у цьому напрямі.

Література

1. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы / М. В. Буланова-Топоркова. – Рн/Д : Феникс, 2006. – 512 с.
2. Маслова В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
3. Мильруд Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 4.
4. Савченко С. В. Субъектность личности в контексте социально-педагогического подхода / С. В. Савченко / Социальная педагогика: теория и практика. – 2005. – № 3. – С. 9 – 13.
5. „Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка” (Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment). – Страсбург, 1996.

Певна С. Є. Основні підходи до викладання англійської мови в контексті формування суб'єктної позиції студентів

Статтю присвячено розгляду основних підходів до викладання англійської мови в контексті формування суб'єктної позиції студентів. Автором розглянуто три підходи до навчання англійської мови: комунікативний, інтенсивний та лінгвокультурологічний. У результаті дослідження було виявлено переваги та недоліки всіх трьох методик, унаслідок чого автор дійшов висновку, що для досягнення мети формування суб'єктної позиції студентів засобами англійської мови неможливо зупинити свій вибір на будь-якій із цих методик (підходів), а треба вибірково, комбіновано та гармонійно використовувати окремі елементи кожної з них залежно від ситуації.

Ключові слова: метод, мотивація, освітня діяльність, підхід, принцип.

Певная С. Е. Основные подходы к преподаванию английского языка в контексте формирования субъектной позиции студентов

Статья посвящена рассмотрению основных подходов к преподаванию английского языка в контексте формирования субъектной позиции студентов. Автором рассмотрены три подхода в обучении английскому языку: коммуникативный, интенсивный и лингвокультурологический. В результате исследования были выявлены преимущества и недостатки всех трех методик, вследствие чего автор пришел к выводу, что для достижения цели формирования субъектной позиции студентов средствами английского языка невозможно остановить свой выбор на какой-либо из данных методик (подходов), а следует выборочно, комбинированно и гармонично использовать отдельные элементы каждой из них в зависимости от ситуации.

Ключевые слова: метод, мотивация, образовательная деятельность, подход, принцип.

Pevna S. Ye. Basic approaches to English language teaching in the context of students' subject position formation

In the course of work at this article author had the following objectives: to consider basic approaches to English language teaching in the context of students' subject position formation, to compare them and to determine benefits and drawbacks of each approach. The article views basic approaches to English language teaching in the context of students' subject position formation. Within the framework of this research the author distinguished three basic approaches (methods) in teaching: communicative, intensive and cultural-linguistic, which correspond to students' subject position formation objective by means of the English language – active and advanced personality development. It was determined that the approaches mentioned are focused on widening the world view, motivation level increase, creative initiative cultivation and effective communication performance. The scientific literature analysis results, concerning the approaches viewed, show advantages and disadvantages of each approach. As a result the author came to the conclusion that achieving the objective – student's subject position formation by means of English language, is impossible by means of one method. The author considers selective, integrated, balanced and appropriate use of each approach separate elements and drawbacks rework the most effective. This selective method meets the requirements of English language teaching in the context of students' subject position formation final objective, which can be formulated in such a way: teaching foreign language as a mean of communication, foreign country cultural inclusion, active and advanced personality formation.

Key words: method, motivation, educational activity, approach, principle.

Стаття надійшла до редакції 04.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

ПРИНЦИПИ ТА УМОВИ

інтеграції медико-психологічного й педагогічного

складників професійної підготовки корекційних педагогів

ПАХОМОВА Н. Г.

УДК 378.22.376

ПІДГОТОВКА кваліфікованих кадрів як системна діяльність держави щодо конкретної особистості, суспільства загалом висвітлена в законодавчій, виконавчій, судовій, інформаційній та інших сферах. Вони мають на меті створення соціально-економічних, політичних, організаційних, правових умов для поширення та інтеграції знань із різних сфер наукового пізнання, розвитку інтелектуального та духовного потенціалу суспільства.

Про актуалізацію інтегративних тенденцій свідчать дослідження філософських основ інтеграції (В. Бондаренко, Ф. Ващук, С. Клепко та ін.), дидактичних (С. Гончаренко, І. Козловська, О. Савченко та ін.) та психо-

логічних (І. Бех, Т. Яценко та ін.) за-сад. Дослідженню теоретичних основ і організаційно-методичних аспектів розвитку інтеграції знань в умовах професійної підготовки фахівців присвячені праці А. Беляєвої, В. Беспалько, С. Гончаренко, Ю. Жидецького, В. Ільченко, Я. Кміта, С. Клепко, Е. Коваленко, О. Шевнюк та ін. Різні аспекти проблеми підготовки дефектологів розкриті у фундаментальних роботах українських учених: В. Бондаря, С. Миронової, Ю. Пінчук, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, Л. Фомічової, О. Хохліної, М. Шеремет та ін. Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, поза увагою дослідників залишилося обґрунтування принципів та умов інтеграції складників професійної підготовки



СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

корекційних педагогів, що зумовлює необхідність детального аналізу реалізації інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань.

Складність і багатогранність корекційної діяльності викликає необхідність детального вивчення повноти вираженості інтеграції медико-психологічного й педагогічного складника фахової підготовки з метою визначення ефективних передумов реалізації інтеграційних процесів. Тому метою дослідження є визначення принципів та умов реалізації інтеграції медико-психологічного й педагогічного складників фахової підготовки.

«Енциклопедія освіти» визначає інтегративний підхід в освіті як підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність, коли результатом інтегративного підходу в педагогіці можуть бути цілісні знання різних рівнів – цілісність знань про дійсність, про природу з тієї чи тієї освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми [2].

Інтеграцію медико-психологічного й педагогічних складників професійної підготовки корекційних педагогів у контексті нашого дослідження ми розуміємо як динамічний, безперервний, суперечливий процес, який потребує прогностичного підходу, урахування мотивації та особливостей параметрів знань, виявлення специфіки їх структурування, предметних й інтегрованих знань та передбачає застосування адекватних змісту форм, методів, засобів навчання. Інтеграція знань зазвичай пов'язана з узагальненням, ущільненням, концентрацією, які спричинені необхідністю покращення й полегшення зберігання, передачі, засвоєння й використання цих знань, а також з їх упорядкуванням, класифікацією, систематизацією, взаємопроникненням різних методів пізнання й моделюванням, відтворенням цілісності об'єктів.

Розкриття основних детермінант створення системи принципів інтеграції медико-психологічних і педагогічних складників професійної підготовки передбачає насамперед виявлення взаємозв'язків і взаємовідношень між педагогічною освітою та складниками професійної компетентності, котрі є її органічною частиною.

Упровадження інтеграції в навчально-виховний процес, створення інтегрованих курсів залежить від умов інтеграції. За В. Моштуком, дидактичні умови інтеграції визначають реальні можливості забезпечення синтезу наукових знань у процесі об'єднання навчальних предметів. До них належать: наявність спільних цілей та завдань навчання; реалізація єдиних принципів і методів досліджень; наявність спільних об'єктів дослідження; використання однакових понять і термінів; забезпечення єдиної логіки засвоєння навчальної інформації [3].

Успішне забезпечення інтеграції навчальних предметів, на думку Ю. Діка, А. Пінського, В. Усанова, можливе за таких умов [1]: наявність спільних об'єктів дослідження; використання навчальними дисциплінами, що інтегруються, однакових або близьких методів пізнання; засвоєння знань з природничо-наукових і спеціальних профільних дисциплін засновано на тих самих теоріях або закономірностях; під час вивчення різних дисциплін, а також під час виробничого навчання застосовують однакові прийоми діяльності студентів.

Умовами інтеграції – інтеграторами – можуть бути природничо-наукова, соціально-економічна картини світу та фундаментальні закономірності. На основі цих умов можна інтегрувати навчальні предмети, присвячені таким галузям знань: суспільство (історія, економіка, географія, правові відносини); природа (фізика, хімія, біологія); алгоритмічні процедури (математика, інформатика, кібернетика) [1].

Визначення психолого-педагогічних умов реалізації інтеграції педагогічного, психологічного й медичного складників професійної підготовки корекційних педагогів у вищих педагогічних навчальних закладах спирається на дослідження, у яких схарактеризовані положення так званого ресурсного підходу в педагогіці, який становить сукупність об'єктивно існуючих умов і засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей суб'єкта навчання (Т. Давиденко, Т. Шамова, І. Якіманська та ін.) [5; 6]. Ресурсами називають

зовнішні (засоби й умови навчального середовища) і внутрішні (індивідуальні ресурси особистості) можливості. Провідним принципом реалізації ресурсного підходу в педагогіці є забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку учня.

Серед педагогічних умов організації інтеграції складників у процесі підготовки на основі ресурсного підходу є активізація емоційно-оцінного ставлення майбутніх дефектологів до своєї навчальної діяльності засобами рефлексії (Т. Давиденко, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, Т. Шамова та ін.) [5].

Задля забезпечення ефективності функціонування інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процес підготовки через реалізацію кредитно-модульної організації змісту системності та інтегративності навчальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах визначено на теоретичному рівні провідні педагогічні умови, створення яких у реальному навчальному процесі у вищій педагогічній школі також підпорядковано вдосконаленню організації системності та інтегративності складників професійної підготовки загалом. Можна визначити три умови:

1. Малтифакторне діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів (здатності до актуалізації, навчально-пізнавальної, науково-дослідної, науково-пошукової діяльності, самооцінки, самоуправління й самоорганізації) на рівні мотиваційно-цільового, організаційно-структурного, процесуально-діяльнісного, контрольного-оцінювального й аналітико-прогностичного аспектів.

2. Професіоналізація й індивідуалізація змісту інтеграції педагогічних, психологічних і медичних складників професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах на основі реалізації задачного підходу в організації навчання.

3. Упровадження активних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на формування професійних знань і вмінь, що забезпечують реалізацію інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процеси інтеграції педагогічних, психологічних і медичних складників професійної підготовки.

рації педагогічних, психологічних і медичних складників професійної підготовки.

Створення в навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу сукупності визначених педагогічних умов забезпечує ефективність і результативність інтеграції педагогічного, психологічного й медичного складників професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах як результат належного функціонування відповідної педагогічної системи.

Інтеграція змісту освіти нерозривно пов'язана з організацією навчального процесу та його управлінням. Інтегративні зв'язки повинні бути природними, не порушувати логіки основних наук та логіки навчально-виховного процесу, здійснюватися в різних формах, ґрунтуватися на ретельно відібраному матеріалі [4]. Для інтеграції треба використовувати однакові і близькі між собою об'єкти (галузі знань і практичної діяльності), а засвоєння знань повинно бути побудоване на тих же теоріях і закономірностях.

Усвідомлення й упровадження принципів організації інтеграції медико-психологічних і педагогічних складників у навчальному процесі надає можливість організувати такий процес відповідно до його закономірностей, обґрунтовано й свідомо визначити його цілі й виважено підійти до змістового наповнення, відбору форм і методів навчання, які були б тотожними цілям.

Починаючи розробку принципів, ми виходимо з того, що інтеграція дисциплін професійно орієнтованого циклу в процесі навчання студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу є невід'ємним складником загального навчального процесу підготовки корекційного педагога відповідно до чинного Державного стандарту. Згідно з цим перш ніж детально зупинитися на визначенні принципів її ефективної організації в умовах вищого педагогічного навчального закладу з урахуванням усіх специфічних особливостей саме інтегративної навчальної діяльності, варто звернутися до загальних положень педагогічної науки щодо принципів навчання. Оскільки принципи навчання форму-

люються на основі певних законів і закономірностей, то серед них знаходимо такі, що є загальними для організації навчального процесу в усіх типах освітніх закладів.

У процесі розвитку теорії й практики навчання, відкриття нових закономірностей видозмінюються принципи навчання й формулюються нові. Важливим є визначення принципів, які становлять основи дидактичної системи. Вибір дидактичних принципів відбувався на основі трьох критеріїв: а) загальнодидактичної значущості принципу; б) значущості для дидактики вищої школи; в) значущості для інтеграції педагогічного, психологічного й медичного складників професійної підготовки.

Визначення принципів інтеграції медико-психологічного й педагогічного складників професійної підготовки потребує глибокого аналізу наявних принципів та визначення нових, які б повністю задовольнили навчальних процес.

Сучасні принципи зумовлюють вимоги до системного та комплексного виділення компонентів інтеграції складників професійної підготовки: цілей і завдань, формування змісту, добору форм і методів, стимулювання, планування й аналізу результатів, які вже досягнуто. У минулому більшість принципів навчання виводили з практики, практичного досвіду, тобто йшлося про емпіричне їх обґрунтування. Сучасний стан розвитку науки взагалі й педагогічної науки зокрема дозволяє звертатись у науковому пошуку до певного теоретичного обґрунтування.

Внутрішній взаємозв'язок і взаємозумовленість властиві системі принципів. Важливою умовою існування й функціонування цієї системи постає наявність центрального, провідного, системоутворювального принципу. Щодо професійної освіти та інтеграційних процесів, що охопили всі сфери життєдіяльності, зважаючи на сучасну концепцію навчання, таким принципом є принцип *системності, фундаментальності й професійної спрямованості*. Відповідно всі інші принципи постають похідними від провідних. Похідні принципи конкретизують один чи

кілька системоутворювальних принципів, розкривають й уточнюють умови їх реалізації й упровадження.

Сучасна дидактика розглядає принципи навчання як певні рекомендації, які спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес загалом, як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей й умов, у яких здійснюється навчально-виховний процес.

Ефективність науково-дослідної роботи та результативність інтеграції педагогічних, психологічних і медичних складників професійної підготовки ґрунтується на засадах системного підходу. *Принцип системності, послідовності й раціональності* організації інтеграції медико-психологічного й педагогічного складників професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах спирається на таке наукове положення: людина лише тоді володіє справжнім знаннями, коли в її розумі відображена правильна й систематизована картина зовнішнього світу, яка становить систему взаємопов'язаних понять. Традиційно цей принцип містить вимоги логічності, послідовності й наступності, коли кожне подальше знання чи вміння ґрунтується на попередньому й продовжує його.

Доповнюємо існуючу систему принципів сучасної дидактики *принципом інтегративності знань*, який постає узагальнювальним для *принципів гармонійності та координації*. Ідеї, закладені в цих принципах, такі: одينية знання чи вміння повинно так включатися в систему інших знань та вмінь, щоб сприяти досягненню загального ефекту – формування особистості, вужче – формування цілісної системи фахових знань; установлення зв'язків між навчальними предметами та практичною діяльністю. Принцип інтегративності знань полягає у ствердженні того, що науково-обґрунтована інтеграція змісту, форм та методів навчання є обов'язковою умовою формування змісту освіти в усіх типах навчальних закладів.

Залежно від особливостей взаємодії й рівня інтегрованого змісту міждисциплінарних зв'язків освітні системи поділяють на

типи: *інтегровані*, коли елементи інтеграції використовують епізодично й задають ззовні; *інтегральні*, для яких характерна гнучка система структурування змісту навчального процесу, модернізація елементів якого здійснюється не тільки за предметним і комплексним, а й за об'єктним і проблемним принципами; *інтегративні*, які передбачають створення нового змісту (що виходить за межі наявних предметів) і структури на основі різних типів – інтеграції зовнішньої і внутрішньої, змістової і процесуальної.

Якщо поділ змісту навчального матеріалу в інтегрованій та інтегральній системах відбувається ззовні, то в інтегративній – із середини системи. Структурну модель останньої системи можна розглянути як взаємодію інваріантної й варіативної систем знань. Перша з них включає елементи системи фундаментальних знань; друга – більш високого рівня складності – утворюється з комбінацій систем нижчого рівня. На основі взаємодії інваріантних і варіативних систем розробляють проблемні блоки, з яких формуються моделі інтегративних курсів.

Зауважимо, що розгалужена взаємодія всіх ланок навчально-виховного процесу приводить до того, що професійна підготовка студентів забезпечується за рахунок функціонування відносно самостійних інтегративних процесів. При цьому кожний інтегративний процес – це педагогічна цілісність, що може мати власний зміст, засоби, способи реалізації й вирішувати свої специфічні завдання.

Такі інтегративні процеси якісно не тотожні. Вони відрізняються один від одного за складом елементів, за тією роллю, яку елементи відіграють у самій інтеграції. Створення й послідовна реалізація якісно різних інтегративних процесів є необхідною умовою для забезпечення цілісності професійної підготовки студентів та вирішення завдань їхнього фахового становлення на основі інтеграції педагогічних, психологічних і медичних знань.

Інтегративність розглядають як усезагальний принцип розвитку суспільства, науки, виробництва, освіти, що забезпечує міждисциплінарну комплексність, узагальненість,

ущільненість знань, методів і засобів пізнання, вивчення педагогічних явищ і процесів, новоутворень в освітніх структурах. Інтеграція знань залежить від того, у якому типі навчального закладу вона здійснюється, і відіграє суттєву роль у формуванні професійних знань майбутнього фахівця. Поєднання медико-психологічних і педагогічних знань передбачає взаємодію загальноосвітньої бази знань з професійно орієнтованими знаннями та фаховим навчанням. Однак на сьогодні ця взаємодія має найчастіше стихійний, випадковий характер і достатньо вивчена лише на рівні міжпредметних зв'язків.

Інший провідний і системоутворювальний принцип організації інтеграції педагогічного, психологічного й медичного складників професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах – *принцип професійно-педагогічної спрямованості*.

Принцип професійно-педагогічної спрямованості повинен реалізовуватися щодо постановки кінцевих і проміжних цілей організації інтеграції медико-психологічного й педагогічного складників професійної підготовки, визначення її змісту, добору оптимальних форм і методів, використаних засобів.

Принцип гуманізації й гуманітаризації посідає одне з провідних місць у системі принципів організації інтеграції педагогічного, психологічного й медичного складників професійної підготовки, оскільки сьогодні ці принципи відбивають провідні тенденції розвитку освіти в сучасному світі й наголошують на посиленні ролі й значенні людських відносин, взаємного розуміння учасниками навчального процесу успішності освіти загалом.

Саме ці принципи зумовлюють установлення гуманних людських відносин між викладачем вищої педагогічної школи й студентом, який також з першого дня навчання має проектувати власні дії й учинки на позицію вчителя – носія добра, моралі й гуманізму (Н. Бібік, І. Зязюн, Л. Кондрашова, В. Кремьень, А. Маслоу, К. Роджерс, О. Савченко, Г. Сковорода, А. Сманцер, В. Сухомлинський, І. Якіманська та ін.). Дотримання принципів гуманізації й гуманітаризації освіти забезпечує

включення загальнолюдських ціннісних настанов й орієнтацій до змісту інтегрованої навчальної діяльності (професійної підготовки), без яких неможлива організація й здійснення будь-якого різновиду навчання, оскільки розуміння цінності набутих знань, умінь і навичок має усвідомлюватися на доволі високому рівні задля їх подальшого збагачення та розширення за циклічним принципом: чим більших обсягів інформації й сталих системних знань набуває людина, тим більше можливостей вона отримує для себе щодо їхнього подальшого збагачення, системного узагальнення та інтеграції. Цей принцип ефективно реалізується лише за інтегративно-го підходу до всіх компонентів навчально-виховного процесу.

Принцип наступності в організації інтеграції педагогічного, психологічного й медичного складників професійної підготовки має забезпечити поступовий перехід від власне шкільних форм і методів засвоєння знань до активних, раціональних, інтегративних і системних, коли більшість навантаження у виконанні завдань припадає саме на студента. Справді, поряд із засвоєнням спеціальних знань потрібна робота, спрямована на вироблення раціональних умінь. Вона полягає в розв'язанні операційно-адаптаційних завдань, тобто завдань, що поетапно прилаштовують студентів до навчального процесу саме у вищому педагогічному навчальному закладі через усунення низького рівня змістово-операційної підготовки студента, неповної його організаційно-адаптаційної компетентності. Принцип наступності передбачає й наступність в організаційних формах інтеграції педагогічного, психологічного й медичного складників професійної підготовки студентів, і її змістове наповнення.

Принцип науковості в організації інтеграції педагогічного, психологічного й медичного складників професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах полягає насамперед у тому, що для системності засвоєння треба пропонувати справді встановлені наукою знання, вони повинні бути науково доведені й перевірені.

Дотримання принципу науковості забезпечить також об'єктивність з приводу висвітлення досягнень різних наукових шкіл. Цей принцип в організації інтеграції педагогічного, психологічного й медичного складників професійної підготовки забезпечує відповідність навчальних планів і навчальних програм рівню соціального й науково-технічного прогресу щодо змісту навчальної інформації, яка передбачена у змісті навчального плану. Реалізація принципу науковості також забезпечує впровадження новітніх досягнень педагогіки, психології, медицини, методики, передового педагогічного досвіду.

Принцип свідомості й активності виражає сутність діяльнісної концепції: неможливо навчити того, хто навчається, якщо він не захоче навчитися сам. Опанування знань й розвиток відбувається лише за умови наявності власної активної діяльності, зусиль, спрямованих на отримання запланованого результату. У процесі організації інтеграції педагогічного, психологічного й медичного складників професійної підготовки визначений принцип актуалізується через те, що процес набуття значних обсягів знань залежить від наявності й сформованості відповідного рівня свідомості й активності студента в процесі навчальної діяльності.

Цей принцип близький до *принципу цілеспрямованості та мотивації* навчання, що реалізується більш повно за інтеграції цілей і мотивів у скоординовану систему, яка підпорядкована цілям навчального закладу.

Інтеграція педагогічного, психологічного й медичного складників професійної підготовки передбачає інтегрованість, системність і міждисциплінарність щодо опанування певного обсягу знань, яких набувають у процесі аудиторної, позааудиторної, індивідуальної й самостійної роботи, що передбачені навчальними планами й програмами з окремих дисциплін. Студент має навчитись усвідомлювати та засвоювати набуті системні знання як складники професійної підготовки, підпорядковані успішному досягненню кінцевої мети; самостійно відбирати найбільш ефективні форми й методи засвоєння навчального ма-

теріалу; працювати над формуванням власної пізнавальної активності, яка постає передумовою розвитку вмінь і навичок інтеграції знань у процесі підготовки; аналізувати й коригувати навчальну діяльність з урахуванням виявлених у процесі роботи помилок і недоліків щодо змісту навчання й організації всього процесу; займатися контролем і самоконтролем отриманих результатів інтеграції педагогічного, психологічного й медичного складників професійної підготовки й набувати вмінь міждисциплінарного підходу до вирішення фахових завдань, які висуває та чи та дисципліна. У зв'язку з цим особливого значення набувають принципи *самостійності, творчості й професійно-педагогічної спрямованості*.

В основу цього принципу покладено вимоги, які висувають до сучасної вищої школи, зокрема щодо підготовки фахівця, здатного самостійно й цілеспрямовано набувати професійно значущих знань під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, а також підготувати його до подальшого безперервного системного й самостійного вдосконалення вже набутої системи знань і постійного накопичення нових інтегрованих знань із галузей, які є важливими для підтримання власного професіоналізму протягом усього життя. Інтегративний підхід до навчання значно розширює можливості, оскільки використання інтегративних асоціацій та взаємовикористання різнопредметних знань та вмінь суттєво підвищують можливості розумового розвитку. Цей принцип передбачає обмеження залежності студента від вчителя та спрямований на розвиток можливостей і здібностей особистості.

Принцип доступності й достатнього рівня складності в організації інтеграції педагогічного, психологічного й медичного складників професійної підготовки у вищих педагогічних закладах освіти зумовлений необхідністю врахування реальних можливостей учнів, відмовою від інтелектуальних й емоційних перевантажень, які негативно впливають на фізичний і психічний стан студентів. Цей принцип визначається структурою на-

вчальних планів і програм, способом викладення наукових знань у навчальних посібниках, порядком уведення та оптимальною кількістю наукових понять і термінів, які вивчають. Інтегративні ідеї тісно пов'язані з принципом доступності. По-перше, складний навчальний матеріал з одного навчального предмета може бути роз'яснений більш доступними засобами іншого. По-друге, інтеграція знань, умінь та навичок у рамках навчального процесу загалом є більш логічною та сприйнятливою, ніж фрагментарне засвоєння предметних знань. Таким чином, міждисциплінарне трактування принципу доступності в навчанні розширює його можливості та акумулює засоби окремих методик.

Принцип зв'язку теорії з практикою в організації інтеграції педагогічного, психологічного й медичного складників професійної підготовки ґрунтується на провідному положенні класичної філософії й сучасної гносеології: погляд життя, практику – головне й основне пізнання. Ефективність і якість навчання перевіряються, підтверджуються й спрямовуються практикою. Цей принцип реалізується в раціональному співвідношенні в її змісті методологічних, теоретичних і прикладних питань, відображенні логіки засвоєння педагогічних систем і їх перетворенні, у забезпеченні необхідного співвідношення між теоретичним і фактичним матеріалом, оптимальному використанні теорії під час розв'язання завдань корекційно-педагогічної практики, розкритті необхідності поєднання різних теоретичних й емпіричних методів у корекційному пошуку, відображенні передового та інноваційного досвіду як джерела педагогічної теорії.

Усі знання, які набувають студенти в процесі інтеграції педагогічного, психологічного й медичного складників професійної підготовки, треба подавати в сучасному, доступному трактуванні, предметом вивчення мають бути й історія науки, і сучасні теорії, і ті прогнози, які пропонує наука, особливо про можливі шляхи досягнення балансу між природою й людиною, гармонії всередині людського суспільства.

Принципи професійно-педагогічної значущості знань і професійної компетентності покликані акцентувати увагу саме на прагненні максимально включати до інтеграції змісту підготовки студентів професійно-педагогічні значущі знання з педагогічних, психологічних і медичних дисциплін, що засвоюються в процесі навчальної діяльності та забезпечують високий рівень професійної компетентності, а також підпорядковані практичному втіленню й реалізації принципу професійно-педагогічної спрямованості загалом.

Ключовими положеннями діяльнісного підходу є принцип *єдності свідомості та діяльності*, а також принцип *інтеріоризації – екстеріоризації*. Згідно з цим принципом саме діяльність зумовлює формування в людини всіх психічних процесів і свідомості, а вони, своєю чергою, виявляючись регуляторами діяльності, є умовою її подальшого вдосконалення. Залучення суб'єкта до діяльності приводить до об'єднання численних і різних за складністю її компонентів у функціональну психологічну систему діяльності. При цьому індивідуальні якості, з яких складається остання, під впливом вимог діяльності розвиваються, набуваючи рис оперативності та пристосованості до цих вимог.

Отже, розглянуті вище принципи органічно пов'язані між собою. Їх взаємодоповнення й сумісна реалізація підвищують якість процесу інтеграції педагогічних, психологічних і медичних знань майбутніх дефектологів, забезпечують цілісність функціонування різних інтегративних процесів. Водночас кожний принцип має свою зону найбільш повного здійснення. Визначення принципів системності, інтегративності знань й професійно-педагогічної спрямованості як системоутворювальних, а також запропонований вище теоретичний аналіз проблеми дає можливість говорити про систему спеціальних принципів організації інтеграції педагогічного, психологічного й медичного складників професійної підготовки корекційних педагогів в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Звернення до тих чи тих принципів, їх свідома реалізація педагогом утворюють таку процедуру: по-перше, аналіз конкретних цілей (завдань) процесу інтеграції педагогічних,

психологічних і медичних знань з відбором пріоритетних принципів, які сприяють досягненню поставленої мети; по-друге, створення умов реалізації принципів під час відбору змісту, методів і форм організації процесу інтеграції педагогічного, психологічного й медичного складників.

Педагогічні дії згідно з визначеними принципами дозволяють здійснювати інтеграцію педагогічних, психологічних і медичних знань відповідно до сучасної економічної й соціокультурної ситуацій, цілісно осягати процес професійного навчання, регулювати взаємодію викладача й студентів, визначати спрямованість педагогічних технологій з формування інтегративних знань у системі професійної підготовки корекційних педагогів, що й становитиме перспективу наших подальших досліджень.

Література

1. Дик Ю. И. Интеграция учебных предметов / Ю. И. Дик, А. Д. Пинский, В. В. Усанов // Советская педагогика. – 1987. – № 9. – С. 42 – 47.
2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Моштук В. В. Дидактичні умови інтеграції споріднених навчальних предметів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. В. Моштук. – К., 1991. – 21 с.
4. Собко Я. М. Проблема інтеграції знань у професійної школі / Я. М. Собко, І. М. Козловська // Проблеми наступності та інтеграції змісту навчання у системі «Школа – ПТУ – ВНЗ». – Вінниця : ВДПІ, 1996. – С. 367 – 368.
5. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова // под ред. Т. И. Шамовой. – М. : Академия, 2002. – 384 с.
6. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопр. психологии. – 1995. – № 2. – С. 31 – 41.

* * *

Пахомова Н. Г. Принципи та умови інтеграції медико-психологічного й педагогічного складників професійної підготовки корекційних педагогів

У статті проаналізовано психолого-педагогічні умови інтеграції медичних, психологічних і педагогічних знань у навчальному процесі. Розглянуто спеціальні умови реалізації цього процесу в професійній підготовці корекційних педагогів. Серед них виділено природничо-наукову, соціально-економічну картини світу та фундаментальні закономірності. Зазначені вище умови дозволяють інтегрувати навчальні предмети, присвячені таким галузям знань: суспільство (історія, економічна географія, правові відносини); природа (фізика, хімія, біологія); алгоритмічні процедури (математика, інформатика, кібернетика). Особливу увагу приділено визначенню та характеристикі основних принципів організації інтеграції складників професійної підготовки в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Ключові слова: інтеграція, умови, принципи, професійна підготовка, ресурсний підхід.

Пахомова Н. Г. Принципы и условия интеграции медико-психологического и педагогического компонентов профессиональной подготовки коррекционных педагогов

В статье проанализированы психолого-педагогические условия интеграции медицинских, психологических и педагогических знаний в учебном процессе. Рассмотрены специальные условия реализации этого процесса в профессиональной подготовке коррекционных педагогов. Среди них выделяются естественно-научная, социально-экономическая картины мира и фундаментальные закономерности. Вышеупомянутые условия позволяют интегрировать учебные предметы, которые посвящены таким областям знаний: общество (история, экономическая география, правовые отношения); природа (физика, химия, биология); алгоритмические процедуры (математика, информатика, кибернетика). Особое внимание уделяется определению

и характеристике основных принципов организации интеграции составляющих профессиональной подготовки в условиях высшего педагогического учебного заведения.

Ключевые слова: интеграция, условия, принципы, профессиональная подготовка, ресурсный подход.

Pakhomova N. H. The Principles and Conditions for Integration of the Medical, Psychological and Pedagogical Components of Professional Training of Special Education Teachers

The article analyses psychological and pedagogical conditions of integration of medical, psychological and pedagogical knowledge in academic process. The definite conditions of realization of this process in professional training of special education teachers are covered. They are divided into scientific and social and economic world view, as well as fundamental patterns. The aforementioned conditions allow to integrate academic disciplines that concerns the following areas of knowledge: society (history, economic geography, legal relations), nature (physics, chemistry, biology), and algorithmic procedures (mathematics, informatics, cybernetics).

A particular attention is given to definition and characteristics of the principles of organization of integration vocational training components in the context of the highest pedagogical educational establishment. Among these principles are the principle of systematization, fundamentality and occupation; the principle of consistency, sequence and rationality; the principle of knowledge integrity; the principle of vocationally pedagogical direction, the principle of humanization and humanitarization; the principle of scientific character, etc. These principles are proved to be conducive to the formation of humanistic relations between a teacher in higher educational establishment and student.

Key words: integration, conditions, principles, professional training, resource approach.

Стаття надійшла до редакції 03.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

ЗМІСТ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ із визначення рівня сформованості іношомовної компетенції школярів США

ГРАБАР Е. В.

УДК [373.091.27:811](73)

ПРОБЛЕМА вдосконалення оцінки знань і контролю навичок та вмій учнів для вчителів іноземних мов сьогодні є надзвичайно актуальним. Для перевірки успішності засвоєння матеріалу використовують різноманітні форми, методи та прийоми контролю. Одним із найефективніших засобів контролю в навчанні іноземної мови вважають тест.

Зауважимо, що під час розробки та складання тестових завдань необхідно дотримуватися певних правил. Тест має бути локально стандартизованим, у ньому потрібно подати узагальнений матеріал з усіх тем, які учні вивчали в певний період. Усі завдання мають бути збалансованими й рівноцінними за складністю. Час, що дається на складання тесту, обов'язково має бути лімітованим. Тестові завдання повинні мати ситуативну основу й посилювати мотиви учнів говорити, читати, слухати чи писати іноземною мовою. Завдання мають бути сформульовані чітко, коротко, точно. Тестові завдання потрібно спрямувати на перевірку інтегрованих умінь у різних видах мовленнєвої діяльності.

Метою проведення тестового контролю з іноземної мови в середніх школах США є визначення рівня сформованості комунікативної компетенції учнів, яка складається з таких компонентів: мовного, мовленнєво-

го, соціолінгвістичного. Досягти бажаного результату можна лише внаслідок поєднання всіх видів діяльності, виражених у завданнях із читання, письма, аудіювання, говоріння. Тому зміст тестових завдань залежить від того, який вид мовленнєвої діяльності використано в тестуванні [10; 1; 2].

Змісту тестових завдань з іноземних мов у навчальних закладах США присвятили велику кількість робіт вітчизняні та зарубіжні науковці. Так, J. Pellegrino, N. Chudowsky, R. Glaser, J. Alderson, C. Clapham, D. Wall, A. Harrison, C. Weir, A. Hughes, J. Arter, K. Dusick, J. Brown, M. O'Malley, M. Canale, M. Swain, F. Smith, N. Underhill зазначають, що зміст тестових завдань залежить від того, який вид мовленнєвої діяльності передбачається визначити засобами тесту. Змісту тестів із читання присвячено дослідження M. Cole, S. Scribner, P. Freire, D. Macedo, C. Hill, K. Parry, P. Johnston та ін. На автентичності текстів для тесту читання наголошують A. Urquhart, C. Weir, C. Leung. Опису жанрів текстів для тестування присвячено праці C. Hill, K. Parry, P. Johnston, F. Smith. Особливості тестів із письма описано у працях G. Valdes, P. Haro, M.P.E. Arriarza. Типам завдань для тестів із письма присвячено дослідження G. Conlan, A. Cumming, R. Kantor, D. Powers, T. Santos, C. Taylor, D. Fader, W. Grabe, R. Kaplan, B. Kroll та ін. Тести зі слухання вивчали J. Heaton, J. Alderson, C. Clapham, D. Wall, A. Harrison, C. Weir; їх зміст детально опрацьовано в дослідженнях L. Hamp-Lyons, B. Kroll та ін.

У сучасному суспільстві якість освіти є головним аргументом у забезпеченні високого рівня життєвої та професійної компетентності людини, який задовольнив би потреби особистості, суспільства й держави загалом у розвитку людського потенціалу. Якість освіти є багатогранною категорією, яка має складну структуру й потребує комплексного та системного вивчення. Визначення рівня навчальних досягнень учнів є особливо важливим з огляду на те, що навчальна діяльність повинна не лише давати суму знань, умінь і навичок, а формувати компетентність як самоздатність до оптимальних дій. В умовах існування тенденції інтегрування України до спільного європейського простору з'являються нові вимоги до засобів і методів навчання згідно з основними положеннями Болонської декларації. Виконуючи їх, необхідно провести низку заходів з удосконалення згаданих вище засобів і методів навчання, наближаючи таким чином рівень вітчизняної науки й освіти до європейських стандартів.

У зв'язку з цим метою нашого дослідження є аналіз змісту та особливостей підбору тестових завдань, які використовують для визначення рівня сформованості навчальних досягнень учнів з іноземних мов. Оскільки для отримання достовірної інформації необхідно визначити рівень навичок і вмінь із читання, говоріння, аудіювання, письма, то розглядатимемо зміст кожного окремого виду мовленнєвої діяльності, характерного для більшості

проаналізованих нами тестів, які використовують у сфері освіти США.

Зазначимо, що подібні тести реалізуються і в усній, і письмовій формах, тобто усна частина представлена тестом із говоріння, а письмова – читання, письма й аудіювання.

Науковці зазначають, що метою проведення тестового контролю рівня сформованості іншомовних навичок і вмінь учнів із читання в освітній системі США є отримання інформації про сприйняття й розуміння учнем автентичних текстів (із газет, журналів, книг, брошур, буклетів, Інтернету чи листівок) протягом визначеного терміну, що сприяє діагностиці його сильних і слабких сторін у зазначеній сфері [11, с. 146]. Існують два типи текстів для читання:

1) призначені для швидкого читання, до яких належить:

а) побіжне читання, завданням якого є визначення вміння учня вилучати основний зміст, ідею, тип, тему, мету і структуру тексту;

б) детальне читання, завданням якого є визначення й виокремлення певної інформації;

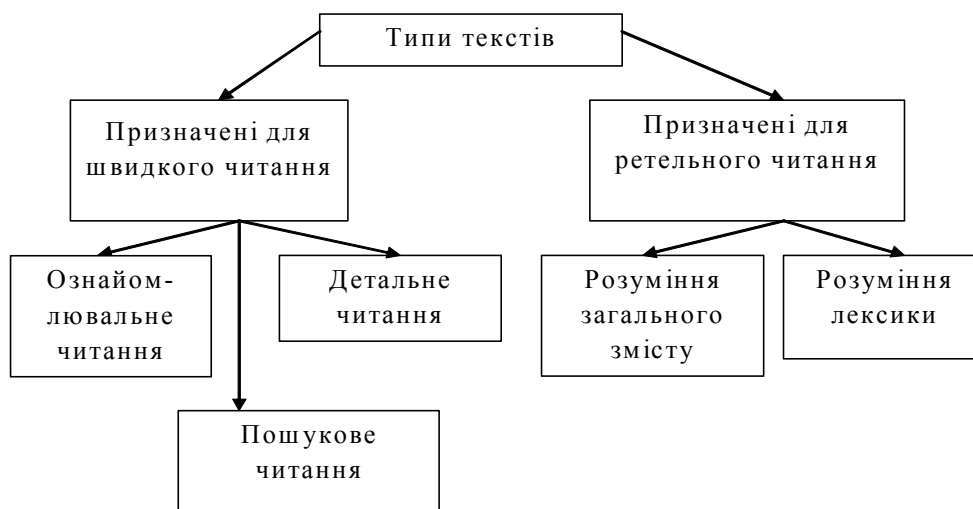
в) пошукове читання, метою якого є визначення вміння знаходити необхідну інформацію, зумовлену завданням [3, с. 135];

2) призначені для ретельного читання, метою яких є визначення вміння учня:

а) сприймати загальний зміст тексту й уміти робити висновки з прочитаного;

б) сприймати окремі невідомі слова, ужиті в контексті, з метою їх запам'ятовування [7, с. 72].

Зобразимо схематично:



Дослідження іноземних джерел підтверджує, що тексти, призначені для контролю читання, є різножанровими:

описові, розповідні, пояснювальні, дискусії, інструкції, літературні твори. Опишемо їх у таблиці.

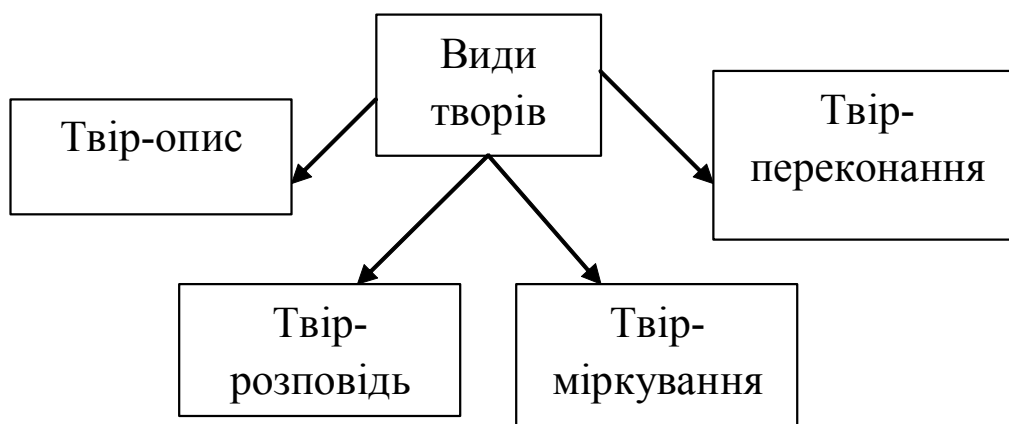
Жанри текстів		Види текстів
Описові	– опис вражень; – технічний опис	– враження про туристичну подорож; – довідник
Розповідні	– короткі розповідні тексти; – розповідь, побудована на реальних фактах	– оповідання, історії, жарти; – доповідь, біографічні дані, останні новини, історичні події
Пояснювальні	– експлікація; – план; – резюме; – прагматичні тексти; – переклади	– статті з газет, навчальний матеріал, вступ до книги, тематичні словники, енциклопедії; – передмова
Дискусії	– коментар	– останні новини, лист до редакції, передмова до книги / фільму, колонка редактора
Інструкції	– особисті інструкції; – практичні інструкції; – статутні інструкції	– знаки, повідомлення; – рецепти, технічні інструкції; – правила, указівки, настанови
Літературні твори	– художня література; – поезія	– короткі оповідання, легенди, саги; – пісні й вірші

Як свідчить аналіз джерел, завдання до текстів, призначених для читання, представлені у формах: множинного вибору, із короткою відповіддю, правильні / неправильні, на закінчення речень, заповнення діаграм, на визначення відповідностей [3; 7]. Складність текстів залежить від очікуваного рівня вмінь і навичок майбутніх учасників, що, своєю чергою, визначає кількість слів у тексті, граматичну структуру речень, час, виділений на виконання завдань.

Іншим об'єктом нашого дослідження визначено тест із письма, метою якого є діагностика сильних і слабких сторін комунікативної компетенції учня, тобто оцінювання навичок і вмінь використання мови засоба-

ми письма. Таку діагностику вчителі середніх шкіл США, як засвідчують G. Valdes, P. Naço, M. P. E. Argüarza [12, с. 150], проводять, добираючи завдання, наближені до реальних життєвих ситуацій, які виникають у щоденному особистому житті чи на роботі.

Проаналізувавши низку тестових матеріалів, які входять до змісту тестів TOEFL, DELE, DILF та наукових джерел [8], ми встановили, що існують три типи завдань: трансформація речень, короткі комунікативні повідомлення / послання, написання твору. Різновидами твору є твір-опис, твір-розповідь, твір-міркування, твір-переконання [4, с. 115; 6, с. 82].



Метою тестів із письма, згідно з твердженнями G.W. Pellegrino, N. Chudowsky, R. Glaser [10, с. 160], є оцінка рівня лінгвістичних і граматичних навичок та вмінь формувати думки, робити висновки, пропозиції. З метою отримання достовірної інформації про рівень сформованості знань, умінь і навичок учнів із письма розробники тестових завдань дотримуються думки, що найкраще це можуть вия-

вити завдання, наближені до тих, які часто трапляються в умовах реального життя, у різних сферах людської діяльності, тобто завдання на зразок написання листів, листівок, заповнення аплікаційних форм, написання віршів, оповідань, розробки технічних інструкцій, ведення персонального щоденника тощо. Модель тесту з письма схематично можемо зобразити так:

Намір / Мета	Вид діяльності / Вид тексту
1. Вираження емоцій / почуттів	Оповідання, особистий щоденник, лист, листівка
2. Подання інформації	Доповідь, заповнення аплікаційної форми, визначення напряму, технічний опис
3. Вираження вміння переконувати / умовляти	Вираження особистого погляду, подання заяви, лист-порада
4. Застосування письма у сфері художньої літератури	Закінчення оповідання, написання короткого оповідання
4. Підтримка взаємовідносин	Листівки, листи, e-mails

Дослідження В. Kroll [9, с. 98] свідчать, що будь-яке тестове завдання з письма складається з рубрики (інструкція для виконання завдання) та підказки (спрямування думок учня у правильному руслі).

Тести з аудіювання спрямовані на визначення рівня сформованості здібностей учнів щодо сприйняття автентичних текстів, тобто розуміння основного змісту, виокремлення важливої інформації, вирізнення головних

ідей, деталей. З'ясовано, що для досягнення цієї мети американські тестологи віддають перевагу текстам, поданими у формі публічного повідомлення чи повідомлення засобів масової інформації, оголошень, інструкцій, указівок, телефонних розмов, діалогів, інтерв'ю, лекцій тощо [1, с. 110].

Згідно з опрацьованими джерелами [5], тести з аудіювання складаються з інструкції до кожного завдання, директив, зазначеного

часу на виконання кожного завдання, текстів, які прослуховують двічі. Тексти подані лише в аудіоформаті, який передбачає паузи для прочитання учнем інструкцій до текстів і завдань.

Аналіз тестових завдань, представлених у тестових матеріалах TOEFL, DELE, DILF, дозволив установити, що цей вид контролю здійснюється засобами текстів автентичного характеру, наближених до реальних умов життя людини й трапляються в різних сферах людської діяльності. Контроль здійснюється з використанням технічних засобів, тексти зачитуються носіями мови. Лексична і граматична складність, обсяг текстів і кількість завдань до тексту варіюються залежно від очікуваного рівня навчальних досягнень учнів, а також їхнього віку й соціального походження.

Тест із говоріння має на меті спонукати учня до спілкування, чого можна досягти за допомогою таких завдань, як підтримання дискусії, зачитування доповіді, проведення обговорення, організація рольової гри, інтерв'ю, здійснення опису, заповнення аплікаційних форм, спонукання до миттєвого прийняття рішень, завдання у формі питань, які вимагають відповідей на них, надання відповідних інструкцій, переказування почутого чи прочитаного тощо. Такий широкий спектр завдань для тесту з говоріння дає можливість учителям іноземних мов у школах США під час проведення контролю усної комунікативної компетенції учнів отримати валідну інформацію про рівень їхніх знань, умінь і навичок.

Під час цього виду тестування в оцінюванні зазвичай беруть участь два екзаменатори – перший проводить іспит, спілкуючись із тестованим як співрозмовник, а другий спостерігає, фіксує й оцінює виконання завдання тестованим. Така процедура іспиту відома під назвою *interlocutor scheme*, вона отримала визнання тестологів і широко впроваджена в найбільш авторитетних екзаменаційних системах [10, с. 125]. Зміст тестових завдань залежить від теми й обраної форми усного спілкування.

Щодо тематики завдань, розроблених для усного мовлення, то вона різниться залежно від віку, теми, над якою працює клас, виду тестового контролю. Зазвичай використовують такі теми: персональна ідентифікація; житло та домівка, оточення; повсякденне життя; вільний час, розваги; подорожі; стосунки з іншими людьми; здоров'я й догляд за тілом; освіта; покупки; їжа та напої; послуги; місія; мова; погода. Зазначені теми, своєю чергою, поділяють на підтеми. Спектр тематики різноманітний, охоплює всі сфери людської діяльності й стимулює учня до саморозвитку й пізнання.

Отже, працюючи над розробкою лінгводидактичних тестів, американські тестологи прагнули визначити рівень здатностей учнів спілкуватися іноземною мовою в умовах повсякденного життя, тобто в чотирьох сферах людської діяльності – публічній, професійній, освітній і особистісній.

У процесі дослідження встановлено, що зміст тестових завдань формується відповідно до ідеї, в основі якої закладено спонукання учня до вивчення іноземної мови в різних видах мовленнєвої діяльності. Доведено, що метою проведення тестів є діагностика сильних і слабких сторін комунікативної компетенції учнів. Широкий спектр завдань дозволяє вчителям з іноземних мов у школах США під час проведення контролю отримати валідну інформацію про рівень знань, умінь і навичок учнів з іноземної мови.

Аналіз джерел показав, що основними умовами забезпечення ефективності тестового контролю є: дотримання технологій розробки тесту; визначення параметрів якості тесту, які представлені категорією придатності, в основі якої закладені такі якісні характеристики, як надійність, валідність, автентичність, інтерактивність, вплив, практичність; дотримання відповідних правил у процедурі тестування, метою яких є організація проведення тесту в умовах рівноправності, поваги й чесності, що вважається необхідними якостями громадянина США. Зазначимо, що тести читання, письма й аудіювання зазвичай подані

у бланковій формі, а тест із говоріння відбувається у формі діалогу „вчитель – учень”.

Здійснене дослідження не вичерпує порушеної проблеми. Надалі залишаються актуальними питання, пов’язані з визначенням сфери використання тестових завдань у шкільній системі навчання іноземних мов в Україні та використання тестових завдань у змісті шкільних вітчизняних підручників із навчання іноземних мов.



Література

1. **Alderson J. C.**, Clapham C., Wall D. Language Test Construction and Evaluation. – Cambridge University Press, 1995. – 310 p.
2. **Canale M.**, Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics, 1(1), 1980. – P. 1 – 47.
3. **Cole M.**, Scribner S. The psychology of literacy. – Harvard University Press, 1981. – 335 p.
4. **Conlan G.** „Objective” measures of writing ability // Greenberg K.L., Weiner H.S., Donovan R. A. (eds.). Writing assessment: Issues and strategies. – New York: Longman, 1986. – P. 109–125.
5. **Cumming A.**, Kantor R., Powers D., Santos T., Taylor C. TOEFL 2000 writing framework: A working paper (TOEFL Monograph series, MS 18). – Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2000. – 75 p.
6. **Fader D.** Writing samples and virtues // Greenberg K.L., Weiner H.S., Donovan R. A. (eds.). Writing assessment: Issues and strategies. – New York: Longman, 1986. – P. 79–92.
7. **Freire P.**, Macedo D. Literacy: reading the word and the world. – Bergin and Garvey, Mass, 1987. – 184 p.
8. **Grabe W.**, Kaplan R. B. Theory and practice of writing: An applied linguistics perspective. – New York: Longman, 1996. – 487 p.
9. **Kroll B.** Second language writing: Research insights for the classroom. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990. – 211 p.
10. **Pellegrino J. W.**, Chudowsky N., Glaser R. Knowing what students know: The science and design of educational assessment. – Washington, DC: National Academy Press, 2001. – 364 p.
11. **Urquhart A. H.**, Weir C. Reading in a second Language: Process, Product and Practice. – Longman, 1998. – 346 p.
12. **Valdes G.**, Haro P., Arriarza M. P. E. The development of writing abilities in a foreign language: Contributions toward a general theory of L2 writing // The Modern Language Journal, 76. – 1992. – P. 333 – 352.

* * *

Грабар Е. В. Зміст тестових завдань із визначення рівня сформованості іншомовної компетенції школярів США

Проблема вдосконалення оцінки знань і контролю навичок та вмінь учнів для вчителів іноземних мов сьогодні є надзвичайно актуальним. Для перевірки успішності засвоєння матеріалу використовують різні форми, методи та прийоми контролю. Одним із найефективніших засобів контролю в навчанні іноземної мови є тест, який і став об’єктом нашого дослідження. У статті розглянуто зміст тестових завдань, представлених чотирма видами мовленнєвої діяльності – читання, говоріння, слухання, письмо, які використовують учителі іноземних мов у середніх навчальних закладах США.

Метою проведення тестового контролю рівня сформованості іншомовних навичок і вмінь учнів із читання в освітній системі США є отримання інформації про сприйняття й розуміння учнем автентичних текстів протягом визначеного терміну. Тестування з письма передбачає діагностику сильних і слабких сторін комунікативної компетенції учня, тобто оцінювання навичок і вмінь використання мови засобами письма. Тести з аудіювання спрямовані на визначення рівня розуміння основного змісту текстів, виокремлення важливої інформації, вирізнення головних ідей, деталей. Тест із говоріння має на меті спонукати учня до спілкування за допомогою дискусії, доповідей, обговорень, інтерв’ю тощо. Отже, широкий спектр завдань дозволяє вчи-

телям отримати валідну інформацію про рівень знань, умінь і навичок учнів з іноземної мови.

Ключові слова: зміст тестових завдань, текст, валідність, читання, письмо, аудіювання, говоріння, комунікативна компетенція.

Грбар Э. В. Содержание тестовых заданий по определению уровня сформированности иноязычной компетенции школьников США

Вопрос совершенствования оценки знаний и контроля навыков и умений учащихся для учителей иностранных языков сегодня является чрезвычайно актуальным. Для проверки успешности усвоения материала используют различные формы, методы и приемы контроля. Одним из наиболее эффективных средств контроля в обучении иностранному языку является тест, который и стал объектом нашего исследования. В статье рассмотрено содержание тестовых заданий, представленных четырьмя видами речевой деятельности – чтением, говорением, слушанием, письмом, которые используют учителя иностранных языков в средних учебных заведениях США.

Целью проведения тестового контроля уровня сформированности иноязычных навыков и умений учащихся по чтению в образовательной системе США является получение информации о восприятии и понимании учеником аутентичных текстов в течение определенного периода времени. Тестирование по письму предполагает диагностику сильных и слабых сторон коммуникативной компетенции учащегося, т. е. оценку навыков и умений использования языка средствами письма. Тесты по аудированию направлены на определение уровня понимания основного содержания текстов, выделение важной информации, главных идей, деталей. Цель теста по говорению – побудить ученика к общению с помощью дискуссии, докладов, обсуждений, интервью и т. п. Следовательно, широкий спектр задач позволяет учителям

получить валидную информацию об уровне знаний, умений и навыков учащихся по иностранному языку.

Ключевые слова: содержание тестовых заданий, текст, валидность, чтение, письмо, аудирование, говорение, коммуникативная компетенция.

Hrabar E. V. Summary of tests to determine the level of development of foreign language competence of students in the United States

The issue of improving knowledge assessment and monitoring students' skills and abilities for foreign language teachers is rather vital nowadays. To check the success of the learned material a variety of forms, methods and techniques of control are used. One of the most effective means of providing control in a foreign language learning is a test, which is the subject of our study. This article deals with the test content presented by four types of speech activities – reading, speaking, listening, writing, used by American foreign language secondary school teachers in assessing students' academic achievements.

Testing the level of development of the students' foreign language skills in reading in the American educational system they aim to get information about the students' comprehension of authentic texts during a determined period of time. The purpose of a test in writing is to diagnose the strengths and weaknesses of the student's communicative competence evaluating using the language skills by means of writing. Tests in Listening aim to determine the level of comprehension of the text content, distinguishing important information, main ideas, details. Tests in speaking encourage students to communicate in discussions, making reports, debating, interviewing and so on.

Thus, a wide range of test tasks allows American teachers to get valid information about the level of the students' foreign language knowledge and skills.

Key words: tests' content, text, validity, reading, writing, listening, speaking, communicative competence.

Стаття надійшла до редакції 03.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

ЗАКАРБУВАЛОСЯ

В ПАМ'ЯТІ МОЇЙ:

*спомини про видатного українського арабіста
професора Вольфа Бейліса*

КЛИМОВ А. О.

УДК 929Бейліс: 94(100)

МОЯ перша зустріч з Вольфом Мендельовичем Бейлісом відбулася на початку вересня 1966 р., коли я вступив на перший курс історико-філологічного факультету Луганського педагогічного інституту. За тих часів навчальний рік студентів-першокурсників починався з сільськогосподарських робіт на колгоспних полях, і ми не були винятком. Узявши першого вересня участь в інститутському мітингу й вислухавши вітання з тим, що влилися до студентської сім'ї, ми роз'їхалися по домівок за теплим робочим одягом. Через день майбутні історики разом зі студентами інших спеціальностей завантажилися в кузови відкритих вантажівок і відправилися трудитися: протягом місяця треба було збирати помідори, цибулю, моркву, кавуни та інші дари полів. За кожною групою студентів було закріплено викладача. За нашою, що складалася майже з півсотні юнаків і дівчат, – Вольфа Мендельовича.

Ми, певна річ, тоді не знали, що Бейліс – уже відомий у Радянському Союзі арабіст, який володіє десятками мовами, випускник Київського університету, учень знаменитого Тауфіка Гавриловича Кезми, кандидат історичних наук. Незадовго до цього, у 1964 р., він приїхав до Луганська за конкурсом із Чорнобиля, де був директором середньої школи. Вольф

Мендельович відразу привернув нашу увагу тактовністю, інтелігентністю, шанобливим ставленням до студентів. Якимось тихо та непомітно організовуючи роботу, постійно перебуваючи з нами в полі (а треба сказати, що він був інвалідом війни другої групи), вивчив кожного й незабаром про всіх мав доволі точне уявлення, як і про ті стосунки, що почали складатися на курсі між новоспеченими студентами, які перезнайомилися в польових умовах.

Повернувшись з колгоспу й розпочавши заняття, ми дізналися, що Вольф Мендельович (студенти та колеги звали його Володимир Михайлович) призначений куратором нашої академічної групи. Куратором він був усі роки нашого навчання, спілкувався з нами не тільки на заняттях, але й доволі часто в позанавчальний час, адже до обов'язків куратора ставився неформально та відповідально. Як викладач він запам'ятався прекрасним читанням лекцій з історії стародавнього Сходу, Греції та Риму, а також середніх віків. Протягом двох років він читав усі ці об'ємні курси, майже не звертаючись до своїх записів, за цими ж курсами вів у нас семінарські заняття. Пізніше, до речі, Вольф Мендельович якимось зауважив, що відносно добре знає лише історію Сходу. Ми ж дивувалися його енциклопедичним знанням, коли він розповідав про рабство в Греції та про Римську імперію, германців і франків, арабів і хрестові походи, супроводжуючи своє блиску-

че оповідання арабськими прислів'ями, що ввібрали в себе мудрість людського буття.

Після таких лекцій ми намагалися якомога краще, щоб не зганьбитися перед Вольфом Мендельовичем, підготуватися до семінарських занять: читали новітню наукову літературу, постійно зверталися до томів видаваної з 1956 р. багатотомної „Всемирной истории”. Запам'яталися й колоквиуми, які Вольф Мендельович проводив за найбільш цікавими монографіями, починаючи з відомої „Боги, гробниці, ученые” К. Керама. Словом, професійну підготовку пройшли в нього ґрунтовно. Він же приймав два іспити – з історії стародавнього світу та середніх віків. А оскільки іспити приймалися як належить, в усній формі, то потрібно було відповідати і на запитання білета, і на додаткові запитання, показати знання предмета. І я пишаюся, що в Бейліса в мене були лише відмінні оцінки.

Будучи куратором, Вольф Мендельович ходив з нами на Листопадові та Першотравневі демонстрації, бував на численних заходах, які відбувалися в інституті, проводив так звані політгодини. Останні щотижня проходили в усіх групах в обов'язковому порядку за затвердженою парткомом тематикою, і на них нас треба було політично виховувати. Вольф Мендельович підходив до цих заходів делікатно. Розуміючи, що таке виховання за шаблоном нам не подобається, він намагався знайти навіть у нецікавих, часто примітивних для істориків темах таку проблему, яку було цікаво й корисно обговорювати.

У лютому 1969 р. я був направлений на педагогічну практику до 36-ї міської школи, проходив її у відомого в Україні вчителя історії, новатора, дуже цікавої людини Віталія Овсійовича Пунського. Як класний керівник був прикріплений до класу, де керівником була вчителька російської мови й літератури Євгенія Марківна Бейліс. Так я познайомився з дружиною Вольфа Мендельовича, милою та привітною жінкою, бував у них удома в невеликій, заставленій книжками „хрущовці” на

кварталі Молодіжному: розуміючи, що побут іногородньому студенту, яким був я, організувати складно, вони намагалися після проведених у школі уроків трохи мене підгодувати.

Наприкінці квітня 1970 р. в актовому залі інституту Вольф Мендельович напучував нас на „останньому дзвонику”, а ми довго не відпускали його зі сцени, аплодуючи улюбленому викладачеві. Увечері 30 червня в спортивному залі було накрито столи й наші викладачі на чолі з ректором, Всеволодом Григоровичем Пічугіним, уже у неформальній обстановці вітали нас із врученням дипломів. А у вересні ми стали колегами.

Історичний факультет тоді розташовувався на четвертому поверсі єдиного навчального корпусу в доволі скрутних умовах. Приміщень не вистачало, тому кафедри історії СРСР і УРСР, на якій я почав працювати асистентом, і загальної історії, доцентом якої на той час був Вольф Мендельович, розміщувалися в одній кімнаті. Ми бачилися практично щодня, спілкуватися з ним було цікаво. Щоправда, через місяць мене було зараховано до аспірантури і я з цієї кафедри пішов, але ми залишалися в одній факультетській партійній організації. Вольф Мендельович у різний час був і секретарем, і членом партбюро (у партію він вступив у 1957 р., уже будучи завучем школи, та перебував у ній до 1991 р.). Ми тепер спілкувалися на партійних зборах, я щомісяця сплачував йому членські внески, а він цікавився тим, як просувається робота над дисертацією. У грудні 1973 р., після успішного її захисту в Київському університеті, він прийшов на нашу кафедру привітати мене. Не приховую, мені була приємна така його увага.

Сам же він, працюючи над докторською дисертацією, цього не афішував, не брав, як інші, творчих відпусток і, маючи велике навчальне навантаження та безліч різних доручень, успішно завершив її підготовку й захистив у червні 1975 р. в об'єднаній раді відділу суспільних наук Академії наук Азербайджанської РСР. У травні 1978 р. Вольф Мендельович

отримав атестат професора, а в жовтні його було обрано завідувачем кафедри загальної історії. Роком пізніше я очолив кафедру історії КПРС. Тепер ми спілкувалися вже як завідувачі та члени вченої ради інституту з тією лише різницею, що кафедра загальної історії була факультетською, а наша – загальноінститутською. І знову я, як молодий завідувач, відчував його підтримку та увагу.

Під час зустрічей ми обговорювали й наукові, і життєві проблеми; він жваво цікавився кафедральними й родинними справами, своєю чергою, пишаючись своїм єдиним сином Марком, Маріком, як його ласкаво називали, якого я добре знав. Марк у 1978 р. з відзнакою закінчив фізико-математичний факультет нашого інституту, був талановитим математиком. Його студентську наукову роботу визнали кращою на Всеукраїнському конкурсі; у рік закінчення інституту він став учасником Всесоюзної наради з теорії напівгруп.

Працюючи вчителем математики в школі та за сумісництвом асистентом кафедри алгебри та математичного аналізу в інституті, Марк брав участь у Герценівських читаннях у Ленінградському педагогічному інституті. Його там помітили, і в 1980 р. запросили вступати до аспірантури. Однак улітку того року сталася трагедія. Готуючись до вступу та збираючись одружуватися, Марк захопився оздоровчим бігом, що тоді пропагувався. Свої ранкові пробіжки він робив у центрі міста, де на 16-й Лінії Вольф Мендельович отримав нову квартиру в багатоповерховому будинку. В одну з таких пробіжок серце його не витримало. „Швидка”, що за викликом перехожих приїхала до юнака, який упав на газон, констатувала смерть. Це був страшний удар для Вольфа Мендельовича, від якого він не оговтався до кінця життя.

Смерть сина його підкосила, він став байдуже ставитися до свого здоров'я, почав курити, кутив багато, будь-які слова співчуття були недоречні, єдиним порятунком залишалася робота. До квітня 1989 р. він завідував кафедрою, керував аспірантурою, публікував

у провідних наукових журналах свої дослідження із загальної проблеми „Арабські історичні джерела, їхні відомості про Східну Європу, Кавказ, зв'язки давніх слов'ян зі Сходом”, які високо цінувалися в науковому світі. Він був автором багатьох енциклопедичних статей у „Большой Советской Энциклопедии”, „Советской исторической энциклопедии”, „Український радянській енциклопедії”, „Краткой литературной энциклопедии”. У видаваній у СРСР серії „Памятники письменности Востока”, що стала найбільшим досягненням радянського сходознавства та отримала високу оцінку в світовій науці, під його редакцією арабського тексту та російських перекладів виходять книги аз-Захраві „Трактат о хирургии и инструментах”, ан-Насаві „Жизнеописание султана Джалал ад-Дина Манкбурны”.

Вольф Мендельович був серед учасників конференції трудового колективу інституту, на якій у березні 1989 р. уперше в історії вишу на альтернативній основі я був обраний ректором. Він також мене тоді підтримав, вважаючи, що я маю переваги перед двома іншими претендентами, зможу у важкі часи глибокої економічної та соціально-політичної кризи в країні очолити колектив. Пізніше він постійно підтримував той курс демократичних перетворень у виші, який ми проводили, даючи слушні поради, виступаючи на зборах і конференціях трудового колективу. Його авторитетна думка завжди була цінною, до нього прислухалися.

Із завідування кафедрою він, на жаль, пішов, порекомендувавши на своє місце підготовленого ним арабіста Віктора Григоровича Крюкова, нині доктора історичних наук, професора. Здоров'я Вольфа Мендельовича й далі погіршувалося, позначалися й вік (йому тоді виповнилося 66 років), і ті чотири поранення, які він отримав на фронті.

Наприкінці 1993 р. у вишах було введено контрактну систему роботи, з березня 1994 р. Вольф Мендельович також став працювати

за контрактом. Це дало мені можливість допомогти йому тоді, коли за станом здоров'я він у вересні 1995 р. попросив перевести його на 0,5 ставки. Незабаром він потрапив у кардіологічний диспансер, матеріальне становище сім'ї стало важким. Оклади тоді були більш ніж скромні, професорські півставки не дотягували до 9 млн. карбованців – за індексом тодішніх цін це було дуже мало. Наукових пенсій ще не було, тож його пенсія була маленькою. Потай від Вольфа Мендельовича до мене прийшла Євгенія Марківна, розповіла про його стан здоров'я, матеріальні труднощі. Щоб підтримати вченого, я вніс зміни до контракту з ним: при дозволених тоді максимальних надбавках до зарплати у 25 % установив за рахунок позабюджетних коштів, які тільки почали з'являтися в інституті, персональну надбавку в розмірі 100 % посадового окладу професора.

Потім був червень 1997 р., коли я з посади ректора перейшов на завідування кафедрою історії України. І знову Вольф Мендельович був зі мною, я добре пам'ятаю і його підбадьорення, і підтримку, і наші зустрічі на четвертому поверсі першого гуртожитку, де тоді розташовувався історичний факультет, куди йому вже було важко підніматися крутими сходами.

Я не фахівець у тій галузі наукових знань, у якій працював Вольф Мендельович, ставши класиком української арабістики, визнаним світовим науковим співтовариством сходознавцем. Наші досить теплі, я сказав би особливі, відносини, що підтримувалися майже 35 років, були, мабуть, пов'язані з чимось іншим. Можливо, він мені симпатизував, уважаючи дослідником з великим науковим потенціалом. Схожа з його долею доля мого батька: він також, будучи студентом, у липні 1941 р. був призваний до армії, восени 1944 р. тяжко поранений під Ригою, ставши інвалідом другої групи. Може з тим, що в чомусь у нас була подібна життєва трагедія: у 1989 р. я втратив 19-річного сина-студента, онкологічне захворювання якого виявилось невиліковним. Судити про це складно.

Узагалі ж Вольф Мендельович був людиною закритою й обережною. Мабуть, позначилися події війни, про які він мені розповідав. Вольф Мендельович закінчував перший курс Київського університету, коли Німеччина напала на Радянський Союз. Призваний до армії, він був направлений у Томське артилерійське училище, пройшов прискорену офіцерську підготовку, отримав звання молодшого лейтенанта. Спочатку на посаді командира взводу, а потім артилерійської батареї з червня 1942 р. воював під Воронежем, на Дону та в Донбасі. У лютому 1943 р. під час німецького контрнаступу проти наших військ, які почали визволяти Україну, у запеклих боях у районі Павлограда його було важко поранено в живіт. Батьки ж, евакуйовані з Києва в Кузбас, отримали офіційне повідомлення про його смерть.

Від неминучої загибелі Вольфа Мендельовича врятували солдати батареї, які залишилися в живих, а потім підпільники, надавши медичну допомогу й укриття в одному з будинків у передмісті Павлограда. Недвижимий, він лежав у дальній кімнаті та приготувався відстрілюватися, коли до будинку увійшло кілька німецьких солдатів. Урятувало те, що в другій кімнаті на столі стояв козуб із курячими яйцями. Забравши його, німці оглядати весь будинок не стали й пішли. Однак після приходу наших військ у серпні 1943 р. він потрапляє в 258-й табір НКВС на спецперевірку. Потім його направляють на „перевірку бойових якостей”, посилаючи, по суті, на смерть: призначають командиром протитанкової гармати окремого штурмового батальйону III Українського фронту, бійці якого першими йшли на прорив ворожих укріплень.

Пройшовши крізь пекло кривавих боїв, зокрема взявши участь у Ясько-Кишинівській наступальній операції, отримавши ще три поранення, він, через те що пораненим опинився на окупованій території, закінчив війну в тій же посаді, що й починав – командиром артилерійського взводу, а під час демобілізації в 1946 р. отримав так звану „негативну” ха-

рактистику. Тому й після закінчення в 1950 р. університету, незважаючи на блискучу наукову підготовку, був направлений рядовим учителем у Київську область. Працюючи в Чорнобилі, він зумів заочно закінчити аспірантуру Інституту історії Академії наук СРСР і захистити кандидатську дисертацію.

В останні роки його життя часто, ідучи з роботи, я зустрічав Вольфа Мендельовича та Євгенію Марківну. Вони щодня прогулювалися неподалік від дому, завжди були вдвох, завжди привітні й доброзичливі. Зупинившись, ми обмінювалися новинами, ділилися враженнями й думками.

Остання моя зустріч з Вольфом Мендельовичем відбулася в нього вдома на початку січня 2001 р. Я тоді працював над книгою нарисів про професорів нашого університету і хотів дізнатися деякі подробиці з його життя, що мене цікавили. Вольф Мендельович уже був невиліковно хворий, про це мало хто знав, і надії, що з ним вдасться поспілкуватися, було мало. Зателефонувавши йому, я однак почув, щоб неодмінно приходив, вони з Євгенією Марківною будуть раді мене бачити.

Ми сиділи за стареньким круглим столом, Вольф Мендельович разом із Євгенією Марківною, доповнюючи одне одного, розповідали про прожите життя, про пам'ятне й пережите, а я в черговий раз захоплювався ерудованістю, глибиною думки та мудрістю цієї людини. Хоча Вольф Мендельович швидко втомився й видно було, як йому важко сидіти, говорили ми доволі довго, відпускати мене не хотіли. Було передчуття його швидкого відходу, Євгенія Марківна з сумом сказала, що, гуляючи, вони зайшли у фотоательє та на всяк випадок сфотографувалися на пам'ять. Розлучалися ми на щемливо сумній ноті.

На прощання Вольф Мендельович подарував мені номер журналу „Східний світ”, що видавався Інститутом сходознавства НАН України, членом редколегії якого він був і де була опублікована його остання стаття

„А. П. Ковалівський у пошуках методів джерелознавчих досліджень”, написавши „Дорогому Анатолію Олексійовичу на добру пам'ять з побажаннями здоров'я та добра”. А 15 лютого його не стало.

Література

Основні праці В. М. Бейліса

1. Бейліс В. М. Ал-Мас уди о русско-византийских отношениях в 50-х годах X века / В. М. Бейліс / Международные связи России (до XVII в.) : сб. ст. – М., 1961. – С. 21 – 31.

2. Бейліс В. М. Из истории Дагестана VI – XI веков. Сарир / В. М. Бейліс / Исторические записки. – М., 1963. – Т. 73. – С. 249 – 266.

3. Бейліс В. М. Сочинения ал-Мас уди как источник по истории Восточной Европы X века : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.03 / Бейліс Вольф Менделевич. – М., 1963. – 429 с.

4. Бейліс В. М. Мас уд ибн Намдар и городское население Байлакана / В. М. Бейліс // Изв. АН Азерб. ССР. Сер. истории, философии и права. – 1966. – № 3. – С. 50 – 64.

5. Бейліс В. М. Мас уд ибн Намдар. Сборник рассказов, писем и стихов / предисл. и указ. В. М. Бейліса – М. : Наука, 1970. – 68, 308 с. староараб. паг. – (Памятники письменности Востока. XXX).

6. Бейліс В. М. Из наблюдений над текстом и терминологией Мас уда ибн Намдара. II. Стихи и афоризмы Мас уда ибн Намдара / В. М. Бейліс / Письменные памятники Востока. Историко-филологические исследования : ежегодник. 1970. – М., 1974. – С. 5 – 45.

7. Бейліс В. М. К оценке сведений арабских авторов о религии древних славян и русов / В. М. Бейліс / Восточные источники по истории народов Юго-Восточной и Центральной Европы. – М., 1974. – Т. III. – С. 72 – 90.

8. Бейліс В. М. Сочинения Мас уда ибн Намдара как источник по истории Аррана и Ширвана начала XII в. и памятник средневековой арабской литературы : дис. ... д-ра ист. наук : 07.00.09 / Бейліс Вольф Менделевич. – Ворошиловград, 1975. – 331 с.

9. **Бейліс В. М.** Из истории везирата в период кризиса сельджукского государства. Везир Му айид ал-Мулк / В. М. Бейліс / Средневековый восток. История. Культура. Источниковедение. – М., 1980. – С. 34 – 48.

10. **Бейліс В. М.** Ал-Идриси (XII в.) о восточном Причерноморье и юго-восточной окраине русских земель / В. М. Бейліс / Древнейшие государства на территории СССР : материалы и исследования. 1982 год. – М., 1984. – С. 208 – 229.

11. **Бейліс В. М.** Арабские авторы IX – X вв. о государственности и племенном строе народов Европы / В. М. Бейліс / Древнейшие государства на территории СССР : материалы и исследования. 1985 год. – М., 1987. – С. 140 – 149.

12. **Бейліс В. М.** К анализу источников для биографии Абу Исмаила ал-Хусайна ат-Тугра и / В. М. Бейліс / Восточное историческое источниковедение и специальные исторические дисциплины. – М., 1994. – Вып. 2. – С. 18 – 37.

13. **Бейліс В. М.** Представление о цивилизациях древности и раннего средневековья в системе исторических знаний ал-Йакуби и ал-Масуди / В. М. Бейліс / Ислам и проблемы межкультурных взаимоотношений. – М., 1994. – С. 33 – 54.

14. **Бейліс В. М.** Країна ал-Куманія у „Географічному творі” ал-Ідрісі та половецька земля Іпатіївського літопису / В. М. Бейліс / *Marra Mundi* : зб. наук. пр. на пошану Ярослава Дашкевича з нагоди його 70-річчя. – Л. ; К. ; Нью-Йорк, 1996. – С. 84 – 104.

15. **Бейліс В. М.** Три самаркандських факіги кінця XI – початку XII ст. (до питання про взаємини мусульманських духовних лідерів з караханідськими правителями) / В. М. Бейліс // *Східний світ*. – 1999. – № 1/2. – С. 42 – 48.

Публікації про В. М. Бейліса

1. **Бур'ян М. С.** Сходознавство в Луганському педагогічному університеті / М. С. Бур'ян, В. Г. Крюков // *Укр. іст. журн.* – 2001. – № 6. – С. 139 – 143.

2. **Бур'ян М. С.** Бейліс Вольф Менделевич / М. С. Бур'ян, З. А. Саїдов // *Східний світ*. – 2001. – № 3. – С. 184 – 186.

3. **Бур'ян М. С.** Бейліс Вольф Менделевич / М. С. Бур'ян // *Українські історики XX століття : бібліогр. довід*. – К. ; Л., 2003. – Вип. 2. – Ч. 1. – С. 19 – 20. – (Сер. „Українські історики”).

4. **Бур'ян М. С.** Видатний український сходознавець Вольф Менделевич Бейліс (1923 – 2001) / М. С. Бур'ян, З. А. Саїдов // *Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту*. – Луганськ, 2007. – № 23 (139) : *Іст. науки*. – С. 9 – 13.

5. **Даниленко В. М.** Бейліс Вольф Менделевич / В. М. Даниленко // *Енциклопедія історії України*. – К., 2003. – Т. 1. – С. 215.

6. **Климов А. О.** Вольф Бейліс: учений-арабіст зі світовим ім'ям, класик української арабістики / Анатолій Климов // *Климов А. О. Історія Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка в особах його професорів* / А. Климов. – Луганськ, 2001. – С. 13 – 18.

* * *

Климов А. О. Закарбувалося в пам'яті моїй: спомини про видатного українського арабіста професора Вольфа Бейліса

Автор спогадів – професор Луганського національного університету імені Тараса Шевченка Анатолій Олексійович Климов – майже 35 років був знайомий з відомим українським сходознавцем-арабістом Вольфом Мендельовичем Бейлісом, який працював у цьому університеті в 1964–2001 рр. У споминах ідеться, що автор уперше зустрівся з ученим у 1966 р., ще студентом на осінніх сільськогосподарських роботах, у яких тоді брали участь студенти під керівництвом викладачів. Автор ділиться своїми враженнями від викладання Вольфом Мендельовичем курсів історії стародавнього світу і середніх віків, розповідає про особливості його взаємин зі студентами.

У спогадах міститься матеріал про найбільш цікаві моменти спілкування з ученим, коли автор почав працювати виклада-

чем вишу, про його уважне ставлення до молодих викладачів, скромність, наукову компетентність, високий професіоналізм, підтримку демократичних перетворень, що здійснювалися в навчальному закладі наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. минулого століття. Наведено також деякі подробиці особистого життя Вольфа Мендельовича, зокрема про його участь у бойових діях під час Великої Вітчизняної війни Радянського Союзу, про останню зустріч з ученим незадовго до його смерті у 2001 р.

Ключові слова: Вольф Бейліс, українські радянські учені другої половини ХХ ст., сходознавець, історик-арабіст, Луганський національний університет.

Климов А. А. Запечатлелось в памяти моей: воспоминания о выдающемся украинском арабисте профессоре Вольфе Бейлисе

Автор воспоминаний – профессор Луганского национального университета имени Тараса Шевченко Анатолий Алексеевич Климов – почти 35 лет знал известного украинского востоковеда-арабиста Вольфа Менделевича Бейлиса, который работал в этом университете в 1964 – 2001 гг. В своих воспоминаниях он рассказывает, что впервые встретился с ученым в 1966 г., еще будучи студентом, на осенних сельскохозяйственных работах, в которых тогда принимали участие студенты под руководством преподавателей. Автор делится своими впечатлениями от преподавания Вольфом Менделевичем курсов истории древнего мира и средних веков, от общения со студентами.

В воспоминаниях повествуется о встречах с ученым в период, когда автор стал преподавателем этого же вуза, о внимательном отношении Вольфа Менделевича к молодым преподавателям, его скромности, научной компетентности, высоком профессионализме, поддержке демократических преобразований, осуществлявшихся в учебном заведении в конце 80-х – начале 90-х гг. прошлого века. Приводятся некоторые подробности личной

жизни Вольфа Менделевича, в частности, об участии в боевых действиях во время Великой Отечественной войны Советского Союза, о последней встрече с ученым незадолго до его смерти в 2001 г.

Ключевые слова: Вольф Бейлис, украинские советские ученые второй половины ХХ в., востоковед, историк-арабист, Луганский национальный университет.

Klymov A. O. Memory Lane Milestones: Professor Wolf Beilis, an Outstanding Ukrainian Arabist

The author of the memoirs, Anatoliy Klymov, Full Professor of Luhansk Taras Shevchenko National University, for about 35 years personally knew Wolf Beilis, a famous Ukrainian orientalist-arabist, who worked at the University since 1964 through 2001. The author recalls that he first met the scholar in 1966, when, as a student, he participated in the fall semester agricultural work under the supervision of the faculty, prominent among who was Professor Beilis. He is sharing his impressions of Wolf Beilis's courses on Ancient and Medieval History, as well as his interactions with students.

The memoirs also feature the most fascinating moments of the author's communication with the scholar during the period when he became a member of the faculty of Luhansk Taras Shevchenko National University. Professor Beilis always cared for young professors, was modest, highly competent as a scholar, and professional. He enthusiastically supported democratic changes that were implemented at Luhansk National University at the end of the 1980s – beginning of the 1990s.

Some details of Wolf Beilis's personal life are given, including his participation in the Great Patriotic War of the Soviet Union. The last meeting of the author with the scholar shortly before his death in 2001 is covered as well.

Key words: Wolf Beilis, Soviet Ukrainian scholars of the second half of the 20th Century, orientalist, historian arabist, Luhansk National University.

Стаття надійшла до редакції 21.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Відомості про авторів

Грабар Е. В., викладач англійської мови, Мукачівський державний університет.

Димарський Я. М., доктор фізико-математичних наук, професор, Луганський державний університет внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка.

Климов А. О., кандидат історичних наук, професор, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Кривко Я. П., кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Курило В. С., доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Пахомова Н. Г., кандидат педагогічних наук, доцент, докторант, Інститут корекційної педагогіки і психології НПУ ім. М. Драгоманова.

Певна С. Є., аспірантка, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Роман С. В., кандидат хімічних наук, доцент, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Самолук А. А., аспірантка, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди.

Смолінська О. Є., кандидат педагогічних наук, доцент, докторант, Дрогобицький державний педагогічний університет імені І. Я. Франка.