

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 23 (186) ГРУДЕНЬ

2009

2009 грудень № 23 (186)

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

ЧАСТИНА II

За матеріалами

*IV Міжнародної науково-практичної конференції
«Ціннісні пріоритети освіти XXI століття:
європейський вектор розвитку вищої школи»*

Заснований у лютому 1997 року (27)

Свідоцтво про реєстрацію:

серія КВ № 14441-3412ПР,

видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено
до переліку наукових фахових видань України
(педагогічні науки)

Постанова президії ВАК України від 24.09.09 №1-05/4

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 2 від 25 вересня 2009 року)

Виходить 2 рази на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Заступники головного редактора –

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

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

Випускаючі редактори –

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

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

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

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

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

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

доктор філологічних наук, професор **Ужченко В. Д.**

Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:

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

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

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

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

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

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

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

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

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ

до технічного оформлення статей

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

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2009.

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

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

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

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 3 – 4 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

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

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

ЗМІСТ

ЦІННІСНІ ПРІОРИТЕТИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ШКІЛЬНА ОСВІТА

1. **Алфімов В. М.** Професійне довголіття педагогів загальноосвітніх шкіл..... 6
2. **Божко В. Г.** Пріоритетні форми організації навчання математики в основній школі..... 11
3. **Васенко В. В.** Проблеми графічної освіти учнів середніх навчальних закладів України в кінці XIX – на початку XX століття..... 17
4. **Вітебська П.В.** Педагогічний оптимізм вихователя як гуманістична цінність у світлі сучасного навчально-виховного процесу..... 27
5. **Вернік О. О., Головань Т. О.** Проблемне навчання та формування соціальної компетенції учнів..... 34
6. **Горенко С. В.** А. С. Макаренко про ефективність навчання й виховання підростаючого покоління..... 40
7. **Кругляк М. С.** Місце релігійних виховних традицій у формуванні духовності особистості..... 47
8. **Ливацький О. В.** Особливості виховання фізичних якостей учнів основної школи в умовах допрофільної підготовки..... 53
9. **Лозицька Т. Ю.** Використання медіа в навчально-виховному процесі очима молодих учителів..... 60
10. **Недюрмагомедов Г. Г., Валиева И. А.** Проблемы развития школьного экологического образования на современном этапе..... 66
11. **Павлюк О. М.** Історичний аспект становлення та розвитку змісту шкільної математичної освіти в Україні в другій половині XX століття..... 77
12. **Пінчук Т. С., Гречаник І. П.** Фантастична література як необхідний елемент у системі шкільного виховання..... 82
13. **Правова Н. В.** Про деякі особливості засвоєння української мови російськомовними молодшими школярами..... 87
14. **Приходченко К. І.** Предмет елективного курсу „Основи здоров’я” (10-12 класи) за авторською програмою в навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів..... 93
15. **Рахманіна В. М.** Система заходів комплексної методики формування художньо-естетичного смаку підлітків в умовах театру моди..... 98
16. **Ротерс Т. Т.** Сучасна парадигма фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів..... 106

17. **Сорокіна Г. О.** Екологічна освіта школярів як необхідна умова формування їхньої екологічної культури..... 112
18. **Твердохліб Л. В.** Формування правосвідомості старшокласників у закладах нового типу..... 120
19. **Щурова Н. В.** Профільне навчання за спортивним напрямком як сучасна технологія покращення здоров'я старшокласників..... 127

ТЕНДЕНЦІ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

20. **Балінченко С. П.** Особливості „прихованого курсу навчання” у вищій освіті сучасної України..... 132
21. **Бережна В. С.** Духовні аспекти інноваційної професійної діяльності майбутніх менеджерів..... 138
22. **Берестенко О. Г.** Соціально-культурний контекст формування музично-естетичних смаків студентської молоді в сучасному освітньому просторі..... 144
23. **Будагьянц Г. Н., Бабичев А. И., Чумак Ю. Ф.** Профессиональная подготовка студентов институтов физической культуры и спорта к физкультурно-реабилитационной работе..... 152
24. **Вернік В. Ю.** Застосування інформаційно-комп'ютерних технологій навчання при вивченні „Історії України”..... 157
25. **Виленский М. Я.** Физическая культура в высшей школе: социокультурный контекст..... 162
26. **Волков В. А.** Формирование информационной культуры выпускников гуманитарных вузов (социально-психологический аспект)..... 169
27. **Gravel C., Dubko L.** New technologies in higher education: online MBA programs as a new application of e-learning and e-teaching..... 175
28. **Драгнєв Ю. В.** Аналіз навчальних дисциплін ВНЗ щодо формування культури здоров'я студентської молоді..... 179
29. **Елькова Л. С.** Ценностные ориентации и ценностное отношение к здоровью современных студентов..... 186
30. **Елина Т. А.** Педагогические ошибки в работе с подростками в ПТУ..... 194
31. **Ефремова О. В.** Моделирование образовательного процесса в вузе на основе новых информационных технологий..... 202
32. **Жданова О. С., Колодяжний П. В., Жданов С. О.** Організація самостійної роботи у вишах як необхідна складова сучасного навчального процесу..... 209
33. **Забірко І. О.** Проблема творчості в сучасній підготовці диригентів-хормейстерів..... 215

34.	Зелинская С. А. Принципы системной дифференциации в преподавании экологии.....	220
35.	Зелінський С. С. Проблема пошуку оптимальної педагогічної технології формування інформатичної компетентності спеціаліста в закладах професійної освіти....	227
36.	Зіноватна О. М. Сучасна концепція магістерського ступеню: американський досвід.....	231
37.	Калашник М. П. Формирование творческого тезауруса студентов педагогических университетов. Инструментальные концерты А. Лубченко.....	237
38.	Карпунова Н. Г. Теоретико-методологічні основи морально-естетичного виховання.....	245
39.	Карчевский В. П., Карчевская Н. В. Современные мультимедийные лекции и их усвоение студентами.....	250
40.	Кашпур Т. О. Теоретичні основи виховної системи професійно-технічного навчального закладу, її компоненти.....	257
41.	Кобець А. С., Дем'яненко А. Г., Мареніченко В. В. Болонська декларація та сучасна інженерна освіта в Україні: деякі тенденції та проблеми.....	264
42.	Ковальчук Н. П. Методологічне забезпечення дослідження проблеми соціалізації студентської молоді в умовах освітньо-виховного середовища педагогічного коледжу.....	269
43.	Компанієць Ю. А. Вплив процесу інформатизації на зміст професійної освіти.....	274
44.	Курліщук І. І. Вплив сучасних соціально-політичних тенденцій і проблем на медіаосвіту студентів.....	279
45.	Малькова М. О. Проблема девіантної поведінки студентської молоді.....	286
46.	Маркотенко Т. С. Осмислення концепту „душа” студентами під час вивчення фразеології української мови... Відомості про авторів	290 299

ЦІННІСНІ ПРІОРИТЕТИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ШКІЛЬНА ОСВІТА

УДК 378+37.014.5

В. М. Алфімов

ПРОФЕСІЙНЕ ДОВГОЛІТТЯ ПЕДАГОГІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Актуальність проблеми соціальної і психолого-педагогічної підтримки вчителів загальноосвітніх навчальних закладів викликана тим, що, з одного боку? сучасна парадигма освіти вимагає активного впровадження особистісноорієнтованого підходу до навчання й виховання підростаючого покоління, а з іншого, тим, що з кожним роком педагогічний контингент усе більше старіє. Іноді в учителів спостерігається так зване професійне вигорання. Воно характеризується емоційною сухістю педагогів, поширенням сфери економії емоцій, особистісною відстороненістю, ігноруванням особистісних та індивідуальних особливостей учнів тощо. У більшій частині педагогів, що мають значний педагогічний стаж, спостерігаються такі симптоми як тривожність, смуток, нудьга, апатія, розчарування, хронічна втома, незадоволеність результатами своєї праці тощо, які дестабілізують професійну діяльність.

Утім загальноосвітні школи повільно поповнюються молодими педагогічними кадрами, все меншим стає середній прошарок учителів. Однак, навчально-виховний процес у загальноосвітніх школах не може припинитися. Йому необхідні нові навчальні плани і навчальні програми, і педагоги, які в змозі передати зростаючі за обсягом і якістю наукові знання підростаючому поколінню. Крім того, сьогодні система загальної середньої освіти активно переходить на новий зміст навчання, нову організацію навчально-виховного процесу, що також вимагає педагога ініціативного, умілого, досвідченого, творчого.

Проблема професійного вигорання вчителів не нова для сучасної педагогіки. Різні її аспекти вивчаються і психологами, і педагогами (Є.Асмаковець, І.Мартинюк, Л.Карамушка, Л.Колесніков Р.Мільруд, Л.Мітіна, Ж.Новікова, В.Орел, Д.Трунов, Ю.Юдчиць та ін.), які досліджують формування емоційної регуляції педагогів, регуляцію їх емоційних станів, тощо. Учені розробляють методики встановлення рівня професійного згорання педагогів, професійну дезадаптацію, професійну деформацію, резерви ефективності педагогічної праці та різні прояви цього феномену. Наприклад, В.Бойко розроблена методика дослідження

емоційного згорання, яка дозволяє вивчити три фази цього психічного стану: напруження, резистенції та виснаження. Кожна з цих фаз наповнена чотирма симптомами.

Мета статі полягає в посиленні актуалізації проблеми, розгляду окремих аспектів підтримки професійного довголіття шкільних учителів.

Професійне вигорання по суті – це вигорання психічне, емоційне. Учителі входять у групу професійного ризику, бо вони найтіснішим чином контактують з людьми, що призводить до емоційної виснаженості, деперсоналізації і редукції професійних досягнень. Результат цього контакти з дітьми й колегами стають формальними, розвивається конфліктність, виникає почуття професійної некомпетентності.

Сьогодні вважається, що існує дві групи факторів, які провокують професійне вигорання педагогів. Зовнішні – умови матеріального середовища, зміст роботи та соціально-психологічні умови діяльності. Це так звані організаційні фактори.

В останні двадцять років значно зросло реальне навчальне й позанавчальне навантаження вчителів. Не дивлячись на встановлені державою 18 тижневих годин, це навантаження наближається до 27, а іноді до 30 годин. Директори шкіл тим самим прагнуть утримати в шкільних стінах досвідчених педагогів, даючи змогу збільшити мізерну зарплатню. Саме низька заробітна плата є основним фактором небажання випускників вищих навчальних закладів іти працювати в школу. Випускники педагогічних ВНЗ не бажають працювати в школі не тільки через низьку заробітну плату, а й тому, що вони повинні нести моральну та юридичну відповідальність за учнів. Більше того, сьогодні від учителя вимагається бути і новатором у галузі викладання свого предмета, і організатором численних позакласних заходів, й активним учасником педагогізації батьків тощо. Учитель має встановлювати соціальні контакти учнів, розширювати їх, виконувати обов'язки класного керівника, ходити з дітьми в походи, організовувати екскурсії, реалізовувати інші професійні функції. Учителі шкіл беруть участь у численних освітянських проектах, мають постійно дбати про своє кар'єрне зростання.

Напруженою є праця вчителів так званих шкіл нового типу – ліцеїв, гімназій, колегіумів. Від педагогів вимагається посилена увага до юних талантів, постійний пошук засобів їх інтелектуального та творчого розвитку. В останні роки турботою вчителя-предметника стала підготовка учнів до зовнішнього незалежного тестування, опанування нового змісту освіти й упровадження нових критеріїв оцінювання знань. За нашими даними, сьогодні вчитель проводить у школі на 30 відсотків часу більше, ніж у радянські часи. Уже не кажучи, що в класі часто-густо знаходиться 35, а то й 40 учнів. Буває й більше. Установлено, що психологічні ресурси цих учителів наступного дня не відновлюються. Це, а також і нервозна обстановка, що існує в педагогічних колективах,

змушує одних втрачати емоції, інших – шукати засоби економії психічних ресурсів.

Не сприяє поліпшенню праці вчителя й система управління освітою. Так, реально контролююча функція має пріоритет над іншими функціями управління. Це змушує вчителів постійно працювати в режимі внутрішнього й зовнішнього контролю.

Внутрішні фактори, що обумовлюють професійне вигорання, – це схильність до емоційної ригідності, інтенсивна інтеріоризація обставин професійної діяльності, слабка мотивація емоційної віддачі в професійній діяльності, моральні дефекти й дезорієнтація особистості. Також до внутрішніх факторів професійного вигорання належить неемоційність та невміння спілкуватися; алекситимія в усіх проявах (неможливість висловити словами свої почуття); трудоголізм (трудоголік камуфлює темпом роботи свою професійну непригодність); відсутність або невираженість таких ресурсів як соціальні зв'язки, родинні зв'язки, любов, економічна стабільність, мета, здоров'я тощо.

Професійному довголіттю педагога не сприяють утома, почуття виснаженості, асенізація, чуттєвість до змін у зовнішньому середовищі, хвороби. Учителі, які характеризуються емоційним виснаженням, мають низький рівень ентузіазму, роздратовані, ригідні, дистанціюються від колег, мають підвищений рівень відповідальності за успіхи учнів тощо.

Професія вчителя відноситься до високостресових. Від нього очікується високий рівень результатів праці. Особливо це характерно для вчителів, які готують учнів до зовнішнього незалежного тестування. Їх відповідальність зросла в рази, що викликає міцну енергетичну напругу, посилює емоційне реагування на успіхи учнів, ставлення батьків і колег, розширює сферу економії емоцій. Усе це призводить до емоційного дефіциту.

Професійне довголіття педагога має різні аспекти проявлення. Це й прагнення передавати досвід молодим колегам, і ставлення до свого здоров'я, до харчування, до оточення (колеги, родичі тощо), удосконалення аутокомунікації (удосконалення внутрішнього діалогу дозволяє рефлексувати емоційні, інтелектуальні, фізичні ресурси особистості) та ін. Його довголіття також залежить від рівня вітальності професіонала. Внутрішня енергія, яка є джерелом внутрішніх потреб особистості, свідчить про прагнення до пізнання, активності та до самовираження. Подовження професійного довголіття – це збереження психічного здоров'я особистості.

Психологічна допомога вчителю з метою підтримки професійного довголіття має реалізуватися через напрямки: психопрофілактика, корекційно-відновлювана робота, психодіагностика, психологічна просвіта. Психопрофілактика передбачає навчання вчителя методам релаксації, медитації, аутогенному тренуванню, навичкам безконфліктного спілкування, вмінню аутокомунікацій.

Особливе місце в цьому процесі має займати розвиток навичок емоційної регуляції, психологічна мобілізація вчителів, які мають утруднення, підвищення їх стресостійкості. Це також обмеження навчального навантаження, яке має враховувати психофізіологічні особливості вчителів. Важливо їх залучати до участі у творчих проектах за межами навчальної діяльності.

Корекційно-відновлювана робота має включати психологічне розвантаження педагогів у спеціально відведений час. Для цього варто відкрити кімнати психологічного розвантаження, використовувати фітотерапію тощо. Групи психокорекції можуть бути таких видів: Т-групи, групи зустрічей, гештальт групи, групи психодрами та ін.

Підтримка фізичного стану вчителів – це один із факторів подовження їх професійного довголіття.

Психодіагностика передбачає вивчення рівня стресостійкості, емоційного інтелекту, мотивації і потреб, ціннісних орієнтацій, рівня самоактуалізації вчителя.

Змістом психологічної просвіти має виступити розширення знань учителів про їхні вікові особливості, їх ознайомлення з доступними засобами самооздоровлення (ароматерапія, апітерапія, йога, оздоровче дихання, збалансоване харчування тощо), залучення до роботи з молодими педагогами. Найбільш поширеним засобом є безперервна освіта. Підвищення кваліфікації має бути регулярним, спрямованим на поповнення професійних знань і придбання вчителем нових методів навчання або виховання.

Формами психолого-педагогічної роботи виступають: тренінгова робота, сеанси розвантаження, семінари, бесіди, персональні виставки, складання мемуарів, наставництво, педагогічні заходи щодо створення ситуації успіху вчителя. Серед організаційних форм підтримки професійного довголіття педагогів – складання такого розкладу занять, який урахував би рівень емоційного вигорання вчителів, їх здоров'я, сприяння самооздоровленню, оптимізація навчального навантаження тощо.

Таким чином, довголіття вчителя – це показник його професійної самоактуалізації. Правильний вибір професії педагога, емоційна включеність в педагогічну діяльність – одні з основних шляхів до цього довголіття. Підтримка професійного довголіття вчителів загальноосвітніх шкіл вимагає різноманітних організаційних і психолого-педагогічних заходів.

Перспективи дослідження проблеми підтримки професійного довголіття педагогів пов'язані із подальшим вивченням факторів, що сприяють цьому довголіттю, пошуком ефективних засобів його підтримки, дослідженням умов високопродуктивної педагогічної діяльності в різних категоріях учителів і керівників загальноосвітніх шкіл.

Література

1. А. Гройсман. Самовнушение и психическая саморегуляция. Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 11. **2. Бойко В.** Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М., Информационно-издательский дом „Филинь”, 1996. **3. Елканов С.** Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М., Просвещение, 1989. **4. Калошин В.** Емоційний інтелект – головний показник ефективності використання людських ресурсів. Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 4. **5. Мартинюк І.** Психологічна допомога людям похилого віку, або практикум з геронтопсихології. Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1. **6. Мильруд Р.** Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя. Вопросы психологии. – 1987. – № 6. **7. Митина Л.,** Асмаковец Е. Эмоциональная гибкость учителя. – М., изд-во „Флинта”, 2001. **8. Новікова Ж.** Особливості вікової періодизації та класифікації осіб похилого віку. Психологія та соціальна робота. – 2009 – № 6. **9. Орел В.** Феномен „выгорания” в зарубежной психологии: эмпирические исследования. Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001, сентябрь. **10. Трунов Д.** „Синдром сгорания”: позитивный подход к проблеме. Журнал практического психолога. 1998, – № 5. **11. Юдчиц Ю.** К проблеме профессиональной деформации. Журнал практического психолога. 1998. – № 5.

Алфімов В. М. Професійне довголіття педагогів загальноосвітніх шкіл

У статті виявлено актуальність проблеми підтримки професійного довголіття педагогів. Розглянуто фактори і симптоми професійного вигорання вчителів, визначені напрямки, форми і методи підтримки педагогів в їх професійному довголітті.

Ключові слова: учитель, професійне довголіття учителя, фактори професійного довголіття учителя, форми і методи підтримки професійного довголіття учителя.

Алфімов В. Н. Профессиональное долголетие педагогов общеобразовательных школ

В статье определена актуальность проблемы поддержки профессионального долголетия педагогов. Рассмотрены факторы и симптомы профессионального выгорания учителей, определены направления, формы и методы поддержки педагогов в их профессиональном долголетии.

Ключевые слова: учитель, профессиональное долголетие учителя, факторы профессионального долголетия учителя, формы и методы поддержки профессионального долголетия учителя.

Alfymov V. M. Professional longevity of teachers of general schools

Actuality of problem of support of professional longevity of teachers is rotined in the article. Factors and symptoms of the professional burning down of teachers are considered, directions, forms and methods of support of teachers, are certain in their professional longevity.

Keywords: a teacher, professional longevity of teacher, factors of professional longevity, is teachers, forms and methods of support of professional longevity of teacher.

УДК 37.091.214.18: 51

В. Г. Божко

**ПРІОРИТЕТНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ
МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ**

У Законі України „Про освіту” зазначено, що метою освіти є розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими працівниками та спеціалістами. Сьогодні в педагогічній практиці перебудова змісту освіти випереджає розвиток нових форм, методів навчання та виховання. Суттєвим стає не лише питання змісту освіти, але й пошуку ефективних форм організації навчально-виховного процесу.

Особистісно орієнтований підхід у навчанні створення побудова відкритої особистісної взаємодії між учителем та учнями в процесі навчання, забезпечення умов для особистісного розвитку кожної дитини, розкриття її здібностей, становлення суб’єктності учня. Це потребує звертання педагога до суб’єктних проявів особистості дитини та розуміння її внутрішнього світу. Успіх навчання значною мірою залежить від того, наскільки швидко учні опановують методи, форми й засоби пізнавальної діяльності.

Питання про організаційні форми навчання в дидактиці є одним із питань, що є недостатньо розробленими. Це не дозволяє педагогу повністю реалізувати на практиці все те, що закладено в новому змісті освіти. На цей факт неодноразово звертали увагу Л.Д. Занков, І.Д. Зверев, І.Я. Лернер, М.Н. Скаткін, З.І. Слєпкань та ін. Ураховуючи нові задач школи, необхідно вдосконалювати традиційні форми навчання та створювати нові, що відповідають потребам сучасного етапу розвитку суспільства.

Метою статті є висвітлення пріоритетних форм організації навчання математики в основній школі, які сприяють розвитку особистості учня, підвищенню активності, творчої самостійності в засвоєнні знань, формуванні навичок і вмінь та застосуванні їх на практиці.

У процесі планування та розробки занять з математики пріоритет надано формам навчання, які дозволяють організувати продуктивну діяльність учнів. У такому випадку особливої ваги набувають наступні принципи гуманістичної психології:

- увага до кожної ідеї учня, що передбачає позитивне підкріплення всіх ідей і відповідей учнів, максимальну адаптацію дітей до всіх висловлюваних ідей;

- створення клімату психологічної безпеки та взаємної довіри;

- забезпечення незалежності й самоконтролю у виборі та прийнятті рішень.

Організаційні форми навчання повинні створювати сприятливі умови для усвідомлення учнями вагомості набутих знань, пробуджувати їх пізнавальну активність, бажання продемонструвати свою здатність до самостійного аналізу, сприяти становленню самостійності в мисленні та діяльності, формуванню конструктивних ідей та підходів до їх реалізації.

У дидактиці організаційну форму навчання визначають як взаємодію вчителя й учнів, яку регулюють певні, заздалегідь установлені порядок і режим [1; 2; 3]. Серед організаційних форм навчання виділяють загальні й конкретні форми.

В організації навчання математики до основних пріоритетів, спрямованих на розвиток особистості учнів, потрібно віднести:

- забезпечення об'єктивної доступності й суб'єктивного розуміння учнями змісту навчального матеріалу;

- цілеспрямований розвиток семіотичної функції психіки учнів як їх загальної здатності до комунікації й основи для реалізації різноманітності;

- активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів у всіх аспектах;

- забезпечення мотивації, диференціації навчання [6, с. 24].

Оскільки в навчанні відбувається спілкування (комунікативна діяльність) між учителем, як суб'єктом викладання, і учнями, як колективним суб'єктом учіння, то в якості загальних організаційних форм навчання розглядають фронтальну, групову та індивідуальну форми. У цих організаційних формах здійснюється основне дидактичне відношення – зв'язок взаємодії викладання, учіння й змісту освіти.

Серед психолого-педагогічних умов підвищення ефективності навчання математики в умовах особистісно орієнтованого навчання важлива роль належить диференційованому навчанню. Учні відрізняються не лише за загальним розвитком, але й математичними

здібностями, навченістю. Саме тому, потрібна індивідуалізація й рівнева диференціація навчання, які спрямовані на врахування індивідуальних особливостей учнів, створення максимально сприятливих умов для їх самореалізації.

Диференціація навчання є провідною ідеєю побудови особистісно орієнтованого навчання. Шляхи її реалізації можуть бути різними. Найбільш поширений – поділ учнів на динамічні типологічні групи (гомогенні й гетерогенні), яким пропонуються диференційовані за змістом і за вимогами завдання.

Управління процесом навчання математики під час застосування групових форм вимагає від учителя цілеспрямованої роботи щодо надання вчасної диференційованої допомоги учням, створення атмосфери, яка сприяє ефективному навчанню і, водночас, виключає можливість виникнення інтелектуальної, моральної та емоційної залежності одних учнів від інших.

Як показує досвід, активність учнів підвищується, а якість навчання покращується, якщо залучати учнів до навчальних ігор. Під час таких ігор діти ставатимуть членами якоїсь групи, наприклад, уявних трудових колективів, і будуть мати справу не з готовими математичними моделями прикладних задач, а з реальними життєвими проблемами, розв'язування яких вимагає від учнів створення математичної моделі.

Відомо, що природною основою фантазії є гра, яка передбачає: а) відрив від дійсності; б) вільне комбінування; в) перевтілення; г) ігрове виконання ролі [4].

В ігровій діяльності можуть народжуватися шедеври наукової думки, адже дослідницька робота “рідна сестра” шарад, розгадування головоломок, кросвордів і тощо. Як головоломки та кросворди хтось складає, так і чисельні загадки складені природою й поставлені перед людиною. У неї є вибір, який обмежено варіантами, які підготувала природа. Гра захоплює перспективою, примушуючи проявляти творчі сили, і несе евристичну функцію, допомагаючи відшукувати істину.

Відомо, що події, які значно просували науку вперед, інколи народжувалися під час гри. Захоплення Л. Ейлера ігровою комбінаторною задачею про кенігсберзькі мости спричинило зародження ідей нової науки – топології. В азартних іграх у карти та кості, перетворюючись на дослідників, М. Тарталья, Б. Паскаль почали міркувати про наукові аспекти комбінаторики. Визначними також є моменти, коли наукові відкриття були отримані в дитячому віці внаслідок гри: 15-річний Б. Паскаль, малюючи на підлозі вугіллям, самостійно довів багато теорем геометрії Евкліда й навіть дійшов до її визначальних понять; у 14 років К. Максвел, граючись шпильками та ниткою, установив, як за їх допомогою можна накреслити овал [5, с. 148 – 157].

У процесі організації навчання багатьма педагогами активно враховується той факт, що діти 7-12 років віддають перевагу ігровій

діяльності. Пізнавальні ігри сприяють розвитку мислення, пам'яті учнів, формуванню в них умінь розрізняти головне та другорядне, спостерігати, порівнювати, проводити обґрунтовані міркування, здійснювати самоконтроль тощо. Пробуджуючи інтерес до пізнавального процесу, ігрова діяльність створює умови для оволодіння певними розумовими операціями, алгоритмічними та евристичними прийомами розумової діяльності, для розвитку та застосування нової для учнів математичної мови.

Крім того, навчальна гра – це форма відтворення предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності учня 5-9 класів. Моделювання таких систем відношень характерне для цієї діяльності, є інструментом формування особистості учня.

Використання групових форм організації навчальної діяльності залучає до активної роботи навіть таких учнів, для яких різні прийоми індивідуальної форми навчання не надають очікуваного впливу. Потрапивши в групу однокласників, які колективно виконують певне завдання, учень не може відмовитися виконувати свою частину роботи, бо підпаде під моральне засудження з боку своїх товаришів, а їх думку та повагу він, як правило, цінує, іноді навіть більше, ніж думку вчителя. Крім того, працюючи в мікроколективі, кожний його член намагається бути не гірше за інших, виникає здорове змагання, яке сприяє інтенсифікації роботи, надає їй емоційну привабливість, що також відіграє роль у становленні відповідної мотивації. Крім того, дидактична гра імітує (а тим самим моделює) реальні ситуації, з якими має справу учень у своєму повсякденному житті.

Особливо зростає роль учителя в процесі індивідуальної роботи учнів, коли вчитель виступає як порадник і помічник у розв'язуванні задач. Індивідуальна робота учнів при цьому розглядається як їх самостійна робота під керівництвом або з допомогою вчителя. Вона організовується у двох варіантах:

- 1) учні отримують однакове завдання, але індивідуальну допомогу вчителя різної міри на окремих етапах їх діяльності;
- 2) учні працюють із завданнями різного рівня складності.

Вибір тієї чи іншої форми (колективної, індивідуальної, групової, парної) діяльності залежить від певних дидактичних цілей уроку, змісту навчального матеріалу, особливостей даного класу, від позицій і характеру вчителя.

Ураховуючи, що активізація пізнавальної діяльності учня тісно пов'язана з рівнем інтенсивності емоцій, дуже важливо створити на різних видах занять з математики особливий мікроклімат творчого натхнення та співпраці в спілкуванні вчителя з учнівським колективом, учнів між собою.

Це стане можливим, якщо враховувати низку рекомендацій:

- відмовитися від традиційних стереотипів орієнтування процесу навчання на середнього учня; належну увагу приділяти як здібним учням

(саме їх необхідно активно залучати до проведення самостійних досліджень), так і слабковстигаючим, використовуючи в повній мірі диференціацію навчання;

– уникати в учнівському колективі створення стресових ситуацій, аналізуючи індивідуальний рівень соціальної адаптації окремих учнів, їх міру участі, і тим самим попереджаючи неадекватність їх реакції;

– бути об'єктивним у своїх оцінках, щедрим на похвалу, коли для цього є підстави; намагатися розкрити все, що є найкращого в дитині, поважати її особистість, дуже обережно використовувати критичні зауваження (ніщо так не ображає гідність учня, як привселюдна критика вчителя, приниження його розумових здібностей);

– створити атмосферу довіри та невимушеності шляхом схвалення позитивних дій учнів, адекватністю форми спілкування з аудиторією та кожним учнем з урахуванням їх інтелектуального розвитку.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічних чинників дав можливість виділити основні пріоритети в організації навчання математики, які сприяють підвищенню активності, творчої самостійності учнів у засвоєнні знань, формуванні навичок і вмінь, застосуванні їх на практиці.

1. Орієнтація учнів на самостійну роботу, формування в них потреби в систематичній роботі з науково-популярною і науковою літературою. Для цього використовуються різні педагогічні прийоми, зокрема залучення учнів до розробки творчих проектів, до конкурсів: “Хто придумає найбільше різних способів розв’язання задачі?”, “Хто придумає найекономніший спосіб?”;

2. Створення сприятливого мікроклімату для творчої співпраці; атмосфери творчого пошуку.

3. Забезпечення “математичного” спілкування не тільки на уроці, а і в позаурочний час. Це може відбуватися у формі поточних заліків, взаємоконсультацій, математичних боїв між командами учнів, математичних вечорів, КВК.

4. Забезпечення роботи учнів у гомогенних і гетерогенних групах, парами, індивідуально й колективно. Комунікативна діяльність перебуває в адекватному відношенні з психологічними особливостями учнів основної школи. У всіх цих випадках створюються сприятливі умови для своєрідних соціально-педагогічних вправ та розумовій колективній діяльності і спілкуванні.

5. Цілеспрямоване формування алгоритмічних та евристичних прийомів розумової діяльності.

6. Систематичне повернення учнів до аналізу власних дій, що допомогли віднайти ідею розв’язання проблеми, що було перешкодою, і як вона була усунена.

7. Систематичне проведення роботи з уже розв'язаною задачею з метою навчити учнів ставити й вирішувати ряд нових проблем у зв'язку з нею.

Література

1. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики : [учеб. пособие для пед. ин-тов] / Под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – Москва, 1982. **2. Махмутов М. И.** Современный урок / М. И. Махмутов. – Москва, 1985. **3. Онищук В. А.** Урок в современной школе / В. А. Онищук. – Москва, 1986. **4. Роменець В. А.** Психологія творчості: [навч. Посібник] / В. А. Роменець. – К. 2001. **5. Сухотин А. К.** Превратности научных идей / А.К. Сухотин. – Москва, 1991. **6. Тарасенкова Н. А.** Використання знаково-символічних засобів у навчанні математики / Н. А. Тарасенкова. – Черкаси., 2002.

Божко В. Г. Пріоритетні форми організації навчання математики в основній школі

У статті висвітлено основні форми організації навчання математики, спрямовані на розвиток особистості учня, творчої активності, самостійності у засвоєнні знань, формуванні навичок та умінь, застосуванні їх на практиці.

Ключові слова: організаційні форми навчання, пізнавальна активність, особистісно орієнтоване навчання.

Божко В. Г. Приоритетные формы организации обучения математике в основной школе

В статье освещены основные формы организации обучения математике, направленные на развитие личности ученика, творческой активности, самостоятельности в усвоении знаний, формирование навыков и умений, применение их на практике.

Ключевые слова: организационные формы обучения, познавательная активность, личностно ориентированное обучение.

Bozhko V. G. Priorities forms of organization of studies of mathematics at basic school

The basic forms of the organisation of studying of mathematics are revealed in the article. This forms favour to development of the person of pupil, creative activity, independence in mastering of knowledge, formation of skills and abilities, their applications in practice reveal.

Keywords: organisation forms of studying of mathematics, informative activity, the personal studying.

УДК [37.016:76](477) „189/190”

В. В. Васенко

**ПРОБЛЕМИ ГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ СЕРЕДНІХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ В КІНЦІ ХІХ –
НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

Динамічні зміни соціальних реалій сучасного українського суспільства ознаменували початок нового, пострадянського етапу, характерною рисою якого стала трансформація всіх сфер виробничої і життєвої діяльності держави та приведення їх до загальносвітових вимог. Перебудова державної системи, суспільного устрою, що розпочалася на початку 90-х років ХХ століття торкнулася і сфери освіти, яка забезпечує людський інтелектуальний ресурс будь-яких перетворень та поступу вперед. З огляду на це, підвищується інтерес науки до історичного досвіду вітчизняної школи, яка на всіх етапах суспільного розвитку забезпечувала, для свого часу, мобільність і відповідну підготовку випускників, які є основним джерелом розвитку наукової, економічної й виробничої потужності держави.

Звісно, для освітньої галузі в умовах інформаційного суспільства нагальним постає питання переосмислення історичного досвіду свого функціонування з огляду на можливість використання кращих досягнень у нових реаліях. Дійсно існуюча свого часу єдина система трудового і професійного навчання, яка забезпечувала лише відтворення кадрів без урахування їх потреби та рівня підготовки, у минулому при ринкових відносинах і різних формах власності, нерентабельності, банкрутства підприємств не дозволяє забезпечувати зростаючі суспільні вимоги до рівня освітньої підготовки випускників навчальних закладів, адже потреба в якості кадрів при працевлаштуванні різко змінюється на тлі нових суспільно-виробничих явищ: безробіття, конкуренції тощо.

З огляду на це метою статті є виявлення тенденції розвитку теоретико-практичних підходів до графічної підготовки учнів у системі середньої освіти кінця ХІХ – початку ХХ століття, встановлення взаємозв'язку її введення з суспільними потребами та доведенні закономірності та обов'язковості, як елементу цілісного освітнього процесу.

Для досягнення мети ставились такі завдання:

– встановити та проаналізувати підходи до відбору та структурування графічної підготовки учнівської молоді в середній школі та технічному училищі ХІХ – ХХ століття;

– виявити провідні тенденції розвитку графічної підготовки в середніх освітніх закладах та чинники її впливу на становлення особистості випускника;

– проаналізувати тенденції трансформації та генези графічної освіти в системі середньої та професійно-технічної освіти до 20-х років ХХ століття;

– теоретично обґрунтувати основні напрями використання ідей історичного досвіду в формуванні сучасних моделей графічної підготовки, як обов'язкового елемента навчального процесу середньої та професійно-технічної школи України.

Природно, що досвід минулого має стати в нагоді, адже початок ХХ століття теж характеризувався формуванням нових капіталістичних відносин, інтенсивним розвитком економіки, зростанням промисловості, сільського господарства, торгівлі, виникнення нових типів підприємств, ускладненням техніки і технології виробництва. У соціальному ж плані, все це проходило на тлі процесу формування класів нового буржуазного і руйнування структури феодального (традиційного на той час) суспільства. Подібність тогочасної економічної та суспільної ситуацій з сьогоденням певним чином проглядається, що переконує в думці про необхідність детальнішого розгляду досвіду вирішення окремих освітніх проблем на початку минулого століття. Зокрема, це стосується і графічної освітньої підготовки, як результату освіти випускників, що забезпечує їх, за словами Гаспара Монжа „методами, потрібними майстрам своєї справи не менше, ніж читання або арифметика”. Адже загальноприйнятим є той факт, що саме освіта є безперервним процесом передачі накопичених попередніми поколіннями знань та культурних цінностей різними комунікативними засобами: вербальними (слово), невербальними (жести, міміка, символи тощо) та синтетичними знаками (поєднання вербальних і невербальних образів).

З огляду на це, людина протягом усього життя отримує інформацію в означений спосіб, а тому недооцінювати котрийсь із них у освітньому процесі не варто, адже особистість не набуватиме досвіду в такий же спосіб її передавати. Саме тому графічна освіта займає особливе місце, адже передача інформації в ній відбувається завдяки невербальним засобам (символам, знакам, образам), спрямованим на асоціативно-образне сприйняття завдяки використанню вибору та поєднання виглядів, розрізів, перерізів тощо. Тобто, інформація про предмет, ніби, синтезується з багатьох деталей, виражених у різний спосіб і сприймається у вигляді образу, з якого кожен індивід може самостійно вичленяти ту чи ту ознаку, що забезпечує розвиток у нього уміння мислити та творити, а це і є важлива місія освіти.

Таке розуміння місця графічної освіти учнів середніх навчальних закладів нині важливе й тому, що освіта в цілому переходить від змістовного (визначеність засвоєваних дидактичних одиниць) до компетентнісного (здатність використовувати знання для вирішення конкретних завдань) напрямку вирішення освітніх завдань. Тому успішно забезпечити такий перехід неможливо без того, що навчальна інформація повинна створювати креативність і варіативність вибору

способу виконання завдань, адже можливість такого вибору визначає манеру і стиль поведінки, що так необхідно у дорослому житті та професійній діяльності. Додаткові можливості цього виникають тоді, коли інформація отримана різними засобами, включаючи і невербальні, графічні (знаки, символи).

Усе наведене вище вимагає глибшого ознайомитися з досвідом здійснення отримання інформації невербальними засобами, одним з яких виступає креслення. Тому очевидним для середніх освітніх закладів виступає завдання максимально задіяти в навчальному процесі графічний спосіб отримання учнями інформації, з чого випливає, що графічна освіта повинна стати обов'язковою складовою середньої освіти. Таке розуміння проблеми вимагає поглибленого вивчення досвіду здійснення навчання кресленню в історії функціонування середніх освітніх закладів України, що дозволить використати кращі досягнення для вирішення сучасних проблем та уникнути недоліків, чи „топтання” на місці.

Для кращого розуміння місця графічної освіти учнів різних типів середніх навчальних закладів у Російській імперії дореволюційного періоду слід зважати на організацію системи навчальних закладів, які ділилися на 4 розряди: 1-й – вищі; 2-й – середні; 3-й – нижчі; 4-й – початкові. У такому поділі проглядається наступність, адже випускники з нижчим освітнім рівнем могли продовжувати навчання в наступних навчальних закладах, хоча детальніший розгляд типів навчальних закладів демонструє деяку тупіковість окремих з них. Зупинимось ґрунтовніше на середніх навчальних закладах 2 розряду, які давали середню освіту. До них належали класичні гімназії, прогімназії, реальні училища й ін. та нижчі й середні технічні училища. Зокрема, гімназії, прогімназії, реальні, комерційні училища тощо, забезпечували загальну середню освіту, а технічні училища, крім цього, давали ще і спеціальну.

Дореволюційну спадщину вивчення історії освіти склали праці П.Ф. Каптерева (Історія російської педагогіки, 1909 р.), Н.К. Отто (Матеріали для історії навчальних закладів Міністерства Народної Освіти, 1865 р.), М.І. Сухомлінова (Матеріали для історії освіти в Росії в царювання імператора Олександра I, 1865 р.), С.А. Альошинцева, (Історія гімназичної освіти в Росії (XVIII і XIX століття), 1912 р.), І.А. Князькова та Н.І. Сербова (Нарис історії народної освіти в Росії до епохи реформ Олександра II, 1910 р.) та інших дослідників.

Розглядаючи історію вивчення креслення в середній школі, слід відмітити, що воно було введено за Статутами 1804 і 1828 р. у повітових училищах, гімназіях, а потім і в парафіяльних училищах, за якими було дозволено викладання додаткових спеціальних предметів „для навчання тим наукам і мистецтвам, яких знання найбільш сприяє успіхам в оборотах торгівлі і в працях промисловості” [3]. Самостійним цей предмет не був, а відігравав підпорядковану роль, тобто вважався сприяючим геометрії та малюванню.

Освітня реформа 60-х років у Російській імперії була викликана, насамперед, зміною патріархальних феодальних виробничих відносин. Новий статут у галузі середньої школи був прийнятий Державною радою 2 листопада і підписаний царем 19 листопада 1864 р. Згідно з цим документом було встановлено два типи середньої школи: класична гімназія з однією і двома стародавніми мовами та реальна гімназія.

Для гімназій передбачалося вивчення креслення ліній і різних геометричних фігур із розподілом їх на частини, упорядкування орнаментів, причому для реальних гімназій кількість годин на вивчення була збільшена [2]. У таблиці 1 подано кількість годин на вивчення предмету правопис, малювання і креслення у різних типах гімназій.

Таблиця 1

Предмети	Гімназія з двома стародавніми мовами	Гімназія з однією стародавньою мовою	Реальна гімназія
Правопис, малювання і креслення	13	13	20

Проте й у цьому випадку креслення було допоміжним навчальним предметом. Вважалося, що воно розвиває окомір, потрібний для успішного оволодіння малюванням, а тому спочатку вчили креслити, а потім малювати. При цьому слід зауважити, що вивчення малювання і кресленню не досягало поставленої мети, адже методика навчання учнів зводилася до механічного, неусвідомленого, пасивного, без розуміння суті справи копіювання креслень з оригіналів чи з дошки. Вправ, які б розвивали самостійність учнів, не існувало, а абстрактний матеріал не викликав у них інтересу до предмета. Результати такого навчання вели до постійного зменшення часу на графічну освіту в системі гімназійного навчання.

Особливі зміни у змісті графічної освіти відбулися на початку 80-х років XIX століття. Гімназійна освіта стала лише класичною, тобто в основу покладалося вивчення стародавніх мов, як бази здобуття вищої освіти, реальна ж – вважалася такою, що не може задовольняти цієї вимоги. 15 травня 1872 року було затверджено статут реальних училищ, які розглядалися, як середні спеціальні навчальні заклади, які задовольняють вимоги в галузі освіти „середнього промислового класу”.

На основі таких перетворень вивчення креслення в класичних гімназіях ставало факультативним, тобто за бажанням учнів. У цих навчальних закладах воно втрачало статус загальноосвітнього предмету. Таким чином, у навчальних планах класичної середньої школи залишився 5-и годинний курс малювання та 2-х годинний правопису, 6 годин заощаджувалося для класичних предметів. Такий підхід до змісту навчання у класичних гімназіях зберігся аж до їх скасування, як типу навчальних закладів у 20-х роках XX століття після відомих жовтневих подій 1917 року.

Як уже відмічалось, реальні гімназії з 1872 року втратили рівноцінність у наданні освітніх послуг у порівнянні з класичними і набули статусу училищ, тобто їх випускники не могли після закінчення навчання в них без додаткової перевірки вступати до університетів. Та при цьому слід звернути увагу на те, що у їх навчальному процесі предмет класичної гімназії „правопис, малювання і креслення” був розділений на різні курси і введений у навчальний план наступними окремими навчальними курсами.

Хоча реальна освіта і була зведена до „другорядної середньої”, та все ж її навчальний процес містив предмети, що могли забезпечувати графічну освіту випускників, про що наочно демонструє витяг з навчального плану (див. табл. 2) [2]:

Таблиця 2

Предмети	Підготовчий клас	Класи основного відділення						
		I	II	III	IV	V	VI	VII
Математика	6	4	4	4	6	6	6	5
Фізика	-	-	-	-	-	3	4	3
Природознавство	-	2	2	2	2	2	3	2
Малювання	-	2	2	2	2	2	2	2
Креслення	-	-	-	2	1	-	-	-

З огляду на це, можна констатувати, що з 1872 року креслення в системі середньої школи набуло хоч і не самостійності, але відокремленості змісту від інших загальноосвітніх предметів. Було здійснено відхід від гімназійного принципу вивчення креслення перед малюванням, у реальних училищах малювання передувало кресленню і служило його основою. Звісно, це зумовило покращення графічної освіти учнівської молоді у реальних середніх закладах освіти, та не могло зробити її повноцінно самостійною, адже креслення носило прикладний характер. Воно максимально геометризувалося, а викладання, як правило, здійснював учитель математики. При всьому цьому, розділ креслення – нарисна геометрія, який закладає основи графічних побудов, правил отримання проєкцій, законів виконання зображень тримірних предметів на двомірній паперовий носій, методів з будови і читання креслень, а також алгоритмів вирішення на кресленні геометричних завдань, пов'язаних з оригіналом, вивчався як один з розділів математики.

Природно, що така роздрібненість графічних знань у різних предметах не сприяла їх системності. Тобто, предмет креслення не став тим системоутворюючим стрижнем, знання якого можна було б використовувати при вирішенні навчальних завдань у інших предметах, а в кожному з них вивчалися ті знання з графічних побудов, які були потрібні конкретно для кожного з них. Звісно, така практика позбавляла вивчення креслення системності, що ускладнювало отримання

повноцінної графічної освіти учнями реальних середніх навчальних закладів.

Розвиток промисловості та все ширше використання техніки у всіх галузях виробництва вимагало від системи освіти тогочасної держави підготовки таких фахівців, які б могли досконало знати, виконувати і використовувати графічну документацію. Для цього в освітній галузі створювалися технічні училища. Досвід такої практики в Російській імперії відноситься ще до початку XVIII ст., коли почала формуватися спеціально організована професійно-технічна освіта, до прикладів якої можна віднести школу математичних і навігаційних наук (1701 р.), артилерійську (1712 р.), гірничозаводську школу (1721 р.) тощо. Проте з часом більшість цих навчальних закладів були закриті або об'єднані з іншими загальноосвітніми школами і втратили професійний характер.

Дореволюційну спадщину вивчення історії освіти склали праці П.Ф. Каптерева (Історія російської педагогіки, 1909 р.), Н.К. Отто (Матеріали для історії навчальних закладів Міністерства Народної Освіти, 1865 р.), М.І. Сухомлінова (Матеріали для історії освіти в Росії в царювання імператора Олександра I, 1865 р.), С.А. Альошинцева, (Історія гімназичної освіти в Росії (XVIII і XIX століття), 1912 р.), І.А. Князькова та Н.І. Сербова (Нарис історії народної освіти в Росії до епохи реформ Олександра II, 1910 р.) та інших дослідників.

Як система, професійно-технічна освіта стала формуватися в останній чверті XIX ст., після затвердження у 1888 році „Основних положень про промислові училища”, статтею 9 якого визначалося що „у промислових училищах переважне значення надається предметам, які безпосередньо стосуються спеціалізації училища, а також графічним заняттям...”, тобто предметам, які „прямо відносилися до спеціальності училища”[4]. Відповідно до них промислові училища ділилися на три категорії: середні технічні школи і училища, у яких готували техніків або найближчих помічників інженерів з керівництва виробництвом; нижчі технічні школи й училища, що готували молодший технічний персонал, майстрів, механіків, машиністів і т. д.; до них відносилися нижчі технічні, залізничні, гірські, морехідні училища, художньо-промислові школи і ряд технічних шкіл, що мали індивідуальні статuti; ремісничі школи і училища, що готували кваліфікованих робітників і ремісників; до цієї групи відносилися ремісничі училища, школи ремісничих учнів (1893 р.), нижчі ремісничі школи (1902 р.), ремісничі навчальні майстерні і ремісничі заклади з особливими статутами (1903 – 1907 рр). Як бачимо, до середини 20-х років XX століття склалася система професійно-технічної освіти, яка могла забезпечити належний рівень підготовки до виконання своїх посадових обов'язків.

У навчальних планах передбачався достатньо широкий курс креслення. Він містив геометричне і проекційне креслення, що спрямовувалося на вироблення навичок викреслювання нескладних

деталей, частин машин, верстатів і двигунів. Технічне креслення завершувалося підготовкою проекту. Окремо виділявся розділ будівельного креслення, що передбачав копіювання архітектурних креслень і розробку проекту нескладної будівлі. Для прикладу можна навести витяг з навчального плану Кам'янець-Подільського середнього 8-класного технічного училища (див. табл. 3) [5].

Таблиця 3

Найменування предметів	Класи							
	I	II	V		I	II	III	
Природознавство								
Фізика								
Математика								
Механіка і с/г машинознавство								
Креслення								
Малювання								
Ручна праця								
Лабораторні заняття							0	8

Тобто випускники з середньою спеціальною професійною технічною освітою мали достатньо широкий перелік дисциплін, зміст яких мав графічний характер, або так чи інакше базувався на графічних знаннях. Для повнішого врахування особливостей професійної підготовки випускників до роботи у різних галузях виробництва запроваджувалося 5 груп середніх технічних училищ: механіко-технічні, хіміко-технічні, будівельні, гірничотехнічні, сільськогосподарські, графічна освіта у яких забезпечувала специфіку кожного напрямку (див. табл. 4) [6].

Таблиця 4

Групи училищ Клас		Креслення		
		геометричне	технічне	будівельне
механіко-технічні	I	6	-	-
	II	6	-	-
	III	-	6	3
	IV	-	12	-
хіміко-технічні	I	4	-	-
	I	4	-	-
	II	-	4	-
	V	-	4	-
будівельні		6	-	2

	I	4	-	3
	II	-	6	10
	V	-	-	20
гірничотехнічні		2	-	-
	I	4	-	-
	II	6	-	-
	V	6	-	-
сільськогосподарські		2	-	-
	I	4	-	-
	II	4	-	-
	V	4	-	-

Поряд з цим необхідно зауважити, що кожна професійно-технічна школа повинна забезпечувати підготовку практичних працівників даної галузі і не спрямовувати їх освітній рівень для отримання вищого ступеня. Тобто, навчальні плани і програми будувалися так, що загальноосвітні предмети у них займали менше третини навчального часу [6] (див. табл.5).

Таблиця 5

Групи предметів	механіко-технічні	хіміко-технічні	будівельні технічні	гірничотехнічні	сільськогосподарські технічні
Загальноосвітні	26	26,3	19,6	23,5	18
Спеціальні.	19,3	15,3	14	16,8	22,6
Малювання і креслення .	26	14,1	47	14,3	9,4
Практичні роботи в майстернях і лабораторіях	6	41,7	17	43	47,6

Таким чином загальна середня освіта випускників середніх технічних училищ була нижчою, ніж у реальних середніх навчальних закладах, що і стало причиною тупиковості першої. Значення загальної освіти в технічній школі всіляко принижувалося, утверджувалася несумісність загальної і професійної освіти в технічних навчальних закладах. До того ж навчальні плани в технічних навчальних закладах не були єдиними для всіх училищ, а звідси – не було єдності в роботі однотипних навчальних закладів: співвідношення загальної і професійної освіти, теоретичного навчання і виробничої практики, переліку предметів і часу на їх вивчення, – все це часто вирішувалося по-різному.

Наведені міркування переконують у думці, що рівень графічної освіти недооцінювався тодішньою державною системою і не вважався складовою загальної середньої освіти, що позбавляло особу можливості реалізації творчого потенціалу та соціальної адаптації як фахівця з вищою освітою. Адже відомо, що загальноосвітня і спеціальна підготовка створюють можливості для творчого розвитку працівників будь-якої сфери. Усі ж технічні і технологічні виробництва вимагають ще і вивчення графічних дисциплін, що дають всі необхідні знання для вирішення завдань у цих галузях, про що свідчить і зміст аналізованих навчальних планів.

З приведеного аналізу можна встановити, що на жаль, нині ми спостерігаємо подібну ситуацію по відношенню до графічних дисциплін – у сучасній загальноосвітній школі вивчення креслення включено до факультативів, що не створює належних умов для оволодіння випускниками професіями, пов'язаними з технікою та технологіями, де значна частина інформації отримується невербальними засобами. Тому сьогодні важливо врахувати помилки та позитивний досвід здійснення графічної освіти в системі різних типів загальноосвітньої та професійно-технічної середньої школи минулого, на основі чого здійснювати пошук нових методологічних, дидактичних і організаційних підходів до використання графічних дисциплін у підготовці випускників до активної, творчої діяльності в різних галузях виробництва та можливості підвищення не лише освітнього, а і кваліфікаційного рівня.

Література

- 1. Веселов А. Н.** Профессионально-техническое образование в СССР. – М. : Учпедгиз профтехиздат, 1961. – 435 с.
- 2. Константинов Н. А.** Очерки по истории средней школы (гимназии и реальные училища с конца XIX века до февральской революции 1917 года). – М. : Учпедгиз, 1947. – 247 с.
- 3. Кузьмин Н. Н.** Низшее и среднее специальное образование в дореволюционной России. – Челябинск : Южно-Уральское кн. изд-во, 1971. – 278 с.
- 4. Сборникъ** матеріаловъ по техническому и професіональному образованию. – Выпускъ 1. – Часть 1. Указанія, касающіяся технического и професіонального образования

въ Россіи. – С.-Петербургъ, 1895. – С. 61 – 80. **5. Хрестоматия по истории педагогики / Сост. Н. А. Желваков. – Ч. 1. – М., 1936. – 256 с.**
6. ЦДІАУ. – Ф.707. – Оп.72. – Спр.98. – Арк. 12 – 13.

Васенко В. В. Проблеми графічної освіти учнів середніх навчальних закладів України в кінці XIX – на початку XX століття

У статті розглянуто питання, пов'язані з педагогічними проблемами здійснення графічної освіти учнів середніх загальноосвітніх та технічних навчальних закладів з позиції аналізу змісту вивчення курсу креслення та його місця у системі середньої освіти кінця XIX – початку XX століття.

Ключові слова: графічна освіта, середні загальноосвітні та технічні навчальні заклади, зміст освіти, система.

Васенко В. В. Проблемы графического образования учеников средних учебных заведений Украины в конце XIX – в начале XX века

В статье рассматриваются вопросы, связанные с педагогическими проблемами осуществления графического образования учеников средних общеобразовательных и технических учебных заведений из позиции анализа содержания изучения курса чертежа и его места в системе среднего образования конца XIX – начала XX века.

Ключевые слова: графическое образование, средние общеобразовательные и технические учебные заведения, содержание образования, система.

Vasenko V. V. Problems of graphic education of students of middle educational establishments of Ukraine at the end of XIX – at the beginning the XX ages

The authors of the article examine questions, related to the pedagogical problems of realization of graphic education of students of middle general and technical educational establishments from position of analysis of maintenance of study of course of draft and his place in the system of secondary education of end XIX, – to beginning of XX age.

Keywords: graphic education, middle general and technical educational establishments, maintenance of education, system.

УДК 37.017.93

П.В. Вітебська

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ОПТИМІЗМ ВИХОВАТЕЛЯ ЯК
ГУМАНІСТИЧНА ЦІННІСТЬ У СВІТЛІ СУЧАСНОГО
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Досягнення науково-технічного прогресу надають колосальні можливості в перетворенні всіх сфер суспільного життя, виводять людей з рабської залежності від стихійних сил природи, допомагають подолати ентропію в усіх її проявах (хаос, свавілля, неорганізованість, аморальність, релятивізм, прагматизм тощо). Це дуже важливо, оскільки тільки через антиентропійні соціальні процеси можна реалізувати економічні, політичні, гуманітарні програми. Однак разом з перевагами НТП виникає загроза невинного домінування ідей технократизму у свідомості, культурі та діяльності людей, зниження впливу духовних цінностей та орієнтацій на їх поведінку, в остаточному результаті – на перспективи подальшого розвитку сучасної цивілізації та зокрема людини.

Технократизму в культурі може протистояти тільки гуманізм як особлива філософія та етика життєдіяльності, що робить людину метою всіх соціальних перетворень, надає гуманітарного виміру розвитку виробництва, науки, освіти тощо.

Вихователь сам повинен бути вихованим, адже від його педагогічної та загальної культури залежить зміст і характер впливу на особистість вихованця. Виходячи з того, що педагогічний оптимізм вихователя є одночасно й метою, і засобом, і умовою, і складовою частиною гуманістичної педагогічної культури, необхідні, з одного боку, його цілеспрямоване формування в процесі професійної підготовки, з іншого – його постійне науково-теоретичне дослідження з метою виявлення ефективних умов та засобів практичної реалізації цього завдання.

Гуманістичні параметри самореалізації особистості в аспекті інтересів, потреб, цінностей у своїй кандидатській дисертації досліджувала Н. Юхименко [1, с. 18]; про формування духовних цінностей в сучасній вищій школі у своїй науковій роботі говорить А. Ярошенко [2, с. 20].

Мета цієї статті – показати значну роль педагогічного оптимізму вихователя як гуманістичної цінності в системі сучасної освіти та з позицій видатного педагога А.С. Макаренка.

Категорія цінності стала предметом філософського та культурологічного осмислення, починаючи з 60-х років ХХ століття, коли зріс інтерес до суб'єктивного фактору, проблем людини, моралі, гуманізму.

Розуміння ціннісних характеристик педагогічних явищ склалося під впливом загальної аксіології. Специфіка педагогічної аксіології визначається особливостями педагогічної діяльності, її соціальною роллю й можливостями особистості.

В основі педагогічної аксіології лежить розуміння й ствердження цінності людського життя, виховання й навчання, освіти в цілому й педагогічної діяльності зокрема. Значимою цінністю є ідея всебічно й гармонійно розвинутої особистості, що пов'язана з ідеєю справедливого суспільства, яке здатне реально забезпечити кожній людині умови для максимальної реалізації закладених у ній можливостей. Ця ідея є основою ціннісно-світоглядної системи гуманістичного типу. Вона визначає ціннісні орієнтації культури й допомагає особистості орієнтуватись в історії, суспільстві, діяльності. Так, основою орієнтації особистості в сучасному українському суспільстві є комплекс вартостей: громадянських (верховенство закону; права людини; обов'язки, що випливають з прав і свобод інших людей; суверенітет особи тощо), національних (державна незалежність, патріотизм, пошана до державних символів, Гімну, Конституції України, дбайливе ставлення до національних багатств, до рідної природи та ін.); загальнолюдських (доброта, милосердя, справедливість, свобода, чесність та ін.); у побудові сім'ї – комплекс вартостей сімейного життя (подружня вірність, піклування про дітей, піклування про батьків і старших у сім'ї, пошана до предків, допомога слабшим членам сім'ї, гармонія батьківського і материнського впливу, культ праці, гостинність та ін.); у побудові особистого життя – комплекс вартостей особистого життя (орієнтація на пріоритет духовних вартостей, внутрішня свобода, здоровий глузд, поміркованість, урівноваженість, толерантність, працьовитість, підприємливість, цілеспрямованість, самостійність, відповідальність, культ доброго імені, щедрість, увага до власного здоров'я тощо).

Педагогічні цінності, як і будь-які духовні цінності, стверджуються в житті не спонтанно. Вони залежать від соціальних, політичних і економічних відносин у суспільстві. Останні суттєво впливають на розвиток педагогіки й освітньої практики. Із зміною соціальних умов життя, розвитком потреб суспільства й особистості трансформуються й педагогічні цінності.

Ціннісні орієнтації є однією з головних характеристик особистості, а їх розвиток – основним завданням гуманістичної педагогіки. Система цінностей становить фундамент виховання, ті найважливіші ідеї й цілі, у здійсненні яких вбачають розуміння свого існування людина й суспільство.

Цінністю вважається будь-яке матеріальне або ідеальне явище, яке має значення для людини чи суспільства, заради якого вона діє, витрачає сили, заради якого вона живе.

Є два види цінностей:

– ті, що визначаються інтересами й потребами особистості;

– ті, що надають сенс існуванню самої особистості.

Педагогічний оптимізм вихователя як одна з найважливіших гуманістичних цінностей, покликаний забезпечити формування особистості з такими якостями, досвідом, які б, з одного боку, відповідали сучасним вимогам суспільства, а з іншого, сприяли розвитку людини як особистості з чіткими моральними принципами та цінностями.

Згідно з тлумаченням Словника іноземних мов оптиміст — це здебільшого той, хто вважає, що наш світ бездоганний, зважаючи на його походження від досконалого Бога-Творця, і що ми, люди, які живуть в ньому, також єдині й неповторні [3, с. 497].

Оптимізм (від лат. *optimas* – найкращий) – погляд, згідно з яким існуючий світ є кращий з можливих і все в ньому веде до добра. Принципово оптимізм потрібен вченням про Бога, як Всеблагого, Премудрого й Всемогутнього Творця світу. Головні труднощі завдання полягають у фактичному існуванні зла й страждання у світі, що дає видиму основу для протилежного песимізму. Сама можливість оцінки світу в контексті добра і зла припускає утвердження за людською особистістю і її свідомістю принципового значення в житті Всесвіту, – визнання, що світ має мету, і що ця мета – людина [3, с. 497].

Педагогічний оптимізм вихователя – віра в безмежні здібності особистості вихованця, особливо чітко проявляється у відношенні до складних вихованців. Він упевнений, що учень може змінитися на краще, і створює відповідні умови для його перевиховання, вселяє віру учня в себе для того, щоб він почав активно боротися за свою людську гідність [4, 215 с.].

Видатний педагог А.С.Макаренко включає в поняття „педагогічний оптимізм” такі якості вихователя: доброту, чуйність, доброзичливість, толерантність, життєрадісність, почуття гумору, віру в учнів, досягнення ними поставленої мети, навіть якщо ці учні досить слабкі та мають проблеми з поведінкою. Віра педагога в найкращі якості кожного вихованця примушує учнів вірити у власні можливості, у максимально позитивний напрямок розвитку своєї особистості.

Постійне дотримання оптимістичного положення „вміти працювати з вірою в людину, із серцем, зі справжнім гуманізмом” [5, с. 36] дозволяло А. Макаренку бачити перспективи виховного процесу й сміливо проектувати розвиток особистості кожної дитини, розвиток його сил, здібностей, моральних якостей.

Важливим елементом реалізації педагогічного оптимізму вихователя виступає принцип спирання на позитивне. Він базується на тому, що в процесі виховання одним з найважливіших завдань вихователя є пошук бодай однієї позитивної якості у вихованця, спираючись на це позитивне у процесі виховання, учитель намагається досягти не тільки взаєморозуміння з вихованцем, але й значних успіхів у самому процесі виховання.

Вимоги принципу спирання на позитивне досить прості: педагоги повинні виявляти все добре й розумне в людині і, на цій основі, розвивати інші, недостатньо сформовані або негативно орієнтовані якості, доводячи їх до необхідного рівня та гармонійного поєднання.

У виховному процесі недопустима конфронтація, боротьба вихователя з вихованцями, протиставлення сил та позицій. Негативні якості потрібно осуджувати й корегувати. Але найголовнішим є формування позитивних рис, які потребують випереджаючого, перспективного розвитку.

Принцип спирання на позитивне пов'язаний із вибором головної ланки у виховному процесі. Знайти цю ланку в кожному конкретному випадку – важливе завдання вихователя.

Педагогічний оптимізм має ще один аспект, який можна охарактеризувати як створення позитивного виховного фону. Сюди відносяться й життєрадісність педагога, і стиль виховних взаємовідносин. Спокійна дружня атмосфера сприяє впевненому руху вперед. Тут відчувається злагодженість дій та турботливе ставлення один до одного.

Вихователь повинен проектувати хорошу поведінку, вселяти впевненість в успішному досягненні високих результатів, виявляти довіру до вихованців, підтримувати при невдачах.

Педагогічний оптимізм вихователя безпосередньо реалізується в структурі навчально-виховного процесу. Будучи гуманістичною цінністю, це поняття тісно пов'язане з педагогічним гуманізмом. Цей принцип побудований на регулюванні взаємовідносин між вихователем та вихованцями та позитивної самореалізації вихователя в сучасному навчально-виховному процесі.

Гуманізм — світогляд, у центрі якого як найвища цінність і мірило всього перебуває людина. Почуття любові до людей і окремої особи, глибока повага до людської гідності, позитивне сприйняття індивідуальних особливостей іншої людини, визнання її прав і свобод, бажання співчувати та допомагати іншому, намагання робити добро й піклуватися про благо людей є основними засадами гуманізму.

Поняття гуманізм зв'язане з таким суто педагогічним поняттям, як гуманістична педагогіка – напрямок в сучасній теорії та практиці виховання як втілення ідей гуманістичної психології. У центрі уваги гуманістичної педагогіки – унікальна цілісність особистості, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, відкрита до сприйняття нового досвіду, здатна зробити усвідомлений вибір у різних життєвих ситуаціях [6, с. 238].

Гуманістична педагогіка заснована на принципах недирективної взаємодії вчителя з дитиною. Вона спрямована на формування в неї творчих здібностей і являє собою сукупність настанов, цінностей, що втілюються в педагогічному процесі. Серед них:

– визнання особистості дитини як самоцінності, її рівність у правах, свободах та обов'язках;

– сприйняття дитини такою, якою вона є, упевненість у її можливостях та творчих здібностях;

– емпатійне розуміння дитини, бачення її внутрішнього світу й поведінки з її позиції;

– відкрите, щире, довірливе спілкування з нею.

На основі цих настанов кожен педагог виробляє свій власний інструментарій навчально-виховного процесу.

Сенс усіх змістових трансформацій в освіті полягає в зміні напрямку педагогічного процесу на становлення особистості дитини, а саме:

- дитина повинна стати рівноправним учасником педагогічного процесу;

- має право на власну думку й власну помилку, певні висновки.

Гуманістична педагогіка вимагає від вихователя сприйняття вихованця таким, який він є, намагаючись поставити себе на його місце, проїнятися його відчуттями та переживаннями, проявити щирість та відкритість.

Навчальний процес будується таким чином, щоб вихованець відкривав для себе особистісну значущість знань та на цій основі опановував зміст навчання. Педагогічні пошуки гуманістичної педагогіки ведуться в сфері зв'язку навчання із емоційними потребами особистості, створенням відповідного психологічного клімату в процесі навчання.

Гуманний підхід до вихованця з позицій педагогічного оптимізму полягає в тому, щоб бачити в ній людину, яка росте духовно, інтелектуально й фізично, стає соціально дорослішою; підтримувати в ній прагнення ставати такою. Щоб забезпечити розвиток дитини в дорослий світ, слід поважати її гідність, визнавати її права на вибір поведінки, виявляти інтерес до неї, співчувати, співпереживати успіху чи невдачі; сприймати як індивідуальність, проголошувати її досягнення та достоїнства. Потрібно враховувати активний процес саморозвитку, з повагою ставитися до фактів виявлення дитиною своєї власної позиції в конфліктних ситуаціях, її свідоме намагання реалізувати свої можливості тощо. Такий підхід неможливий без оптимістичного позитивного настрою вихователя не тільки до вихованців, але й до педагогічного процесу в цілому.

Н. Юхименко вказує на те, що реформування суспільства виводить особистість з її потребами, цінностями та інтересами на перший план. Тому саме гуманістична педагогіка, в якій особистість вихованця займає центральне місце, стає надзвичайно актуальною.

Педагогічний оптимізм вихователя, як одну з найважливіших гуманістичних цінностей, неможливо уявити без педагогічної культури, яка є частиною загальнолюдської культури. У ній втілені духовні

цінності освіти й виховання (педагогічні знання, теорії, концепції, накопичений педагогічний досвід, професійні етичні норми) та матеріальні (засоби навчання й виховання), а також способи творчої педагогічної діяльності, які слугують соціалізації особистості в конкретних історичних умовах.

Педагогічна культура вчителя є системним утворенням. Її головними структурними компонентами виступають: педагогічні цінності, творчі способи педагогічної діяльності, досвід створення вчителем зразків педагогічної практики з позицій гуманізму.

Індивідуальна педагогічна культура виявляється в професійній поведінці вчителя. Так, учителям з високим рівнем педагогічної культури властиві теоретичне обґрунтування власної педагогічної позиції, системність педагогічної діяльності, творчість, позитивний настрій, гнучкість і варіативність у прийнятті рішень. Такий педагог має власний індивідуальний стиль. Він не тільки зберігає й відтворює духовні цінності освіти й виховання, а й сам створює їх у вигляді нових технологій, методик, дидактичних і виховних систем. І навпаки, в учителя з низьким рівнем професійної культури виявляється невпевненість, нестійкість власної педагогічної позиції, безсистемність, непослідовність, невміння вирішувати педагогічні проблеми.

Педагогічна культура в реальному педагогічному процесі виявляється в єдності із загальнокультурними й моральними проявами особистості педагога. Єдність усіх проявів утворює його гуманістичну (загальну) культуру, яка в свою чергу, є передумовою розвитку педагогічного оптимізму вихователя.

Таким чином, гуманізація освіти є важливим ціннісним пріоритетом ХХІ століття. Особистість вихованця стає домінантою навчально-виховного процесу. Педагогічний оптимізм вихователя покликаний розкрити особистісні якості кожного вихованця та розвивати їх в процесі всього навчання. Основою педагогічного оптимізму вихователя є педагогічна культура, принцип спирання на позитивне в особистості учня, загальний позитивний виховний фон.

Роль педагогічного оптимізму вихователя як гуманістичної цінності потребує подальшого дослідження його змістовних характеристик, умов формування, засобів оптимальної реалізації в сучасному навчально-виховному процесі тощо.

Література

1. **Юхименко Н. Ф.** Гуманістичні параметри самореалізації особистості: потреби, інтереси, цінності : автореф. дис...на отримання наук. ступеню канд. філософ. наук: спец. 09.00.03 „Соціальна філософія та філософія історії” / Н.Ф. Юхименко; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. — К., 2003. — 18 с.
2. **Ярошенко А. О** Формування духовних цінностей в сучасній вищій школі засобами гуманітарних наук : автореф. дес...на отримання наук. ступеню канд. філософ. наук : спец. 09.00.03

„Соціальна філософія та філософія історії”/ А. О. Ярошенко; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2003. – 20 с. 3. **Словарь иностранных слов** / [Под ред. Лёхина И.В., проф. Петрова Ф.Н.]. – М. : Государственное изд-во иностранных и национальных словарей, 1954. – 853 с. 4. **Натанзон Э. Ш.** Приёмы педагогического воздействия / Натанзон Э.Ш. . – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1972. – 215 с. 5. **Макаренко А. С.** Пед. соч. : в 8 т. / Макаренко А.С. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 4. – 400 с. 6. **Горкин А. П.** (гл. ред.). Российская педагогическая энциклопедия. / А.П. Горкин – М.: Научное издательство "Большая Российская энциклопедия", 1993.- 860 с.

Вітебська П. В. Педагогічний оптимізм вихователя як гуманістична цінність у світлі сучасного навчально-виховного процесу

У статті визначено, що ціннісні орієнтації є однією з головних характеристик особистості, а їх розвиток – основним завданням гуманістичної педагогіки. Система цінностей становить фундамент виховання, ті найважливіші ідеї й цілі, у здійсненні яких вбачають розуміння свого існування людина й суспільство.

Ключові слова: цінності, оптимізм, педагогічний оптимізм вихователя, спирання на позитивне, позитивний виховний фон, гуманізм, гуманістична педагогіка, педагогічна культура.

Витебская П. В. Педагогический оптимизм педагога как гуманистическая ценность в современном учебно-воспитательном процессе

В статье определено, что ценностные ориентации являются одной из характеристик личности, а их развитие – основным заданием гуманистической педагогики. Система ценностей выступает основой воспитания, те важнейшие идеи и цели, в реализации которых видит смысл своего существования человек и общество.

Ключевые слова: ценности, оптимизм, педагогический оптимизм воспитателя, опора на положительное, позитивный воспитательный фон, гуманизм, гуманистическая педагогика, педагогическая культура.

Vitebskaya P. V. Pedagogical optimism of the teacher as a humanistic value in modern educational process

Values have always been the main characteristic of the personality. Its development – is the foreground task of the humanistic pedagogy. Value system is considered to be a basis of education, significant ideas and aims, realizing which, the person and society understand their existence.

Keywords: values, optimism, pedagogical optimism of the teacher, support on the positive, positive educational atmosphere, humanism, humanistic pedagogy, pedagogical culture.

УДК 37.091.3:316.42

О. О. Вернік, Т. О. Головань

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ТА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ

Вирішення актуальних проблем сьогодення викликає потребу суспільства у творчих, самодостатніх, конкурентноздатних особистостях. Розвиток компетенцій, які мають допомогти людині адаптуватися в соціумі, треба починати ще із школи.

Удосконалення системи національної освіти й підвищення якості сучасного навчально-виховного процесу відкривають широкі можливості для оновлення змісту, обсягу та структури всієї освіти, посилення її розвиваючих функцій і спрямованості на формування творчої особистості. Аналіз відповідних досліджень (Н.Бібік, Л.Божович, Г.Костюк, І.Лернер, В.Лозова, Н.Морозова, В.Онищук, О.Савченко, Т.Шамова та ін.) з проблеми підвищення якості змісту освіти дозволяє визначити основні чинники, які можуть бути реалізовані як умови вдосконалення змісту освіти.

В. Хутмакер [5] виділяє існування різних класифікацій основних компетенцій. Наприклад, їх може бути дві (уміння писати та думати) чи сім (навчання, дослідництво, мислення, спілкування, кооперація, взаємодія, уміння робити справу та доводити її до кінця, адаптація до себе).

Автор визначає прийняті Радою Європи соціальні компетенції, якими мають бути обізнані молоді європейці:

- здатність брати відповідальність, розв'язувати конфлікти без насильства, підтримувати та покращувати демократичні інститути;
- повага до іншого способу життя, інших релігій, мов культур;
- можливість вільно спілкуватися на кількох мовах;
- розуміння та критичний аналіз інформації, що розповсюджується мас-медіа;
- здатність навчатися протягом усього життя в якості безперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя.

Соціальні компетенції, у широкому сенсі, – це життєві компетенції людини, спрямовані як на реалізацію стратегії життя, так і на вирішення повсякденних особистих задач. Це певні знання, які засновані на етиці особистісної відповідальності за якість власного життя та оточуючого середовища (з культурно-історичної, екологічної, психологічної точки зору); навички креативності та самореалізації, саморозвиток, самомотивації, критичного мислення та пошуку знань; уміння спілкуватися та співпрацювати з різними соціальними групами.

Соціальні компетенції становлять певний духовний людський потенціал країни, який стає важливим показником її суспільного розвитку, тому сам процес їх розвитку можливо розглядати як спосіб підвищення духовності населення країни.

Набутки педагогіки, психології, соціології та політології вплинули на арсенал виховних та освітніх методик цієї галузі розвитку людини. Синтез наук у цьому сенсі показує, яким чином можливо вдосконалювати людський потенціал особистості та груп людей.

Таким чином, система розвитку соціальних компетенцій у сучасній науці розглядається як нова освітня система, що стимулює розвиток людського потенціалу країни, здатного до творчості та інновацій у будь-якому секторі суспільства, яка впливає на молоде покоління.

У цьому контексті педагогічний потенціал методики викладання певного предмета виступає як систематизований процес розвитку соціальних компетенцій учнів методичними можливостями.

Саме методичні можливості дають змогу вчителю визначити необхідні засоби, методи, прийоми навчання, що допомагають учневі розвивати комунікаційні здібності, пізнавальну активність, стимулюють творчість, прагнення до самореалізації, створюють умови до адекватної самооцінки.

Важливою умовою розвитку інтересу учнів до предмета є спеціальна організація навчання, що максимально забезпечує активність школярів та їх суб'єктну позицію на уроці. Один з ефективних підходів до вирішення цього питання останнього часу – це застосування на уроці різних моделей навчання.

У дослідженнях О. Пометун надано характеристику трьох основних моделей навчання в сучасній школі: „пасивної”, активної та інтерактивної.

Пасивна модель навчання передбачає низький рівень активності учня, репродуктивність його діяльності, відсутність зворотнього зв'язку з учителем. До цієї моделі належать методи, прийоми, форми організації навчання, у яких учні залишаються об'єктом навчання, який пасивно сприймає інформацію вчителя або підручника. Це лекції, пояснення, демонстрація, фронтальне опитування тощо.

Активна модель навчання передбачає використання таких методів, прийомів та форм організації, які сприяють розвитку пізнавальної активності учнів (евристичні бесіди, завдання проблемного характеру, творчі роботи та ін.). Вони стають пошукувачами, творчим й суб'єктами навчання.

Так, В. Лозова підкреслює, що створення навчальної ситуації вибору передбачає активні інтелектуальні дії суб'єкта (аналіз, зівставлення, прийняття рішення тощо), спрямовані на визначення переваг однієї з альтернатив у змісті навчального матеріалу, формах і методах організації пізнавальної діяльності з урахуванням своїх

можливостей, цілей та інтересів, які мають особистісне значення. При вирішенні таких завдань учень опиняється в ситуації вибору, де він має проаналізувати всі можливі варіанти та вибрати свій єдиний.

Останнім часом сучасна дидактика збагатилася досвідом застосування інтерактивної моделі навчання. Інтерактивна модель навчання дозволяє урізноманітнювати форми й методи роботи з учнями, відходити від шаблонів, дає можливість учителю враховувати специфіку навчального матеріалу та індивідуальні особливості учня. Наприклад, організація колективної (кооперативної) форми навчальної діяльності учнів дозволяє реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями високих результатів засвоєння знань та формування вмінь.

Ситуація конкуренції, яка виникає при розв'язанні проблемних завдань у малих групах, викликає інтерес до навчання: яке потрібно знайти рішення, щоб воно відрізнялось оригінальністю та несподіваністю від інших. Оптимальне поєднання в навчанні активної та інтерактивної моделі навчання сьогодні розглядається більшістю авторів як один з важливих шляхів забезпечення ефективного навчання з високими результатами.

Проблемний характер навчального процесу створює умови активізації самостійної, зокрема творчої розумової діяльності учнів, викликає в школярів емоції здивування, радість відкриття, допомагає в подоланні учнями труднощів.

Самостійна, творчо-пошукова діяльність сприяє не лише формуванню пізнавальних інтересів учнів, а й творчості. До прийомів та методів організації такої діяльності дидакти відносять: рецензування учнями відповідей товаришів; творчі роботи; підготовку проблемних повідомлень; створення ситуації самоперевірки; вільний вибір учнями завдань, переважно пошукових; розв'язання диференційованих завдань; проблемно-пошукову діяльність у проекті, розраховану на семестр (наприклад, написання та захист курсових робіт або проведення індивідуальних досліджень) та ін.

Дослідники визначають такі способи активізації пізнавальної діяльності учнів:

- поступове підвищення рівня складності пізнавальних завдань;
- використання методів, прийомів, які стимулюють самостійну розумову діяльність школярів;
- проблемне навчання;
- застосування різних форм навчання, проведення нестандартних уроків;
- створення в навчанні ситуації успіху.

Крім загальнодидактичних способів активізації пізнавальної діяльності учнів, названих вище, у процесі навчання важливими є й інші, що адекватно відбивають особливості самого предмета й сприяють формуванню інтересу до нього. Кожна форма навчання включає систему

методів, прийомів і засобів, які сприяють досягненню певною дидактичної мети та можуть вплинути на розвиток соціальної компетенції й активності учнів. Тому важливу роль у досягненні позитивного результату в цьому процесі відіграє правильний їх вибір, який би сприяв організації пізнавальної діяльності учнів на творчому рівні.

Оптимальне поєднання різних типів уроків створює умови для цікавого викладання – чергування шкільних лекцій з семінарами, практикумів з уроками–диспути. Варіанти використання цих типів уроків залежать від рівня класу та матеріально–технічного забезпечення.

Російські автори С. Володіна, А. Полієвктова, Н. Суворова запропонували використовувати спеціальні уроки критичного мислення, які мають, за відповідною моделлю навчання, три етапи: виклик, осмислення, рефлексія. На стадії виклику починається актуалізація опорних знань учнів за темою. Наприклад, технологія „мозковий штурм”, на думку авторів, активізує увагу всіх учнів, збуджує інтерес до теми, дає можливість учням самим визначити мету пізнавальної діяльності на уроці.

На стадії осмислення учні знайомляться з уже відомими поняттями, активно аналізують своє розуміння теми. Для цього можуть застосовуватися різні прийоми пізнавальної діяльності, наприклад, читання тексту із зупинками, маркування тексту символами, складання таблиць тощо. На третьому етапі – рефлексії – учні обмірковують усе те, чого вони навчилися на уроці. Ця стадія може проходити за допомогою групової дискусії, шляхом написання есе, складання схеми чи підготовки власної законодавчої пропозиції.

На думку авторів, важливо, щоб на уроці домінувала пізнавальна діяльність самих учнів, тому раціонально використовувати індивідуальну, парну чи групову форми роботи з окремими навчальними завданнями. Робота в малих групах стає більш результативною й у виховному плані, коли вона трансформується в сюжетно–рольові ігри, завдяки яким в учнів з’являються навички грамотного спілкування та на підсвідомому рівні запам’ятовується модель поведінки в типовій ситуації.

Отже, методичні можливості мають вирішувати не тільки навчальні завдання, але й виховні. На нашу думку, проблемне навчання може стати тією технологією, яка ефективно впливає на цей процес.

Педагогічний потенціал проблемного навчання становить певну методичну систему, яка формує навички критичного ставлення до об’єкта пізнання, уміння оцінювати, аналізувати навчальну інформацію, розробляти моделі вирішення проблеми, робити власні висновки.

Проблемне навчання спрямоване на практичне оволодіння теоретичними знаннями, на пошук обґрунтування та реалізації висунутих рішень у повсякденності.

Конструювання механізму проблемного навчання уявляється як певні ланцюгові проблемні ситуації, що ускладнюються етап за етапом. На кожному етапі пізнавальної діяльності учні мають зосереджуватися на пошуку рішень пізнавальних завдань, які раз за разом виходять на новий високий рівень розумової активності. Такі ситуації актуалізують знання, створюють умови для зацікавлення матеріалом розвитку мисленевих пізнавальних процесів.

Навчально-пізнавальна діяльність у цій структурі активізується типами запитань. Кроуфорд А., Саул В. та інші виділяють рівні проблемних запитань стосовно мети навчання [4].

Запитання низького рівня стосуються деталей та фактів. Як правило, вони відображаються в репродуктивних методах навчання (проговорення, переписування, читання та переказ, тощо). Такі запитання спрямовані на найближчу перспективу.

Запитання високого рівня, на думку авторів, ставляться для пошуку фактів та деталей, які допоможуть побудувати обґрунтування власної позиції, у формулюванні причин та зв'язків; зробити висновки або порівняти. Відповіді на запитання високого рівня потребують застосування активних та інтерактивних технологій навчання.

Безумовно, проблемні ситуації мають відбиратися із найактуальніших завдань, з тих, що зможуть стимулювати уяву учнів, близькі до їх життєвого досвіду та відповідають їхнім віковим особливостям. Проблемне завдання вказує на невідоме в навчальній ситуації, яке може бути знайдене на підставі умов, що викликали таку ситуацію.

Вирішення проблемної ситуації стимулюється:

- постановкою запитань, які викликають певне ускладнення, але є досить посильними для самостійного вирішення;
- пошуком невідповідності між явищами і фактами, що вивчаються;
- аналізом життєвих ситуацій, які пов'язані з виконанням практичних завдань;
- розробкою шляхів її практичного розв'язання;
- виявленням суперечностей між життєвими уявленнями й науковим обґрунтуванням фактів;
- порівнянням фактів, явищ, що її створили;
- висуненням гіпотези та перевірки її дослідницькими методами;
- самостійним узагальненням нових явищ порівняно з уже відомими;
- міжпредметними зв'язками, які синтезують явища та факти;
- використанням раніше засвоєних знань у новій практичній пізнавальній діяльності;

– пошуком розв'язання суперечностей між теоретичними можливостями й практичною нездійсненністю обраного способу;

– з'ясуванню суперечностей між практично досягнутими результатами і відсутністю знань для теоретичного обґрунтування [1].

Дослідники, які вивчають особливості проблемного навчання, підкреслюють, що воно складає певну сукупність дій (проблемні ситуації, формулювання проблем, надання учням допомоги, перевірка рішень, керівництво систематизацією та закріпленням) [2;3].

Навчальне середовище на таких заняттях сприяє розвитку соціальних компетенцій учнів, оскільки воно набуває наступні риси:

– розподілення учителями й учнями між собою відповідальності за психологічний клімат на занятті (наприклад, методами „кооперативного навчання”);

– моделювання вчителями процесу мислення учнів та підтримка їх стратегій;

– створення атмосфери пошуку і відкритості;

– надання вчителями в необхідному обсязі підтримки учням;

– побудова навчального простору для легкої та природної співпраці учнів.

Література

- 1. Історія в школах України.** – 2008. – № 6. – С. 24 – 25.
2. Оконь В. Основы проблемного обучения / В.Оконь. –М:Просвещение, 1968. – 147 с. **3. Савинков А.** Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А. Савинков. – М. : Ось, 2006 – 279 с. **4. Технології** розвитку критичного мислення учнів: Зб. ст.-К.: Вид-во „Плеяди”, 2006. – 367 с. **5. Hutmacher Walo** Key competencies for Europe / **Walo Hutmacher** // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) //Secondary Education for Europe Strasburg, 1997. – P. 64 – 71.

Вернік О. О., Головань Т. О. Проблемне навчання та формування соціальної компетенції учнів

У статті проаналізовано можливості проблемного навчання у формуванні соціальної компетенції учнів, розглядають основні чинники цього процесу.

Ключові слова: проблемне навчання, соціальна компетенція, форми та методи навчання.

Верник О. А., Головань Т. А. Проблемное обучение и формирование социальной компетентности учащихся

В статье проанализированы возможности проблемного обучения в процессе формирования социальной компетентности учащихся, рассматривают факторы этого процесса.

Ключевые слова: проблемное обучение, социальная компетентность, формы и методы обучения.

Vernik O. O., Golovan T. O. The problem teaching and forming of social jurisdiction of studying

The authors analyse possibilities of the problem teaching in process of forming of social jurisdiction of studying, examin the factors of this process.

Keywords: problem teaching, social jurisdiction, forms and methods of teaching.

УДК 37.091.4 Макаренко

С. В. Горенко

**А. С. МАКАРЕНКО ПРО ЕФЕКТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ
Й ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ**

Проблема педагогічної майстерності посідає значне місце в науковій спадщині А.С. Макаренка. Він стверджував, що ефективність навчання й виховання підростаючого покоління залежить у першу чергу від професійної підготовки вчителя-вихователя, неодноразово висловлювався проти орієнтації в справі освіти лише на окремих учителів-ентузіастів. Не можна, писав він, ставити питання про навчання й виховання залежно від якості або таланту окремо взятого вчителя. Якщо ми говоритимемо про всесоюзні масштаби, про виховання цілого покоління, то ми, представники єдиної вчительської армії, не маємо права звалювати все на одного вчителя [1, с. 485].

А.С. Макаренко виступав і проти ідеї „педагогічного подвигу” в праці вчителя, Уважав її дуже далекою від ділової постановки шкільної роботи. Він боявся „виснаженого обличчя педагога-подвижника”, яке може натомити дитячий колектив своїм змученим поглядом і відштовхнути молодих від вибору педагогічної професії. Чи можна, писав він, говорити про педагогічну жертвенність наших вихователів і вчителів? „Що вони повинні робити?... Подати заяву про звільнення?” [2, с. 659]. Антон Семенович відкидав і так звану диктатуру серця, прагнення стати найбільш улюбленим учителем. „Ми думаємо про виховання десятків мільйонів наших дітей. У цьому величезному завданні, – підкреслював він, – нам не можна будувати свої плани з розрахунку на добрі серця”. Ми маємо право подивитися на вихователя „як на людину праці...”, перед яким „стоїть завдання, що не вимагає від нього гіпертрофії серця... що не позбавляє його можливості бути людиною, мати своє особисте життя й спокійну старість” [2, с. 660].

Педагогічна майстерність, стверджував А.С.Макаренко, може й

повинна стати надбанням кожного вихователя: „Потрібно говорити тільки про майстерність... про дійсне знання виховного процесу... Я на досвіді дійшов переконання, що вирішує питання майстерність, заснована на вмінні, на кваліфікації” [1, с. 231]. Від справжнього професіоналізму, який включає й ентузіазм, і прихильність до дітей, й творчість, залежить успіх виховання і навчання в школі.

В основі педагогічної майстерності А.С.Макаренка бачив гарячу, дієву любов до людини: треба вміти працювати з вірою в людину, з серцем, із справжнім гуманізмом. У своїх творах „Педагогічна поема”, „Прапори на баштах”, „Марш 30 роки” він тим тепліше описував вихователів, медичних працівників, керівників виробництва, ніж сердечніше, активніше вони були.

Видатний педагог закликав учителів, що починають, учитися майстерності. „Майстерність вихователя, – роз'яснював він, – не є яким-то особливим мистецтвом, що вимагає таланту, але це спеціальність, якій треба учити, як треба вчити лікаря, майстерності, як треба вчити музиканта” [3, с. 264 – 265]. Антон Семенович був переконаний, що високого професіоналізму може досягти кожен учитель.

На питання, що таке педагогічна майстерність, А.С.Макаренко не давав однозначної відповіді. Серед багатьох відомих ознак майстерності він виділяв комплексний підхід до виховання й навчання, передачу передового педагогічного досвіду, колективний характер оволодіння професією. Учителюство, – писав він, – стоїть перед почесним завданням, на млості покладаються надії всієї країни, це ми повинні готувати людей для нового суспільства, це на наших плечах повинна піднятися нова людина й підняти над усім світом довершене суспільство, у творчості нової культури нам належить найпочесніше і найвидніше місце.

А.С.Макаренко вважав, що педагог тільки тоді може вдосконалювати свою працю, свою майстерність, коли виразно усвідомлює мету виховання людської особи. Конкретні цілі й завдання справжній педагог повинен черпати з суспільних потреб і прагнень народу, з цілей і завдань своєї Батьківщини. А.С.Макаренко стверджував, що проектувати розвиток особи вихованця необхідно на підставі „замовлення суспільства”. З уражаючою далекоглядністю педагог розкрив діалектику виховання: „Ми можемо бути абсолютно впевнені в тому, що до наступного покоління будуть пред'явлені дещо змінені вимоги, причому зміни ці вноситимуть поступово, у міру зростання й удосконалення всього суспільного життя” [3, с. 42].

У справі виховання й навчання сучасний педагог повинен керуватися вимогами суспільства, перспективами соціального та економічного розвитку країни; прагнути сформувати в школярів активну життєву позицію, готовність до праці й оборони Батьківщини. Разом з цими завданнями встають десятки інших: виховати робочу хватку, уміння розбиратися в потоці політичної і наукової інформації, відчуття

відповідальності й порядності в навчально-трудоному житті й у побуті, прагнення до краси й навички трудової і державної дисципліни, уміння поєднувати особисте й суспільне, віддаючи перевагу суспільному та ін.

Тонке вміння з „різних елементів” побудувати „урівноважене ціле” визначає ще одну грань педагогічної майстерності: диференційований підхід до кожного вихованця. „Обстригти всіх одним номером, втиснути людину в стандартний шаблон, виховати вузьку серію людських типів – це здається легшою справою, ніж виховання диференційоване”, – писав Антон Семенович [3, с. 443].

Як і раніше актуальний і ще один важливий елемент педагогічної майстерності в учні А.С. Макаренка – „цілісний підхід” до навчання й виховання підростаючого покоління. Поведінка особи, писав він, є складний результат не тільки свідомості, але й сили, звички, пристосованості, сміливості, здоров'я і, найголовніше, – соціального досвіду; звідси і необхідність „цілісного підходу” як неодмінного елементу виховної майстерності. „Людина формується в цілому, а не по частинах”, – неодноразово повторював Антон Семенович, тому жоден окремо взятий педагогічний засіб не може дати потрібного ефекту ні у вихованні, ні в навчанні. „Тільки цілісний досвід, перевірений і в самому його протіканні й у результатах, тільки порівняння цілісних комплексів, досвіду може надати нам дані для вибору і рішення” [3, с. 453].

„Цілісний підхід”, учив А.С. Макаренко, ламає всякий стандарт у педагогічній справі, вимагає осмисленого вибору психолого-педагогічних засобів у кожному конкретному випадку, чи-то виховний захід, підготовка уроку або дія на окремого учня. Такий підхід вимагає від учителя оволодіння всім комплексом педагогічних засобів: методичних прийомів, розуміння їх взаємозв'язку, логіки – і забезпечує розвиток ділової заповзятливості вчителя, ініціативи, здатності проектувати результат своєї діяльності, а значить, моделювати її і підпорядковувати педагогічній доцільності, тобто досягати високої професійності, майстерності й педагогічної творчості.

Хорошим майстром можна стати тільки в хорошому колективі, затверджував А.С. Макаренко. Він створив систему й розробив принципи організації педагогічного колективу, показав значення державної і трудової дисципліни в ньому, довів, що єдинодумність усіх його членів – обов'язкова умова оволодіння педагогічною майстерністю. Єдність колективу, уважав Антон Семенович, має вирішальне значення в становленні вчителя. Наймолодший і недосвідчений педагог в єдиному згуртованому колективі досягає більшого, ніж який завгодно досвідчений і талановитий учитель-одинак. А.С. Макаренко справедливо уважав, що поява молодого фахівця в колективі „освіжає” майстерність досвідчених і викликає в молодих покликання до майстерності. Дівчина, що тільки закінчила ВНЗ, „яка ще служити не може”, починає вчитися в старших товаришів, а це підтягає їх, у них виникає відчуття відповідальності за молодого колегу, виникає необхідність осмислити свій досвід, щось у

ньому поліпшити, щоб поділитися своїми секретами майстерності.

Взаємозбагачення молодих і досвідчених педагогів є та умова, при якій професіоналом можна стати саме в колективі. Виховання може бути справою тільки колективу вихователів, тільки колектив педагогів-однодумців, згуртований загальним завданням, загальними принципами, може досягти справжньої майстерності в справі навчання й виховання школярів, неодноразово підкреслював А.С. Макаренко.

У сучасних умовах зростає значення індивідуальної майстерності, передового досвіду, який став надбанням колективу, впливає на вдосконалення будь-якої діяльності, у тому числі й педагогічної. Завжди були й будуть учителі, які, не зупиняючись на досягнутому, прагнуть до підвищення якості своєї праці, шукають нові, ефективніші шляхи, отже, знаходять нові грані майстерності. Вони осмілюються, пробують, досліджують і вибирають ще неапробовані прийоми й методи. Цей тимчасовий „індивідуалізм” нічого спільного не має з учителями-одинаками, байдужими до роботи колективу. Учитель-ентузіаст, лідер, шукає у своїй праці краще, щоб зробити його надбанням колективу.

У висловах А.С. Макаренко про колективний характер набуття педагогічної майстерності великий інтерес представляє психологічний аспект, який поки що не знайшов достатнього освітлення в науковій літературі. Іде мова про „тривалість” одного й того ж педагогічного колективу. Розглядаючи питання про стабільність колективу, Антон Семенович писав: „Колектив, який тільки тривало зберігається, створює безліч міцних і часто оригінальних зв'язків..., створює той єдиний колектив, який так потрібен..., ті, повні краси відношення, які створюються між вихователями й вихованцями... Вони не можуть бути відмічені ніяким ревізором або інспектором, тому що вони позбавлені крикливих форм, підкреслених виразів... Пережитий разом досвід, напруга, радощі й усмішка – усе це ріднить людей так само, як і робота” [2, с. 666 – 667].

Але разом з цією позитивною стороною життя колективу А.С. Макаренко звертав увагу на наявність шкідливих педагогічних ферментів”. Зайва „тривалість” колективу, відзначав він, повинна відбитися шкідливо на його якості. Перш за все, він мав на увазі персональне постаріння окремих працівників, відсталість їх поглядів, прийомів. Минула майстерність, стверджував він, якщо вона не оновлюється, не тільки знижує якість роботи цього вчителя, але й відображається на загальних результатах колективу. В окремого працівника зайва тривалість роботи в одному й тому ж колективі створює звичку, надмірну „механізацію” роботи. Механізація педагогічної справи, на його думку, – явище позитивне лише за умови „присутності вихователя як живого діяча”, але небезпечне як „природне слідство вузької спеціалізації, звички обмеженого кола вражень, до точно позначених шляхів реакції” [2, с. 666 – 667]. Тут іде мова про

гальмування розвитку педагогічної майстерності, а деколи про його втрату. Антон Семенович називав це „омертвлінням живих педагогічних тканин”. Дослідження цього явища показало, що для боротьби з ним можна застосовувати ефективні профілактичні заходи: зміна виду суспільної роботи даного вчителя, розширення її масштабності й значущості, висунення на керівні адміністративні пости, викладання в інших класах, у крайньому випадку зміна школи, тобто такі зміни роботи, обстановки і вражень, які вимагають оновлення діяльності вчителя, будять у ньому живу енергію, що забезпечує вдосконалення професійної кваліфікації й майстерності.

У вирішенні проблеми педагогічної майстерності актуальним є вислів А.С. Макаренка про те, що майстром може стати кожен, якщо йому допоможуть і якщо він сам працюватиме. Останніми роками значно збільшується кількість молодих учительських кадрів у середню школу, і вдосконалення їх майстерності стало одним з найважливіших завдань. Педагогічна освіта, педагогічні колективи шкіл можуть і повинні зробити все залежне від них, щоб збагатити вчительську молодь цінним досвідом, накопиченим школою. А.С. Макаренко мріяв про те, що в педагогічних ВНЗ вивчатимуть „педагогічну техніку”. Антон Семенович не був ідеалістом: він знав, що допомогти молодому фахівцю знайти майстерність можна лише за умови, „якщо він сам працюватиме”.

Тому розвиток у вчительській молоді прагнення працювати над собою, інтересу до передового досвіду, зміцнення відповідальності й професійного обов'язку в підвищенні своєї майстерності – головний напрямок педагогічного наставництва. З величезною вірою в молодь звучать слова А.С. Макаренка: „Кожний з вас, молодих педагогів, буде обов'язкове майстром, якщо не кине нашої справи, а наскільки він оволодіє майстерністю, – залежить від власного натиску” [3, с. 241].

Спадщиною А.С. Макаренка користуються й фахівці виправних колоній. Велика увага приділяється загальноосвітньому навчанню засуджених. При установах кримінально-виконавчої служби в Луганській області створені та функціонують загальноосвітні навчальні заклади, де засуджені мають змогу отримати загальну освіту. У кожній людини є своє призначення в житті. Вічний душевний неспокій, прагнення допомогти молоді із складною долею, які на шляху свого життя схилили й потрапили в місця позбавлення волі – це доля сильних і мужніх.

Загальноосвітнє навчання засуджених до позбавлення волі розвиває їх загальний світогляд, підвищує рівень інтелекту та цивілізованості, перешкоджаючи таким чином вчиненню повторних злочинів.

Також однією з основних засад прав людини є її самовизначення, відсутність примусу при виборі сфери будь-якої законотворчої діяльності. І тому, при залученні засуджених до участі в загальноосвітньому навчанні треба орієнтуватися на їх особисті бажання.

Адже під примушенням навіть добру та корисну справу зробити практично неможливо. Специфіка кримінально-виконавчої служби в значній мірі заснована на заходах примусового характеру. Збройна охорона, постійний нагляд, чітко регламентований режим тримання – це суворі, але необхідні умови виконання кримінального покарання. Саме тому участь у загальноосвітньому навчанні має бути добровільним вибором засудженого. Ми маємо допомогти йому визначити його потреби в розвитку особистості та сприяти цьому позитивному процесі.

Реформування сфери освіти, її відкритість, мобільність, надання можливості навчатися протягом усього життя не повинно обходити й пенітенціарну систему, тому що, як свідчить досвід, саме освіта впливає на мотиви діяльності людей і перетворюється на основний генератор соціального розвитку.

Значна частина осіб, які потрапляють у місця позбавлення волі, мають стійкий асоціальний світогляд, й отримання освіти, безумовно, не є пріоритетом для них. Переконати їх силами тільки персоналу установи, у якому вони бачать негативний фактор, нелегко. Тому в залученні засуджених до реалізації програми „Освіта” беруть участь педагоги навчальних закладів. Разом із персоналом, вони роз'яснюють засудженим перспективи, які надає освіта.

При виправних колоніях Луганської області функціонують 9 філіалів загальноосвітніх навчальних закладів з вечірньою формою навчання та в Слов'яносербській виправній колонії №60 і Луганському та Старобільському слідчих ізоляторах функціонують класи з вечірньою формою навчання. У Перевальській виховній колонії функціонує середня загальноосвітня школа I-II ступеню №2.

Час проведення занять у загальноосвітніх навчальних закладах визначений спільними наказами установ кримінально-виконавчої служби й місцевих органів освіти та передбачений у розкладі дня установ.

Для організації навчального процесу обладнано 13 окремих приміщень та 48 навчальних кабінетів. Засуджених безкоштовно забезпечено навчальною літературою та письмовими приладами.

Бібліотечний фонд загальноосвітніх навчальних закладів установ області складає 51983 екземплярів, з них художньої літератури – 38233 екз., навчальних підручників – 13750 екз. Постійно проводиться робота з поповнення фондів бібліотек навчальних закладів сучасними підручниками та посібниками.

Завдяки правороз'яснювальній та виховній роботі до загальноосвітніх навчальних закладів на новий 2009/2010 навчальний рік зараховано 1282 засуджених. Засуджені молодіжного віку, які не мають середньої освіти, у повному обсязі залучені до навчання в загальноосвітніх навчальних закладів.

Постійно проводиться інформування засуджених про можливість та умови подальшого навчання у ВНЗ за дистанційною (заочною) формами навчання, створено сприятливі умови для підвищення

засудженими освітнього рівня у ВНЗ, надається максимальне сприяння в складанні вступних іспитів, а також створені необхідні умови для занять у вільний від роботи час засудженими, які займаються самоосвітою. Так, у 2009 році 46 осіб узяли участь у незалежному державному тестуванні оцінюванні якості знань. За результатами яких 27 осіб показали достатній освітній рівень щодо можливості вступу до вищих навчальних закладів.

На даний час 11 вихованців, які відбувають покарання в Перевальській виховній колонії Луганської області, навчаються в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченки за дистанційною формою навчання, ще 7 засуджених, які відбувають покарання в установах виконання покарань області, поступили та продовжують навчання у вищих навчальних закладах.

Сучасні вихователі колоній багато років свідомого життя віддають роботі із засудженими, здолавши всі сходи професійного зростання. Вони постійно запроваджують у практичну діяльність методи й принципи роботи, які проголошував великий педагог сучасності А.С. Макаренко. Саме вихователі колоній втілюють принципи демократизації та гуманізму у виховний процес.

Література

1. Макаренко А. С. Сочинения / ред.кол. : А. И. Каирова (гл. ред.) и др. – М. : акад. пед. наук РСФСР, 1950. – Т. 4 : Книга для родителей. Лекции о воспитании детей. Выступления по вопросам семейного воспитания. – 1951. – 536 с. **2. Макаренко А. С.** Сочинения / ред.кол. : А. И. Каирова (гл. ред.) и др. – М. : акад. пед. наук РСФСР, 1950. – Т. 1. : Педагогическая поэма. – 1950. – 767 с. **3. Макаренко А. С.** Сочинения / ред. кол. : А. И. Каирова (гл. ред.) и др. – М. : акад. пед. наук РСФСР, 1950. – Т. 5 : общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе. – 1951. – 512 с.

Горенко С. В. А. С. Макаренко про ефективність навчання й виховання підростаючого покоління

У статті проаналізовано проблему педагогічної майстерності займає значне місце в науковій спадщині А.С. Макаренко. Визначено, що ефективність навчання і виховання підростаючого покоління залежить в першу чергу від професійної підготовки вчителя-вихователя, неодноразово висловлювався проти орієнтації в справі освіти лише на окремих вчителів-ентузіастів.

Ключові слова: ефективність навчання, ефективність виховання, педагогічна майстерність.

Горенко С. В. А. С. Макаренко об эффективности обучения и воспитания подрастающего поколения

В статье анализируется проблема педагогического мастерства занимает значительное место в научном наследстве А.С. Макаренко. Определено, что эффективность учебы и воспитания подрастающего поколения зависит в первую очередь от профессиональной подготовки воспитателя учителя, неоднократно выражался против ориентации в деле образования лишь на отдельных энтузиастов учителей.

Ключевые слова: эффективность учебы, эффективность воспитания, педагогическое мастерство.

Gorenko S. V. A. S. Makarenko about efficiency of studies and education of rising generation

In the article the problem of pedagogical trade is analysed takes considerable seat in the scientific inheritance of A.S. Makarenko. It is certain that efficiency of studies and education of rising generation depends above all things on professional preparation of educator of teacher, was repeatedly expressed against the orientation on business of education only on the separate enthusiasts of teachers.

Keywords: efficiency of studies, efficiency of education, pedagogical trade.

УДК 37.015.31:2-183.5

М. С. Кругляк

МІСЦЕ РЕЛІГІЙНИХ ВИХОВНИХ ТРАДИЦІЙ У ФОРМУВАННІ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Важливе місце в структурі елементів формування духовності особистості громадянина України належить релігійним виховним традиціям. Адже кожна релігія значною мірою пов'язана з культурою відповідного етносу, постійно взаємодіє з нею. Християнство також не виняток.

У міру запровадження християнства на Русі йшов процес надання йому етнічних рис. Крім релігійних свят і обрядів, що прийшли з ним з Візантії в Київську Русь, з'явилося чимало своїх обрядів, тобто християнство набувало національного забарвлення. Водночас воно дуже активно впливало на формування духовності більшості народів, які населяли Україну, норм моралі тощо. Церква виховувала глибокі почуття поваги молоді до старших, патріотичні почуття, милосердя, регламентувала доброзичливі норми стосунків між людьми, тривалий час залишалася основним носієм культури і мистецтва нашого народу, його духовною скарбницею. На нашу думку, пора відмовитися від огульного заперечення релігії, атеїстичних, прокомуністичних нападок на неї. Пропонується об'єднання спільних зусиль, узгодження дій державних,

громадських, релігійних та інших інституцій, діяльність яких спрямована на виховання молоді, розбудову незалежної України.

Як відомо, у духовному житті значної частини громадян, суспільства загалом певну роль відіграє релігія. Цим великою мірою пояснюється те, що серед широкого загалу відчувається інтерес до неї, осмислення ролі релігії й церкви в особистому суспільному житті. Не випадково в гімназіях, середніх загальних, середніх професійних і вищих закладах освіти започатковується вивчення історії світових релігій, історії релігії в Україні, основ релігієзнавства, Біблії як видатної пам'ятки історії і культури тощо. У ряді навчальних закладів вивчають Закон Божий – факультативно, на добровільних засадах, розширюється мережа недільних шкіл і тощо.

Відомо, що тривала руйнація (на державному рівні) православ'я та інших релігійних конфесій в Україні, широкомасштабний наступ воявоначного атеїзму на свідомість усіх верств населення спричинили занепад духовності народу, призвели до його дезорієнтації в ставленні до релігійних цінностей, що мали глибоке й давнє коріння в структурі національних цінностей. Насильно й штучно насаджувана офіційна ідеологія безбожництва досягла наслідків, головним з яких стала девальвація моральних цінностей, спустошення свідомості та самосвідомості, духовності особистості. „Через це маємо таку бездуховність і занедбаний моральний стан суспільства, для якого матеріальні цінності понад усе, а вже потім духовність.” [4. с. 5].

Реабілітація духовності особистості, її свідомості можлива насамперед завдяки ознайомленню з самою сутністю релігії, і розпочинати це необхідно, починаючи з раннього віку. Прилучення індивіда до релігії через реабілітацію релігійних світоглядних орієнтацій сприятиме збагаченню духовності української нації, зростанню впливу моральності та гуманності в регуляції людських стосунків.

Зважаючи на попередній історичний досвід, ментальність українського народу, його традиції можна вважати доцільним реабілітувати релігійне виховання, яке здатне формувати духовність підростаючої особистості, її моральність, на основі християнських духовних цінностей та ідеалів.

Через релігійні світоглядні орієнтації могли б бути розкриті ті цінності, які позитивно впливають на розвиток рефлексивних здатностей людей, морального самоаналізу, прагнення до духовного самовдосконалення.

Наявність у свідомості людини ідеалу прекрасного, безсмертного, божественного в собі величезною мірою спрямовує її поведінку, сприяє усвідомленню своїх вчинків і критичному їх самоаналізу. Ще в період Київської Русі в основу морального виховання клали страх Божий. У „Повчанні” Володимира Мономаха дітям записано: „Передусім для Бога й душі своєї страх Божий майте”. Страх Божий – це не страх рабський, як пише Г.Вашенко, це навіть не той

страх, що його відчують до Аллаха магометани. Це є благоговіння перед Всемогутністю й Величністю Божою. Він поєднується з надією на милосердя Боже й вірою в Його Провидіння [2, с. 02].

Багаторічна державна атеїстична політика, насильницьке відлучення людини від церкви, широка пропаганда зневаги до віруючої людини привели до того, що вкарбовані у свідомість широких мас атеїстичні гасла нетерпимості до віруючої людини продовжують розхитувати суспільну злагоду. А у зв'язку з існуванням різноманітних релігійних конфесій зростає потреба формувати міжрелігійну терпимість і повагу почуттів віруючих.

Потрібно об'єднати зусилля державних, громадських і релігійних інституцій, діяльність яких здійснюється в рамках Конституції України, і спрямувати їх роботу на виховання молоді. Релігійне виховання, спрямоване на формування культури міжконфесійних стосунків, вивчення Біблії, іншої релігійної, літератури як загальнолюдських надбань покликане сприяти відродженню духовності в Україні.

Що ж до світського характеру навчання в школі, то не варто зводити його в абсолют, як це було в період всеохоплюючого атеїзму. Тут мусить діяти принцип плюралізму і волевиявлення людини, у даному разі учнівської, студентської молоді.

При цьому треба зважати на глибоку релігійність українців, що справило помітний вплив на їхній характер, знайшло своє місце в національному вихованні.

Якщо зробити короткий екскурс в історію України щодо місця релігії у вихованні, то можна побачити, що ще в період язичницьких вірувань наші предки ставили вимоги до моральних норм поведінки як окремого індивіда, так і роду в цілому. У християнських ідеях також ставилися вимоги не лише вірити задля спасіння душі, й ім'я громадської і політичної злагоди.

Служителі культури відкривали нові навчально-виховні заклади, сприяли застосуванню у вихованні історичних, наукових, культурних, літературних ідей творів, пам'яток, часто були головною рушійною силою розвитку освіти і виховання. Вони розвивали в дорослих і дітей національне мислення, уяву, збуджували глибокі почуття, спрямовували енергію душі, волю на ідеї добра, правди, милосердя та інших національних і загальнолюдських цінностей. Збереглося чимало історико-культурних, літературних, педагогічних пам'яток ХУІ-ХУІІ ст., створених на релігійні сюжети, які містили значний гуманістичний, виховний потенціал.

Відомі культурні та освітні діячі минулого літописець Нестор, І.Вишенський, І.Борецький, П.Могила, пізніше О.Духнович, М.Шашкевич, І.Вагилевич, Я.Головацький та інші, будучи служителями релігійного культу, зробили значний внесок у національну систему виховання. Прогресивні церковні й релігійні діячі, обстоюючи політичну, державну і духовну самостійність України, виховували молодь у

патріотичному, гуманістичному дусі. Адже „Христова релігія вважає патріотизм законом; немає досконалого християнина, що не був би досконалим патріотом" [1, с. 30]. Те ж саме можна сказати щодо інших принципів духовності і моралі.

Таким чином, національна культура українців тісно переплетена з їхніми релігійними віруваннями, особливо з православ'ям, яке впродовж століть було основною духовною опорою в Україні. До речі, українці, на відміну від інших народів, які прийняли християнство, не відrekliся від попередніх своїх вірувань, традицій і звичаїв, які тісно переплелися з християнськими обрядами.

Взагалі „звернення етносів до релігійних вірувань є цілком природним, і релігії належить розглядати як невід'ємний чинник розвитку націй, про що свідчать як історичні дослідження, так і практика реального буття. Адже наскільки глибоко ми не заглядаємо в сивину століть, ми не знайдемо там безрелігійних або безетнічних спільностей людей... Мова йде саме про цілісні людські спільності, що здатні забезпечити самодостатню життєдіяльність і повноцінне відтворення особи та нації" [5, с. 9]. Тобто на всіх етапах релігійне й етнічне доповнювали одне одного, становили єдину духовну основу суспільства.

Такої ж думки дотримувалосЯ багато відомих українських філософів. Так, П. Юркевич стверджував, що релігія не є чимось стороннім стосовно духовної природи людини, вона утверджується на природній основі й формується самою психологією національного характеру, є відображенням світобачення українців, їхньої ментальності. Д. Донцов підкреслює тісний зв'язок світського життя й релігії в українців, наводить слова з „Українського Вісника": „Українці – глибоко віддані релігії і неприхитні в її священних істинах... вони гаряче люблять свою вітчизну й пам'ятають славу предків своїх" [3, с. 36].

Українці завжди були і є „глибоко релігійним народом в самому широкому розумінні цього слова..." [6, с. 59], пише М. Костомаров, і звідси робить висновок про те, що те чи інше виховання може бути успішно засвоєним, коли буде врахована „сума головних ознак, які складають народність", тобто національні вірування мають обов'язково враховуватись в організації виховної роботи.

На глибинності вірувань українців, яка є їхньою невід'ємною, непідробною рисою характеру, наголошував відомий педагог Г.Ващенко. Релігійність українців, зазначав він, виявляється непідробною як у зовнішній релігійності (відвідування церкви, ходіння на прощу та ін.), так і у виявах внутрішніх релігійних почуттів. „Християнська віра глибоко увійшла в побут і психіку нашого селянства. Усяку більш-менш важливу працю український селянин завше починає з молитви. Так само молитвою він і закінчує працю" [2, с. 137].

Християнство також несло в Україну не лише високі патріотичні почуття, а й сприяло формуванню доброзичливих стосунків між людьми, милосердя, залишалось основним носієм культури й мистецтва,

збагачувало народ іншими загальнолюдськими, загальноєвропейськими надбаннями духовності. І сьогодні „Україна у своїх смисложиттєвих інтересах і етнічних орієнтаціях, безсумнівно, спиратиметься на християнську аксіологічну систему, адже майже весь спектр її релігійних вірувань традиційно лежить у лоні християнства, а особливо православ'я” [5, с. 145]. Конституційні акти України 1917 – 1920 рр., утворюючи державницький устрій, наголошували на тому, що „первенствующа в Українській Державі є віра християнська, православна”, але кожен, хто не належить до неї, користується „повсемісно свобідним відправленням їх віри і Богослужінням по обряду оної” [5, с. 8].

Звичайно, це не означає, що йдучи на співпрацю з релігійними організаціями в плані виховання учнівської, студентської молоді, порушується принцип світського характеру освіти. Релігійне виховання, по-перше, здійснюється вихователями, викладачами, і за бажанням учнів, по-друге, священики можуть брати участь у виховному процесі лише в позанавчальний час або навчати дітей у недільних школах. Крім того, організація подібних виховних заходів не повинна ображати релігійні почуття дітей інших конфесій. Вони можуть бути відсутні на тій чи тій церемонії, проводити зустрічі з представниками своїх конфесій. Усе це мусить здійснюватись у рамках Закону про освіту і не суперечити Закону про свободу совісті.

Що стосується нетрадиційних для нас релігій, надто тих, які спрямовували свої зусилля на руйнування українського етносу, його інститутів, суперечили його традиційним почуттям, то український менталітет постійно захищався від їхнього засилля. Так, у 1926 році у чолобитній грамоті Київських братчиків зазначалося, що братство, прагнучи протистояти поширенню католицизму, влаштувало школу з метою „чтобы наши русскія православныя дети не пили изъ чужого источника...”.

Те ж саме ми вимушені робити сьогодні щодо нетрадиційних для сучасної України релігій, зокрема „Білого братства” – організації, діяльність якої спрямована на руйнування психіки дитини, підриває її здоров'я, що є порушенням державного законодавства, Конституції України. Через те розпорядження Міністерства освіти України названа релігійна організація й інші виведені за межі освітніх закладів як такі, що завдають шкоду традиційним моральним устоям, духовності підростаючого покоління.

Таким чином, сьогодні необхідне психолого-педагогічне обґрунтування засобів і шляхів залучення релігійних знань, християнської моралі до системи національного виховання. Проводити таку роботу треба дуже тактовно й винятково за згодою учнів, студентів, їхніх батьків.

Проте як віруючі, так і, невіруючі учні мусили б глибоко знати основи християнських цінностей. Загальнолюдські християнські

цінності, які містяться в біблій, потрібно використовувати у виховному процесі. Крім того, діти, пізнаючи неординарність церковних свят, які впливають на психіку й емоції людини, прилучаються до народних традицій, обрядів, до родинних оберегів. Пізнання християнських цінностей учить ставитися до національних і загальнолюдських цінностей як до святинь, сприяє утвердженню ідеалів добра, правди, краси, милосердя, благородства, формуванню гуманних поглядів на людину, природу, суспільство.

Література

- 1. Варнак Д.** „Кардинал Мерсіє – слуга Бога і нації” – К., 1992.
- 2. Ващенко Г.** „Виховний deal” – Полтава, 1994 – т. 1.
- 3. Данцов Д.** „Дух нашої давнини” – Дрогобич, 1991.
- 4. Закон Божий.** Підручник для сім'ї та школи. К., 2004.
- 5. Зріорук С.** „Єтноконфесійна ситуація в Україні та міжцерковні конфлікти”. Національний інститут стратегічних досліджень – К., 1993 – вип. 9.
- 6. Костомаров М. І.** „Закон божий” (Книга буття церковного народу) – К., 1991.
- 7. Шевченко А. І.** Христос. Монографія. К., 2007.

Кругляк М. С. Місце релігійних виховних традицій у формуванні духовності особистості

У статті проаналізовано національну культуру українців, її тісний зв'язок з їхніми релігійними віруваннями, особливо з православ'ям, яке впродовж століть було основною духовною опорою в Україні. Визначено необхідність психолого-педагогічного обґрунтування засобів і шляхів залучення релігійних знань, християнської моралі до системи національного виховання.

Ключові слова: релігійне виховання, формування духовності, особистість, національна культура.

Кругляк М. С. Место религиозных воспитательных традиций в формировании духовности личности

В статье проанализирована национальная культура украинцев, ее тесная связь с их религиозными верованиями, особенно с православием, которое на протяжении веков было основной духовной опорой в Украине. Определена необходимость психолого-педагогического исследования средств и путей привлечения религиозных знаний, христианской морали к системе национального воспитания.

Ключевые слова: религиозное воспитание, формирование духовности, личность, национальная культура.

Kruglyak M. S. Place of religious educating traditions in forming of spirituality of personality

The national culture of Ukrainians, its close communication, with their religious beliefs is analysed in the article, special with orthodoxy which

during ages was basic spiritual support in Ukraine. The necessity of psychological and pedagogical research of facilities and ways of bringing in of religious knowledges, christian moral to the system of national education is certain.

Keywords: religious education, forming of spirituality, personality, national culture.

УДК 37.015.31:796

О. В. Ливацький

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

Виховання фізичних якостей учнів основної школи є складовою частиною процесу допрофільної підготовки та спрямоване на вирішення соціально обумовлених завдань професійної орієнтації школярів, підвищення адаптивних можливостей організму, підготовку функціональних систем організму до умов конкретної професійної діяльності тощо.[1] Соціальна обумовленість виховання фізичних якостей спрямована на задоволення потреб суспільства у фізично підготовлених громадянах України, які мають відповідний рівень розвитку фізичних якостей та функціональних можливостей для забезпечення не тільки високої ефективності трудової діяльності, а й високого рівня здоров'я та фізичної підготовки. Проблема, яку ми підіймаємо, має зв'язок з проведенням регіонального експерименту кафедрою теорії і методики фізичного виховання Луганського національного університету імені Тараса Шевченка за темою „Теорія і методика профільного навчання за спортивним напрямком у старшій школі в умовах безперервної освіти”. (Державний реєстраційний номер 0108 U002431).

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми, дає підстави стверджувати, що проблема допрофільного навчання у старшій школі розробляється педагогами різних країн світу: Франції, Швеції, Англії, Шотландії, США. Ця проблема розробляється також вченими Росії (М.Віленський, Р.Сафін, І.Ареф'єв та інші) та України (М. Данилко, В.Стешенко, Л.Фаннінгер, М.Зубалій та інші).

Незважаючи на значну увагу педагогів, психологів, філософів, науковців у галузі теорії і методики фізичного виховання до означеної проблеми, все ж окремі її кардинальні питання залишаються поки що нерозв'язаними.

Метою нашої роботи є визначення особливостей виховання фізичних якостей учнів основної школи в умовах допрофільної підготовки.

Особливістю виховання фізичних якостей виступає те, що їх розвиток найбільш оптимально проходить у процесі фізичного виховання. На думку І. Глазиріна [3, с. 7], фізичне виховання дітей – це соціально організований педагогічний процес, спрямований на формування здорового, фізично досконалого та підготовленого, активного, спритного, стійкого до дії факторів зовнішнього та внутрішнього середовища, підростаючого покоління. Завдання фізичного виховання можна структурно розділити на дві групи: специфічні та загальнопедагогічні. Як зазначають Ж. Холодов та В. Кузнецов [10, с. 13 – 17], специфічні завдання фізичного виховання спрямовані на оптимізацію фізичного розвитку людини, до якого входять: розвиток фізичних якостей, зміцнення здоров'я, вдосконалення будови тіла й гармонійний фізичний розвиток, досягнення високого рівня працездатності, а також формування знань, рухових умінь та навичок на рівні освітніх завдань. Загальнопедагогічні завдання спрямовують процес фізичного виховання на формування особистості людини. У зв'язку з цим на перше місце виходить формування у школярів потреби в заняттях фізичними вправами, інтересу до всебічного розвитку, позитивного ставлення до фізичної культури, формування ціннісних орієнтацій [9, с. 7]. Фізичне виховання є головним напрямом упровадження фізичної культури і становить органічну частину загального виховання, покликану забезпечувати розвиток не тільки фізичних, а й морально-вольових, розумових здібностей та професійно-прикладних навичок людини [1, С.4].

Це дає нам можливість зробити теоретичне узагальнення, згідно з яким виховання фізичних якостей школярів, яке найбільш оптимально проходить тільки в процесі фізичного виховання, має бути доцільним і комплексним у зв'язку з розвитком особистості школяра на рівня формування цінностей, потреб, інтересів, мотивів бути здоровим, працездатним, красивим. При цьому фізична якість віддзеркалює рухові можливості людини, в основі яких лежать її природні задатки та вікові особливості. Фізичні якості виступають характеристиками рухових можливостей людини в аспекті виконання різних форм та видів рухової діяльності.

У процесі онтогенезу людини кожна фізична якість розвивається нерівномірно. Є періоди бурхливого наростання ("сенситивні") та періоди уповільненого розвитку. З урахуванням цих періодів визначається методика виховання фізичних якостей учнів основної школи. Як відомо, головним фактором розвитку фізичних якостей виступає рух, рухова активність, яка спрямована на удосконалення психофізіологічної природи людини, тому проаналізуємо вікові особливості фізичного та психічного розвитку дітей підліткового віку та визначимо специфічні ознаки виховання фізичних якостей саме в учнів основної школи.

Важливим для нашого дослідження є те, що підлітковий вік – це вік допитливого розуму, жадібного прагнення до пізнання, бурхливої активності, ентузіазму, ініціативності, прагнення до героїчних справ, небезпеки, ризику. Помітного розвитку в підлітковому віці набувають вольові риси: наполегливість, завзятість у досягненні мети, вміння долати перешкоди і труднощі на цьому шляху. Підліток, на відміну від молодшого школяра, ставить перед собою цілі, сам планує ту або іншу діяльність. Але для цього віку характерна імпульсна, підвищена збудливість, що легко переходить у запальність. Підлітковий вік – один з найсприятливіших періодів розвитку рухових можливостей учнів. Дослідженнями В. Романенка доведено [3, с. 245 – 266], що в підлітковому віці складається фізіологічна база для збільшення сили, а саме підвищується швидкість скорочення м'язів, здібність до статичних напружень та ін. Динаміка розвитку сили у хлопчиків характеризується прискореними темпами на етапі від 14 до 15 років. У дівчаток цей показник має більш плавний характер і до 15 років завершується. Розвивається витривалість, при цьому аеробна витривалість дещо знижується у зв'язку з тим, що кисневі режими при фізичному навантаженні у цьому віці не є економічними. Витривалість до навантажень субмаксимальної міцності навпаки різко підвищується. Відмічається також підвищення рівня розвитку швидкісно-силових якостей, швидкості, що обумовлюється енергетичними процесами в м'язах і в цілому організмі підлітків.

Фізична якість – це загальне поняття, до складу якого входять такі структурні компоненти: сила, швидкість, швидкісно-силові якості, витривалість, гнучкість і спритність.

Однією з основних фізичних якостей є м'язова сила. Багато науковців у галузі фізичного виховання і спорту (В. Платонов, Т. Круцевич, Б. Шиян, Г. Холодов та інші) визначають силу як здатність переборювати зовнішній опір або протидіяти йому за допомогою м'язових зусиль. Тобто основну роль відіграють м'язи та їх здатність до максимальної напруги. Підвищення навантаження на різні групи м'язів за рахунок фізичних вправ з обтяженнями надає можливості підвищити показники сили. Як відомо, сила – це інтегральна якість цілісного організму, а не тільки м'язової системи [4, с. 9 – 11].

Не менш важливою, ніж власне сила, є динамічна сила й такий її різновид, як вибухова (здатність виявити велику силу за мінімальний час). Вона розвивається поступово, але нерівномірно,

й залежить від віку і статі. Так, висота стрибка вгору з місця в дівчат безперервно збільшується до 14 років, потім результати дещо стабілізуються, а в подальшому – навіть погіршуються. У хлопців середньорічні показники вибухової сили з роками поліпшуються, досягаючи максимуму в 15-17 років.

Узагальнюючи думку фахівців (В. Платонова, Л. Матвеева), можна зазначити, що швидкість – це комплексна рухова якість, яка обумовлює прояв швидкісних характеристик рухів і час рухової реакції. До цих характеристик рухів належать швидкість простої та складної рухових реакцій, окремих рухових дій і темп (частота) рухів. Швидкість простої і складної рухової реакції в учнів з віком не дуже змінюється. Темп рухів у них із 7 до 17 років зростає в півтора рази. Період прискорення швидкості до максимальної під час стартового розбігу не залежить від віку й статі й для будь-якої швидкості бігу становить 5-6 секунд. Максимальна швидкість з віком збільшується. Т. Круцевич [7, с. 211] довела, що прогресивний природний розвиток швидкості спостерігається в дівчат до 14-15 років і в юнаків до 15-16 років. Віковий період від 7-8 до 11-12 років найбільш сприятливий для вибіркового розвитку швидкості рухових реакцій і частоти рухів. У 13-14- літньому віці показники цих видів швидкості наближаються до величин, які характерні для дорослих людей.

Серед зазначених фізичних якостей особливе місце посідає спритність, унаслідок різноманітних зв'язків з іншими фізичними якостями. Вона визначається, по-перше, як здатність швидко оволодівати новими рухами (швидко навчатись) і, по-друге, як уміння швидко перебудовувати рухову діяльність у відповідь на різку зміну умов. За точним висловом М. Бернштейна [2, с. 26-27] спритність – не тільки фізична якість, як сила та витривалість. Вона виступає місточком до розумової роботи. Це концентрат життєвого досвіду у галузі рухів і дій. Показники спритності підвищуються з віком і, як правило, затримуються в людині більше, ніж усі фізичні якості. Крім того, саме ця якість несе в собі відбиток індивідуальності. Рухова спритність – це свого роду рухова винахідливість, яка поступово переростає в розумову винахідливість.

Аналіз науково-методичної літератури показав, що до цього часу не існує загальноприйнятої думки щодо точного визначення координаційних здібностей. Автори (А. Пидоря, М. Годик, А. Воронов) [5] розглядають координаційні здібності як різновид фізичних здібностей, в основі функціонування яких лежать

психофізіологічні механізми, що забезпечують взаємодію аналізаторів ЦНС і нервово-м'язового апарату.

Відчуття простору, часу й м'язового зусилля у школярів поліпшується з віком і залежить не лише від вікових, а й від індивідуальних особливостей розвитку. Згідно з енциклопедичним словником з фізичної культури і спорту [11, с. 233], витривалість – це здатність протистояти втомі при руховій діяльності, здійснювати тривалу роботу.

Функціональні можливості школярів, що вимагають прояву витривалості, визначаються належністю відповідних рухових навичок, рівнем оволодіння технікою (економічність рухів) та рівнем розвитку аеробних та анаеробних можливостей організму. Загальна витривалість у хлопців розвивається інтенсивно. Високі темпи приросту загальної витривалості спостерігаються від 8-9 до 10 років. Від 11 до 12 та від 14 до 15. У віці від 15 до 16 років темпи розвитку загальної витривалості у хлопців різко знижуються, а в інші періоди спостерігаються середні темпи її приросту. У дівчат високі темпи приросту загальної витривалості спостерігаються лише від 10 до 13 років, потім вона протягом двох років зростає повільно, а у віці від 15 до 17 років загальна витривалість зростає в середньому темпі (за Б. Шияном).

Гнучкість, на відміну від основних фізичних якостей (сили, швидкості, витривалості), як функціональних властивостей організму, виступає анатомо-морфологічним показником опорно-рухового апарату. Як відомо, структура опорно-рухового апарату людини дозволяє їй виконувати рухові дії з великою амплітудою. Проте, часто через недостатню еластичність м'язів, зв'язок, сухожилів вона не може повністю реалізувати ці можливості. Водночас, якщо в людини належним чином не розвинена рухливість у суглобах, то вона не зможе оволодіти технікою багатьох рухових дій. Тому важливо розвинути показники гнучкості саме у шкільному віці.

Фізична підготовка – це вид фізичного виховання, який має безпосередню прикладну спрямованість, а також ступінь фізичного виховання, що забезпечує умови для спеціалізації в конкретній діяльності (загальна фізична підготовка). Загальна фізична підготовка – це основна частина всебічного фізичного виховання, яка спрямована на загальний фізичний розвиток та засвоєння широкого кола рухових умінь і навичок, що створює умови для успішної спеціалізації в різних видах діяльності (виробнича, трудова, спортивна тощо). Фізична підготовка спрямована на

розвиток основних фізичних якостей: сили, швидкості, витривалості, спритності, гнучкості, які необхідні для конкретної діяльності [11, С.229-230]. Фізична підготовленість зазначається як результат фізичної підготовки, відтворений на окремому рівні розвитку фізичних якостей, здобуття рухових умінь і навичок, необхідних для успішного виконання тієї чи іншої діяльності [11, С.232].

Розвиток фізичних якостей школярів – соціально керований процес. За допомогою відповідним чином організованих заходів з використанням фізичних вправ, режиму праці та відпочинку, раціонального харчування тощо, можна в широкому діапазоні змінювати показники здоров'я, фізичного розвитку і фізичної підготовленості.

У якості висновку зазначаємо, що перед сучасним учителем фізичної культури постає завдання викликати зацікавленість учнів до занять, бажання розвивати необхідні для цього фізичні та психічні якості й отримувати задоволення від них. Інтереси учнів до занять фізичною культурою зумовлені власними бажаннями. Старшокласники на перше місце ставлять мотиви, пов'язані з їх життєвими планами, прагнуть підготувати себе до конкретної майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, з одного боку розвиток фізичних якостей підлітків показує рівень їх фізичної підготовки, а з іншого – застосування специфічних засобів з гімнастики, спортивних ігор, легкої атлетики, кросової, лижної або ковзанярської підготовки та туризму надає можливості розвивати саме ті фізичні якості, за допомогою яких можна отримати високий показник у вищезазначених видах рухової діяльності. Також розвиток фізичних якостей має соціальне значення для виконання конкретного виду професійної та трудової діяльності в аспекті професійно-прикладної фізичної підготовки, що обумовлює успішність професійної діяльності.

Література

- 1. Арєф'єв В. Г.,** Столітенко В.В. Фізичне виховання в школі: Навч. Посібник. – К. : ІЗМН, 1997. – 152 с.;
- 2. Бернштейн Н. А.** О ловкости и ее развитии. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.;
- 3. Глазирін І. Д.** Основи диференційованого фізичного виховання. – Черкаси: "Відлуння-Плюс", 2003. – 352 с.
- 4. Менхин Ю.** Физическая подготовка в гимнастике. – М. : ФиС. – 1989, 225 с.
- 5. Пидоря А. М.,** Годик М. А., Воронов А.И. Основы координационной подготовки спортсменов. – Омск, 1992. – 76 с.;

6. Романенко В. А. Двигательные способности человека. – Донецк: 1999. – 336 с. **7. Теорія і методика фізичного виховання.** У 2 томах. Т.1. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання: / За ред. Т. Ю. Круцевич. – Київ : Олімпійська література, 2008. – 391 с. **8. Теория и методика физической культуры:** Учебник / Под. ред. Ю. Ф. Курамшина. – М. : Советский спорт, 2004. – 464 с. **9. Холодов Ж.К., Кузнецов В. С.** Теория и методика физического воспитания. – М. : Изд. Центр "Академия", 2004. – 480 с. **10. Энциклопедический словарь по физической культуре и спорту.** Том III. – М. : Физкультура и спорт. – 1963. — 423 с.

Ливацький О. В. Особливості виховання фізичних якостей учнів основної школи в умовах допрофільної підготовки

У статті проаналізовано особливості виховання фізичних якостей учнів основної школи в умовах допрофільної підготовки, що спрямовані на всебічний та гармонійний розвиток особистості, підвищення адаптивних можливостей організму, підготовку функціональних систем організму до умов конкретної рухової чи професійної діяльності.

Ключові слова: фізичні якості, допрофільна підготовка, функціональні можливості.

Ливацкий А. В. Особенности воспитания физических качеств учащихся основной школы в условиях допрофильной подготовки

В статье рассматриваются особенности воспитания физических качеств учащихся основной школы в условиях допрофильной подготовки, которые направлены на всестороннее и гармоническое развитие личности, повышение адаптационных возможностей организма, подготовку функциональных систем организма к условиям конкретной двигательной или профессиональной деятельности.

Ключевые слова: физические качества, допрофильная подготовка, функциональные возможности.

Livasky O. V. The peculiarities of teaching of student's physical qualities of the secondary school in conditions of preprofessional preparation

The article deals with the peculiarities of teaching of student's physical qualities of the secondary school in conditions of preprofessional preparation, which are directed on the comprehensive and harmony development of persons, increasing adaptive opportunities of the organism and preparation of body functional system to conditions of concrete moving or profession activities.

Keywords: physical qualities, preprofessional preparation, functional opportunities.

УДК 373.091.33-028.22

Т. Ю. Лозицька

ВИКОРИСТАННЯ МЕДІА В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ОЧИМА МОЛОДИХ УЧИТЕЛІВ

Сучасна загальноосвітня школа функціонує в умовах, специфіку яких визначає глобальний процес інформатизації суспільства, культури, освіти. Масштаби впливу медіа на різні сфери життя зростають з кожним днем. Це ставить нові завдання перед освітньою системою, вимагає від людини не тільки знання сучасних технічних пристроїв передачі інформації й уміння з ними працювати, але й певного рівня критичного мислення, навичок самостійної роботи, творчих здібностей та ін. Особливої цінності набуває здатність орієнтуватися в особистому інформаційному полі і в існуючому медіасвіті. Інформатизація освіти припускає перегляд систем, що традиційно склалися, змісту й методів навчання в контексті використання різних медіазасобів.

Згідно з даними Національної спілки сімейних асоціацій (UNAF – Union National des Association Familiales), неповнолітня аудиторія щорічно проводить у середньому 154 години якісного часу (тобто періоду неспання) з батьками і 850 годин – з учителями, тоді як на контакти з різними екранними медіа в дітей відводиться 1400 годин [1, с. 5].

Потік інформації, що одержують школярі постійно росте, він не регулюється ні батьками, ні вчителями й має дезорієнтуючий ефект. Необхідність рішення проблем підготовки підростаючого покоління до повноцінного життя в інформаційному суспільстві зумовила появу спеціальних напрямів у педагогічній науці, покликаних створити інформаційно-освітнє середовище з метою інтеграції медіа в процес навчання, що забезпечує створення й розвиток єдиного освітнього інформаційного простору.

Одним із таких напрямів є медіаосвіта, що активно розробляється відомим медіапедагогом, доктором педагогічних наук, професором, президентом Асоціації кіноосвіти й медіапедагогіки Росії А. У. Федоровим. Учені, що підхопили і успішно розвивали теорію російські медіаосвіти: Л. М. Баженова, О. А. Баранов, Е. Л. Вартанова, С. І. Гуділіна, В. В. Гура, А. А. Демідов, Н. Б. Кирилова, С. Г. Корконосенко, А. П. Короченський, В. А. Монастирський, С. Н. Пензін, Г. А. Полічко, В. С. Собкін, Л. В. Усенко, Н. Ф. Хилько, А. В. Шариков.

В Україні проблеми медіаосвіти й медіапедагогіки досліджує доктор педагогічних і кандидат філологічних наук, професор А. В. Оникович.

У працях Л. С. Зазнобіної (Російська академія освіти) знайшла віддзеркалення концепція медіаосвіти, інтегрованої в базову, тобто в предмети так званого обов'язкового циклу (включаючи гуманітарні й точні науки) [2]. На думку Л. Зазнобіної, „медіаосвіта, інтегрована в гуманітарні й природничі шкільні дисципліни, покликана виконувати унікальну функцію підготовки школярів до життя в інформаційному просторі шляхом посилення медіаосвітньої аспектності при вивченні різних навчальних дисциплін. Особисті інтереси школярів у цій освітній сфері збігаються з суспільними потребами демократичного суспільства” [3, с. 3].

Над проблемою медіаосвіти, інтегрованої в систему загальноосвітньої, працюють учені лабораторії ТЗН й медіаосвіти РАО: А. А. Журін, Е. У. Якушина, С. Н. Соколова, І. А. Малютіна, К. Є. Грібанова, Е. А. Бондаренко, С. В. Каширіна. Але медіаосвіта, інтегрована в систему загальноосвітньої, може здійснюватися тільки за умови використання різних медіа на уроках.

В. В. Мантуленко виділила наступні напрями досліджень у цій сфері [4, с. 4]:

– дослідження філософсько-педагогічного характеру, у яких розглядаються загальні питання інформатизації освіти (Н. В. Апатова, Б. С. Гершунський, В. С. Ледньов, Е. С. Полат, О. І. Пугач, І. В. Роберт та ін.), суть, функції медіа (Я. Н. Засурський, А. Саркісян, Л. Н. Федотова, І. Д. Фомічова та ін.) та перспективи їх використання в освіті (В. А. Возчиков, А. А. Журін, Л. С. Зазнобіна, А. А. Новікова, В. А. Осін, С. Ауфенангер, Д. Бааке та ін.);

– психолого-педагогічні дослідження, присвячені особливостям сприйняття інформації, дидактичним і виховним можливостям медіа (Н. В. Апатова, М. Д. Горячов, А. Е. Войськунський, Л. С. Зазнобіна, І. Г. Захарова, Г. І. Дацюк, М. Хайнманн та ін.), способи й засоби їх використання (Н. В. Василенко, О. В. Даніленко, Г. І. Дацюк, Ю. Н. Єгорова, А. А. Журін, Е. А. Локтюшина, А. В. Федоров, С. Ауфенангер, Д. Бааке та ін.);

– психофізіологічні дослідження, у яких предметом уваги є охорона здоров'я учнів в умовах інформатизації освіти (Т. А. Баумштейн, Л. С. Білгородський, М. С. Сандомирський, Е. Л. Скворцова та ін.);

– спеціальні дослідження, що розглядають використання медіа у викладанні конкретних навчальних дисциплін (Л. М. Баженова, Д. М. Гуревич, В. В. Єгоров, В. К. Кирилов, М. Н. Морозова, Л. П. Прессман, А. В. Шаріков, Е. В. Якушина, Л. Іссинг, М. Кирмайер, П. Й. Клімс, Х. Мандл та ін.);

– дослідження з проблем дистанційного навчання (М. П. Дьомін, Е. С. Полат, В. В. Семенов, Е. Г. Скибицький, А. В. Хуторської та ін.).

Упровадження медіаосвіти в навчально-освітній процес неможливо уявити без професійно готової формації нових учителів.

Мета статті полягає в описі результатів опитування молодих учителів загальноосвітніх шкіл міста Луганська, спрямованого на з'ясування їх готовності до інтеграції медіаосвіти в навчально-виховний процес.

Опитування проводилося в січні 2009 року на базі ЛКЗ „Луганській спеціалізованій школі I-III ступеня № 57”. Було опитано 42 молодих учителі філологічного напрямку 15-ти шкіл міста у віці до 30 років зі стажем роботи до 5-ти років. Опитування стало завершуючим етапом проведення семінару, метою якого було виявлення ставлення молодих учителів до проблеми медіа освіти й використання медіа в освітньому процесі.

Результати опитування показали наступне:

– більшість молодих учителів після закінчення семінару й тренінгу з використання медіазасобів змогли дати коротке визначення поняттю „медіа”. 30 учителів (71,4%) визначили медіа як сукупність аудіо- і телевізуальних засобів. Причому 13 з них (30,9%) назвали їх засобами комунікації. Слід також відзначити, що інші 12 учителів дали менші за обсягом визначення, назвавши медіа сукупністю засобів комунікації або просто засобами спілкування.

– 42 вчителі (100%) однозначно відзначили актуальність проблеми використання медіа на уроці. Причому цю актуальність вони пояснюють такими причинами: 1) необхідністю відповідати сучасному інформаційному прогресу, „іти в ногу з часом” (це відзначили всі 42 вчителі); 2) збудженням інтересу й мотивації до вивчення предмета в учнів (19 учителів – 45%); 3) підвищенням професіоналізму за рахунок медійних технологій (32 вчителі – 76%); 4) полегшенням роботи й допомогою в досягненні поставленої навчальної і виховної мети (16 учителів – 38%); 5) формуванням уміння відбирати, аналізувати й використовувати тільки корисну інформацію (11 вчителів – 26%).

– 36 учителів (86 % опитаних) основними навчально-виховними проблемами, які допомагають вирішити використання медіа, назвали вміння працювати в групі, колективно за умов партнерства, де кожен учень і вчитель виступають як окрема особа, що має право на вираження своєї власної думки. Два вчителі відзначили, що використання медіа може також сприяти концентрації уваги учнів й утримувати його впродовж тривалого часу. І лише 4 вчителі висловили думку, що використання правильно підібраних медіа розвиває культуру учнів. Цей показник дуже низький, оскільки вчені-медіапедагоги одним із основних завдань медіаосвіти й використання медіа вважають саме розвиток медіаграмотної/медіакультурної особи:

– на питання про те, чи досить у респондента знань і вмінь для підготовки уроку з використанням медіазасобів, дали позитивну відповідь 11 учителів (26,2%), негативно – 23 (54,8%) і 8 (19%) стверджують, що знань достатньо. Чотири (9,5%) респонденти відповіли,

що їм не вистачає досвіду, п'ять (12%) – не дістає необхідних засобів на робочих місцях, щоб застосовувати знання на практиці;

– на питання, чи ґрунтовно сучасна система вищої освіти готує майбутніх учителів до використання медіа в професійній діяльності, 33 (78,6%) учителі відповіли негативно, 6 (14,2%) згадали також, що якщо й існують дисципліни у ВНЗ, призначені для навчання використання медіа, то все одно вони мають лише теоретичний характер. 9 (24,5%) учителів вважають, що ця підготовка достатня;

– 40 (95,2%) учителів погодилися, що для формування навиків використання медіа в майбутніх учителів на сучасному етапі необхідно додати деякі навчальні дисципліни у ВНЗ, серед яких: „Використання новітніх медійних і мультимедійних технологій” (18 учителів – 42,3%), „Методика використання медійних засобів в навчанні предмету” (11 учителів – 26%), курс „Інформатики з поглибленим вивченням різних комп'ютерних програм і технологій” (15 учителів – 35,8%), „Intel” – курси (6 учителів – 14,3%). 2 учителі (4,8%) вважають, що ніяких дисциплін додавати не потрібно;

– усі 42 (100%) учителі однозначно відзначили, що психологічно вони повністю готові до впровадження медіазасобів в навчально-виховний процес. А думки з приводу професійних навиків і готовності їх використовувати розділилися. Упевненість в тому, що професійна готовність дорівнює 100%, присутній у 9-ти учителів (21,5%). На 50% у своїх професійних уміннях упевнені 15 осіб (35,8%). І 18 (42,9%) учителів упевнено заявляють, що вони не готові використовувати медіа засоби в навчальному процесі;

– на питання, які труднощі виникають в учителів при використанні медіа на уроці, були дані наступні відповіді. Основними труднощами всі 100% учителів назвали відсутність необхідних для навчання медіазасобів або їх невідповідність сучасним стандартам. Серед труднощів учителями були названі такі: немає підтримки колег й адміністрації школи (4 учителі – 9,5%); невміння організувати навчальний процес з використанням медіа (7 учителів – 16,6%); брак інформації, наслідком чого є відсутність знань і вмінь у сфері медіа й медіаосвіти (10 учителів – 23,8%); 4 (9,5%) згадують також недолік часу й можливості підготуватися належним чином.

Аналіз результатів опиту дозволяє висновки.

Незаперечною є актуальність використання медіа в професійній діяльності. З цим згодні всі без виключення молоді вчителі. Їх відповіді перекликаються з положеннями, висунутими одним з найавторитетніших медіапедагогов і теоретиків медіа Л. Мастерманом, який обґрунтував сім причин пріоритетності й актуальності використання медіа в сучасному освітньому процесі. Дві причини цієї актуальності були в деякій мірі висловлені й молодими учителями, а саме: 1) високий рівень споживання медіа й насиченості сучасних суспільств засобами масової інформації; 2) підвищення значущості візуальної комунікації в освітньому процесі

[5, с. 2]. Слід також відзначити, що молоді учителі упевнені, що використання медіа допомагає вирішити достатньо велику кількість навчально-виховних завдань деякі приклади шляхів такого рішення були ними запропоновані.

Сучасний молодий учитель може дати чітке визначення поняттю медіа, яке в такому ж формулюванні можна зустріти в електронних енциклопедіях і словниках. Те, що „медіа” – це сукупність аудіо-, телевізуальних засобів, можна прочитати в деяких словниках поданих Інтернет-ресурсами, наприклад, на сайті „Акції і гри в РБ: Енциклопедія” в розділі „Словник маркетолога” [6] або на інтернет – ресурсі „Маркетинг. Термінологічний словник” [7]. Повною мірою дати цьому поняттю визначення неможливо, оскільки „медіа” – це багаторівневе поняття. І до того ж нас цікавить таке формулювання визначення, яке розкривало б сутність цього поняття якнайкраще й зрозуміліше саме в контексті освітнього процесу. Тому повнішими й актуальнішими є думки медіапедагогів. Наприклад, Мантуленко В. У., спираючись на думки інших педагогів, пише, що „термін „медіа” (від лат. „media” – засіб) використовується в сучасному світі як аналог поняття засобів масової інформації q комунікації (СМІІК), куди входять друк, фотографія, радіо, кінематограф, телебачення, відео, мультимедійні комп’ютерні системи, включаючи Інтернет” [4, с. 3]. А. А. Чорних, у свою чергу, включає в поняття медіа два інших: ЗМІ і СМК, де ЗМІ – засоби масової інформації, а СМК – засоби передачі цієї інформації одночасно групі людей за допомогою спеціальних технічних засобів [8, с. 10].

Таким чином, порівнюючи результати опитування й думки педагогів з питання визначення поняття медіа, можна ствердно сказати, що сутність цього поняття ясна для молодих учителів, хоча вичерпної відповіді не було дано жодним з опитуваних.

За наслідками нашого опитування очевидним також став той факт, що більшості молодих учителів не вистачає знань, умінь і досвіду у використанні медіазасобів, причому велика частина їх ствердно заявили себе професійно не готовими до використання медіа при стовідсотковій психологічній готовності. Цей брак і виключає труднощів у використанні молодими вчителями медіа в професійній діяльності.

Опитування також показало, що однією з причин поганої підготовленості вчителів до використання медіа є недостатня медіаосвітня підготовка системою вищої освіти молодих учителів. І більшість учителів погодилася з тим, що для формування у ВНЗ навичок використання медіа майбутніми вчителями, необхідно додати деякі дисципліни або спецкурси в навчальний план педвузів.

Таким чином, досвід свідчить про те, що проблема медіаосвіти актуальна й цікава для вчителів, але велика кількість труднощів гальмує процес упровадження медіа в навчально-освітній процес і більшість з учителів професійно не готові до використання медіа в професійній діяльності.

Перспективним напрямком подальших досліджень є визначення умов і компонентів підготовки майбутніх учителів до використання медіа в професійній діяльності.

Література

- 1. Федоров А. В.** Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А. В. Федоров. – М. : МОО ВПП ЮНЕСКО „Информация для всех”, 2007. – 616 с.
- 2. Зазнобила Л. С.** Стандарт медиаобразования, интегрированное различными школьными дисциплинами / Л. С. Зазнобина // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1998. – № 3. – С. 26 – 34.
- 3. Зазнобила Л. С.** Проект стандарта медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины начального и среднего общего образования / Л. С. Зазнобина – М., 1999. – 40с.
- 4. Мантуленко В. В.** Особенности использования электронных медиа в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школе: автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования.” / В. В. Мантуленко – Самара, 2007. – 21 с.
- 5. Masterman L.** Teaching the Media / L. Masterman. – London : Comedia Publish. Group, 1985. – 341 p.
- 6. Словарь маркетолога** [Электронный ресурс] – Режим доступа к словарю: <http://www.actions.by/index.php>.
- 7. Маркетинг. Терминологический словарь** [Электронный ресурс] / А. Баев – Режим доступа к словарю: http://enbv.narod.ru/text/Econom/marketing/slovar_marketing/str/004.html.
- 8. Черних А.** Мир современных медиа / А. Черных // Массовые коммуникации в современном обществе.– 2007. – № 3 –С. 9 – 20.

Лозицька Т. Ю. Використання медіа в навчально-виховному процесі очима молодих учителів

У статті проаналізовано результати опитування молодих учителів з питання медіаосвіти та використання медіа на уроках у загальноосвітній школі.

Ключові слова: медіа, медіаосвіта, медіазасоби, мультимедіа.

Лозицкая Т. Ю. Использование медиа в учебно-воспитательном процессе глазами молодых учителей

В данной статье представлены результаты опроса молодых учителей по вопросу медиаобразования и использованию медиа на уроках в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: медиа, медиаобразование, медиасредства, мультимедиа.

Lozitskaya T. Y. Usage of media in educational process seen by young teachers

This article presents the results of surveyed young teachers on the question of mediaeducation and usage of media on the secondary school lessons.

Keywords: media, mediaeducation, mediums, multimedia.

УДК 504.008

Г. Г. Недюрмагомедов, И. А. Валиева

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В условиях смены техногенной цивилизации постиндустриальной, особое значение приобретает сфера образования, поскольку, предопределяя личностные качества каждого человека, его знания, умения, навыки, мировоззрение и поведенческие приоритеты, она закладывает фундамент развития общества в XXI веке.

В этих условиях анализ тенденций развития образования, в том числе школьного, и его важнейшего компонента – среднего экологического образования, важен для понимания происходящих в начале XXI века процессов в образовании ведущих стран мира.

К сожалению, система образования неспособна в полной мере отвечать на вызовы времени, а это актуализирует проблему ее реформирования и повышения качества обучения. Необходимо отметить, что качество образования определяется в первую очередь средним (школьным) образованием. Его уровень зависит от уровня полученного старшекласниками фундаментального естественнонаучного образования. В развитых странах пришли к пониманию той ключевой роли, которую играет естественнонаучное образование в развитии человеческой цивилизации. Так в материалах Международного симпозиума ЮНЕСКО (1994) отмечается, что „фундаментальное целостное естественнонаучное образование, призванное сыграть ключевую роль в формировании личности и в обеспечении устойчивого развития общества, должно рассматриваться в качестве важнейшей области интеллектуальной деятельности” [1, с. 4].

Важным компонентом школьного естественнонаучного образования является экологическое образование. Это связано с тем, что:

– школа охватывает практически все население того возраста, когда удачно сочетаются любознательность с уже возникающими способностями к анализу явлений;

– длительность периода обучения позволяет использовать разнообразные методы, опираясь на данные возрастной психологии. В соответствии с этим однотипные вопросы могут рассматриваться на

разных уровнях и с помощью различного дидактического инструментария, позволяя значительно углублять знания и умения.

В 1970 г. на первой конференции по экологическому образованию в г.Карсон-Сити (штат Невада, США) специалисты впервые сформулировали определение понятия „экологическое образование”: „экологическое образование представляет собой процесс осознания человеком ценности окружающей среды и уточнения основных положений, необходимых для получения знаний и умений, нужных для понимания и признания взаимной зависимости между человеком, его культурой и его биофизическим окружением. Экологическое образование также включает в себя привитие практических навыков в решении задач, относящихся к взаимодействию с окружающей средой, выработку поведения, способствующего улучшению качества окружающей среды” [2, с.25].

На основе анализа отечественных концепций экологического образования можно сделать вывод, что, во-первых, экологическое образование рассматривается с точки зрения его познавательной составляющей. С.Н. Глазачев считает, что экологическое образование это – „элемент общего образования, связанный с овладением научными основами взаимодействия природы и общества” [3, с. 4]. Во-вторых, экологическое образование определяют с точки зрения его воспитательной составляющей. Например, И.Т. Суравегина понимает его как „непрерывный процесс воспитания и развития личности, ценностных ориентаций, нравственно-этических и эстетических отношений, обеспечивающих экологическую ответственность личности за состояние и улучшение окружающей среды” [4, с. 17].

А.В. Леонтович справедливо считает, что под экологическим образованием следует понимать: „во-первых, обучение курсу классической экологии как науки о взаимодействии природных компонентов, во-вторых, выработку у учащихся целостного мировоззрения, базирующегося на основных выводах экологии как науки и позволяющего учащимся иметь собственную позицию в вопросах, касающихся охраны природы, общественных отношений и собственного развития, и, в-третьих, практическую деятельность, базирующуюся на первых двух положениях и включающую учащихся в систему общественных практик” [5, с. 148].

Мы, обобщая указанные выше подходы, считаем, что *экологическое образование старшеклассников* – это непрерывный, специально организованный, процесс обучения, воспитания и развития учащегося, направленный на формирование системных научных и практических природоохранных и экологических знаний об окружающей среде, умений и навыков экологической деятельности и создание основ экологической культуры в контексте концепции устойчивого развития эколого-гуманитарной картины мира.

Познавательная и воспитательная составляющие взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга. Воспитательные аспекты экологического образования очень важны, они должны опираться на научную основу, чтобы эффективно формировать экологически грамотную и ответственную личность. Экологическое образование, как и образование в целом, представляет собой единство познавательного и ценностного компонентов, следовательно, имеет немалые возможности и в социализации личности, и в гуманизации общества.

Одним из направлений современного развития школьного естественнонаучного образования является *экологизация его содержания*, под которой понимается подход к раскрытию знания об объектах, явлениях и процессах природы и общественной жизни, которая позволяет выявить и познать связи в системе „человек – природа – общество” пути рационального природопользования с целью формирования качественно нового типа отношений человека и общества к природе.

В содержании современного школьного экологического образования господствует философия антропоцентризма, согласно которой в центре природы находится человек. Она не признает универсальную ценность (самоценность) природы, рассматривая ее как некую реальность, изначально предназначенную быть источником разнообразных ресурсов и средств удовлетворения различных потребностей человека. Антропоцентрическая парадигма в содержании экологического образования проявляется также в форме фрагментарности знания, в господстве философии академического (когнитивного) обучения („знания – ради знаний”), в определенном навязывании учащимся содержания, способов и методов учебной и внеучебной деятельности.

Напротив, экоцентрическая парадигма утверждает универсальную ценность природы, подчеркивает ее уникальность, самоценность. Человек в ней выступает не как хозяин природы, а как один из равноправных обитателей Земли – общего дома всех живых существ. Данная, этически ориентированная, парадигма поощряет ценность культурно-исторического и биологического разнообразия.

Экоцентрическая парадигма открывает большие возможности для совершенствования теории и практики экологического образования старшеклассников и создает благоприятные условия для привнесения моральных аспектов в цели, задачи, содержание и методы исследуемой проблемы. Эта парадигма, базирующаяся на целостном, системном подходе, позволяет обзирать, анализировать и совершенствовать экологическое образование старшеклассников как единую систему (цели ↔ задачи ↔ принципы ↔ содержание ↔ методы ↔ формы), что является непременным условием его эффективной реализации.

Обобщение материалов собственных диссертационных исследований и специальной литературы позволяет выделить в

современном школьном (среднем) экологическом образовании следующие особенности:

– отход от „классического” подхода к нему как к образованию об окружающей среде и для окружающей среды в пользу отношения к нему как к образованию о человеке и обществе в здоровой окружающей среде;

– отход от рассмотрения школьного экологического образования всего лишь в качестве дополнительного компонента в существующей образовательной схеме и признание его фундаментальным компонентом всеобъемлющей синергистической образовательной модели средней школы;

– понимание решения проблем и принятия решений в контексте экологического образования как первоначального процесса альтернативного выбора и соответствующего действия;

– восприятие школьного экологического образования как формы политического образования, т.е. образования, вооружающего старшеклассников (выпускников школ) – разумным, рациональным взглядом на мир и на место человека в нем, как основы для своевременных, индивидуальных социальных и политических действий, которые в конечном итоге помогут свернуть с деструктивной тропы на желанный путь разумного развития и союза с окружающей средой.

Необходимо отметить также, что при достаточно серьезной теоретической проработке проблем экологического образования как зарубежными, так и отечественными учеными и практиками очевидно, что состояние эко-образовательной сферы не соответствует той важнейшей задаче – формированию экологической культуры старшеклассников, которая возлагается на нее обществом. Все это свидетельствует о том, что требуется выработка новой парадигмы школьного экологического образования, основанной на бицентрической эколого-гуманистической концепции, и исследованиях по повышению эффективности экологического образования старшеклассников в процессе учебной деятельности в современной школе.

Таким образом, современная ситуация взаимодействия российского общества с окружающей природной средой объективно требует разработки целостного содержания экологического образования старшеклассников; в общем виде его сущность заключается:

во-первых, в системе современных системных знаний о взаимодействии общества и личности с природной средой; о способах этого взаимодействия, позволяющих формировать современную целостную научную картину об окружающем личность мире и овладевать адекватной системой методов познания реальной экологической и социальной среды и практической деятельности в ней;

во-вторых, содержание экологического образования старшеклассников включает систему интеллектуальных и практических

умений и навыков, которые являются основой будущей деятельности старшеклассников в природной среде;

в-третьих, накопленный опыт творческой экодеятельности, обусловленный многообразием природной среды и необходимостью, в связи с этим неординарных подходов к его освоению, содействует дальнейшему развитию личности;

в-четвертых, опыт эмоционального, эстетического и т.д. отношения к природе обеспечивает формирование психологической готовности старшеклассника к оптимальному взаимодействию с природой, убежденности в обязательном ее сохранении, восстановлении и усвоении системы экологических ценностей [6, с.43].

Необходимо отметить, что слабо развитая потребность практического участия в решении экологических проблем, потребительский тип отношения к природе у большинства старшеклассников, отмеченные еще в середине 1980-х гг., характерны и для учащихся сегодня. Диссертационное исследование показывает, что результат традиционного школьного экологического образования находится на уровне осведомленности о экологических проблемах. Большинство старшеклассников не владеют способами практического решения экологических проблем и не знают, как это сделать. В то же время интерес к изучению проблем и желание внести личный вклад в их решение проявляется только у небольшой части старшеклассников.

Система образования, как на уровне частных педагогических технологий, так и в целом, должна быть переструктурирована с целью содействия решению конкретных задач, практическому улучшению состояния окружающей среды. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года подчеркивает необходимость „ориентации образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевые компетентности, определяющие современное качество образования” [7, с.3-4].

В последние годы происходит переориентация оценки результата общего и экологического образования с понятий „образованность”, „общая культура”, „воспитанность” на понятия „компетенция”, „компетентность” обучающихся. Соответственно, фиксируется компетентностный подход в школьном экологическом образовании, поэтому цель экологического образования старшеклассников стала соотноситься с формированием ключевых экологических компетенций (компетентностей).

В то же время анализ педагогической и экологической литературы показывает всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий „компетенция”,

„компетентность”, так и основанного на них подхода к процессу и результату школьного экологического образования.

Компетенция (в переводе с латинского – *competentia*) означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентная в определенной области личность обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ей обоснованно судить об этой области и эффективно в ней действовать.

Чем же вызвана необходимость внедрения компетентностного подхода в экологическое образование? Во-первых, это обусловлено мировой тенденцией интеграции и глобализации мировой экономики; во-вторых, необходимость включения компетентностного подхода в систему образования, его соответствующее этому преобразование определяется происходящей сменой образовательной парадигмы (в условиях глобализации мировой экономики смещаются акценты с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников средних образовательных учреждений); в-третьих, необходимость включения компетентностного подхода в образовательный процесс обуславливается предписаниями – если ранее провозглашаемые теоретически обоснованные и внедряемые в образование подходы (например, программирование, алгоритмизирование, проблемный, системный и др. подходы) рассматривались и принимались научным и учебно-методическим сообществом, но директивно не фиксировались, то в настоящее время „Концепция модернизации российского образования до 2010 года” предписывает внедрение компетенции и компетентностного подхода.

Так, в „Концепции”, например, применительно к общему образованию отмечается, что „общеобразовательная школа должна формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные ключевые компетенции” [7, с. 10]. В силу того что предлагаемый подход отражает позитивный опыт тех развитых стран, в которых в последние десятилетия произошла переориентация содержания образования на освоение ключевых компетентностей, становится очевидной необходимость его освоения и российской образовательной системой.

Понятийный аппарат, характеризующий смысл компетентностного подхода в образовании, ещё не устоялся, однако уже можно выделить некоторые существенные черты этого подхода. Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания школьного образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения:

– смысл образования заключается в развитии у старшеклассников способности самостоятельно решать проблемы в

различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и опыт самих учащихся;

– содержание школьного образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных и иных проблем;

– смысл организации образовательного процесса в старшей школе заключается в создании условий для формирования у старшеклассников опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;

– оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых старшеклассниками на определённом этапе обучения.

С позиций компетентного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности школы становится формирование ключевых компетентностей старшеклассников.

Современная общеобразовательная школа не в состоянии сформировать уровень компетентности старшеклассников, достаточный для эффективного решения ими проблем во всех сферах деятельности и во всех конкретных ситуациях, тем более в условиях быстро меняющегося общества, в котором появляются и новые сферы деятельности, и новые ситуации. Цель старшей школы – формирование ключевых компетентностей.

Что же, в этой связи, понимается под экологической компетенцией? Экологическая компетенция старшеклассников – это интегрированный общекультурный показатель результата многосторонней учебно-воспитательной работы школы. *Экологическая компетентность старшеклассников* – это качественное прижизненное личностное образование, представляющее собой систему знаний, взглядов, убеждений и включающее личностное отношение, направленное на осознание своей моральной ответственности за состояние окружающей природной среды во всех видах деятельности в интересах устойчивого развития цивилизации, здоровья человека и безопасности жизни. Такое понимание экологической компетенции акцентирует внимание на важности развития у старшеклассников не только умения применять готовые, сформированные в разных образовательных областях, общеучебные умения и предметные знания, но и умения самостоятельно модифицировать их, комбинировать и использовать в разных сочетаниях (что диктуется спецификой современных экологических ситуаций).

Экологическая компетентность старшеклассника включает четыре взаимосвязанных компонента: когнитивный (владение экологическими знаниями, экологическим мышлением и т.д.),

операционально-деятельностный (умение вести экологическую работу, применять экологические знания на практике), потребностно-мотивационный (стремление к гармонии и сохранению природной среды, экологическая направленность личности) и ценностно-смысловой (ценность природы как личностный смысл).

Когнитивный компонент полагает владение современными экологическими знаниями, экологическим мышлением системного характера, способностью оперировать экологическими взаимосвязями и отношениями в познании мира и своего „Я” в нем. Особенность экологического познания состоит в умении предвидеть последствия своих действий в отношении природного мира, способности к предвосхищению и прогнозированию, что обеспечивается развитым воображением. Современные экологические знания в своей сущности несут огромный гуманный потенциал. Система знаний, входящих в когнитивный компонент, должна обеспечивать:

- понимание единства мира и способов его постижения;
- понимание системности и всеобщей взаимосвязанности процессов и явлений, протекающих в социоприродной среде;
- осознание взаимосвязей между людьми, их культурой и природой, роли и места человека в системе Мира;
- формирование экологического мышления;
- формирование умений и навыков практической экологически сообразной деятельности и поведения.

Развитие когнитивного компонента старшеклассников зависит от степени сформированности у учащихся гностических способностей, объема и характера знаний.

Операционально-деятельностный компонент означает умение вести экологическую работу, применять экологические знания на практике и в своей повседневной жизни. Этот компонент характеризует готовность личности старшеклассника к определенному типу экологически сообразного освоения окружающей природно-социальной среды. Данный компонент лежит в основе опыта экологической и природоохранной деятельности, полагает также наличие навыков и практических умений природоохранной, природосберегающей и созидательной деятельности. В широком смысле речь идет об умении личности соизмерять свои действия, деятельность и поступки с функционированием окружающей природной среды, находить экологически сообразные способы жизнедеятельности.

Операционально-деятельностный компонент включает поступки, действия, которые проявляются в сформированности экологических умений и навыков по осуществлению социально-экологической деятельности. Поступки (действия) должны быть направлены на охрану и непрагматическое взаимодействие с природой. У старшеклассников необходимо сформировать умение оценивать и предвидеть последствия своих поступков в природе соразмерно культуре современного общества.

Задача школи состоит в создании педагогических условий для организации осмысленной экологической деятельности старшеклассников.

Основными направлениями деятельности являются: обучение учащихся навыкам бережного отношения к собственному жилью, домашним и сельскохозяйственным животным, комнатным растениям; обучение бережному использованию воды, электроэнергии, продуктов питания; формирование культуры потребления и понимания необходимости вторичного использования бытовых отходов; осознание связи между каждодневным поведением учащегося и состоянием окружающей природной среды, качеством жизни, включая здоровье. Именно деятельностный подход является ведущим при формировании основных компонентов экологической культуры старшеклассников, так как он позволяет им через эмоционально-ценностное восприятие стать активным участником формирования экологических компетенций.

Потребностно-мотивационный компонент подразумевает стремление к гармоничной жизни с природой, желание и потребность в сохранении и сбережении природной среды, стремление к экологической и природоохранной деятельности. Он выражается в экологической направленности личности учащегося, готовности жить и действовать в союзе с природой с учетом общечеловеческих ценностей, подразумевает также наличие экологических установок учащихся в восприятии мира и организации жизнедеятельности в ней на традициях экологической педагогики. Важное значение в формировании мотивации овладения экологической компетентностью приобретают приемы, направленные на побуждение к овладению опытом экологосообразной деятельности (организация коллективной работы по планированию и выполнению совместной деятельности в природе, оценка действий подростков и т.д.).

Данный компонент фактически является базовым для становления всех остальных компонентов. Его содержание представлено эмоциональной направленностью личности, интегрирующей систему личностных смыслов, ценностных ориентаций, мотивов и потребностей, которые регулируют поведение старшеклассника в экологической и природоохранной деятельности, а также отражают психологическую установку на развитие экологической культуры как личностно-необходимое и, следовательно, внутренне принятое убеждение.

Ценностно-смысловой компонент образует мировоззренческий склад личности старшеклассника, для которого ценность природы, её красота, её сохранение и созидание обретает значение ведущего личностного смысла собственного существования, а собственное „Я” воспринимается как продолжение природного мира. В основе этой „ценности” лежит способность к субъективному отношению к природе, любовь к ней и ко всему живому, эстетическое восприятие природы и переживание её как блага, данного личности для полноценного существования и потому требующего своего сохранения для будущих

поколений. Эта ценность задает этику и моральную позицию личности, ответственность перед природным миром и будущими поколениями.

Ценностно-смысловой компонент представляет собой совокупность личностно значимых ценностей, мотивов, смыслов, идеалов, убеждений, взглядов и определяет отношение личности к окружающему миру и природе.

Ценности как способ регуляции человеческой деятельности, поведения являются наиболее сложным компонентом экологической компетентности. Ценности упорядочивают действительность, вносят в нее осмысление, оценочные моменты, отражают иные, по сравнению с наукой, аспекты окружающей действительности. Они соотносятся не с истиной, а с представлением об идеале, желаемом, нормативном. Ценности придают смысл человеческой жизни. Экологические ценности, становясь мотивами поведения, переходят в ценностные ориентации старшеклассника. Так как возрастной период старшеклассников 8-10-х классов характеризуется перестройкой их отношения к себе и окружающему миру природы, то это является существенной предпосылкой для принятия ими ценностей экологической культуры.

Экологические ценности осваиваются личностью и зависят от меры познания старшеклассниками окружающей природной среды. Ценности природы устанавливаются непосредственной реакцией личности и зависят от того, как входит природа в ее жизненный опыт, как она эмоционально осваивается. Природоцентрические ценности в отношениях „человек-природа-общество” усваиваются старшеклассниками на основе эмоций и, включаясь в эмоционально-ценностную сферу, являются основой экологической составляющей культуры. Смысловое ценностное насыщение содержания экологического воспитания достигается путем привлечения материалов из различных образовательных областей.

Важное значение имеет система запретов на совершение того или иного действия в окружающей среде: запреты на загрязнение воды („не загрязняй родник”), на бережное отношение к птицам, зверям, траве, лесу, горам, пещерам („не разорай гнездо”, „счастье и благополучие тому дому, где ласточка соьет свое гнездо”, „не стреляй в лебедей”, „не рви траву”, „не руби молодую поросль”, „не руби священный лес”) и т.д.

Нормы и ценности, выработанные на протяжении веков, закреплялись в устойчивых, общезначимых и рациональных схемах поведения, алгоритмах отношения к природе, обществу, человеку, традициях рационального природопользования, сохранения равновесия внутри природы и в ее отношениях с обществом. Они передаются в процессе воспитания и закрепляются в сознании старшеклассников опытом повседневной деятельности.

Педагогическая ценность экологических традиций заключается в их естественности – формировании взглядов и способов поведения без

принуждения, восприятие норм поступков без внутреннего сопротивления через включенность в практические действия. Особенность экологических ценностей состоит и в том, что они охватывают свойства природы как универсальной ценности – не только практической, утилитарной, экономической, но и познавательной, эстетической и моральной. Мы полагаем, что ценностно-смысловой компонент старшеклассника влияет на развитие рефлексии, формирование общей и экологической грамотности и компетентности.

Разработанная структура экологической компетентности старшеклассников послужила личностно-целевой основой для построения проводимой нами опытно-экспериментальной работы в школах Прикаспийского региона.

Таким образом, сегодня компетентностный подход в школьном экологическом образовании объективно соответствует социальным ожиданиям в сфере образования, интересам всех участников образовательного процесса. Вместе с тем этот подход вступает в противоречие со многими ранее сложившимися в системе образования стереотипами, существующими критериями оценки учебной деятельности детей, педагогической деятельности педагогов, работы школьной администрации. На данном этапе развития общеобразовательной школы осуществить компетентностный подход скорее всего можно в опытно-экспериментальной работе образовательных учреждений. Наряду с этим необходима теоретическая и методическая подготовка кадров к реализации компетентностного подхода в системе школьного экологического образования.

Литература

- 1. Меморандум** международного симпозиума ЮНЕСКО // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 4–5.
- 2. Гильмиярова С. Г.** Экологическое образование в школах США // Экологическое образование. 2001. – № 2. – С. 22–25.
- 3. Глазачев С. Н.** Постулаты экологического образования // Экологическое образование: концепции и технологии. Сборник научных трудов. – Волгоград: „Перемена”, 1994. – С. 4.
- 4. Суравегина И. Т.** Общеобразовательные цели экологии в контексте концепции устойчивого развития / Экологическое образование: проблемы и перспективы : Межвузовский сборник научных трудов. – Нижний Новгород, 1998. – 208 с.
- 5. Леонтович А. В.** Некоторые принципы сотрудничества московских образовательных учреждений с особо охраняемыми природными территориями // Школьные технологии. 1999. – № 1–2. – С. 148–149.
- 6. Недюрмагомедов Г. Г.** Экологическое образование школьников в учебной деятельности (на материале естественнонаучных дисциплин): Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Махачкала, 2008. – 237 с.
- 7. Концепция модернизации** российского образования на период до 2010 года. – М., 2002. – 28 с.

Недюрмагомедов Г. Г., Валієва І. А. Проблеми розвитку шкільної екологічної освіти на сучасному етапі

У статті основний акцент зроблено на розумінні тенденцій розвитку шкільної екологічної освіти – необхідності екологізації вмісту, і використанні компетентного підходу. Як засадничі компоненти екологічних компетенцій виділені: когнітивний, операціонально-деятельностний, потребностно-мотиваційний і цінностно-смысловий.

Ключові слова: екологічна освіта; екологічні компетенції; компоненти екологічної компетентності.

Недюрмагомедов Г. Г., Валиева И. А. Проблемы развития школьного экологического образования на современном этапе

В статье основной акцент сделан на понимании тенденций развития школьного экологического образования – необходимости экологизации содержания и использовании компетентного подхода. В качестве основополагающих компонентов экологических компетенций выделены: когнитивный, операціонально-деятельностный, потребностно-мотиваційний и цінностно-смысловой.

Ключевые слова: экологическое образование; экологические компетенции; компоненты экологической компетентности.

Nedyurmagomedov G. G., Valieva I. A. Problems of Developing School Ecological Education

The article deals with the contemporary problems of developing school ecological education. The understanding of trends of developing school ecological education is underlined the necessity of instillation of ecology into the content as well as using of the competency approach. As the main components of ecological competence: cognitive, operational active, necessity-motivational and valuable senses once are singled out.

Keywords: ecological education; ecological competences; components of ecological education.

УДК 372.851 (091) „1950/2000 ”

О. М. Павлюк

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Багатьом фахівцям у галузі математики бракує знань стосовно джерел становлення та розвитку змісту шкільної математичної освіти, що призводить до нерозуміння справжнього місця та призначення математики в сучасному суспільстві. До того ж не є винятком і

нерозуміння тісного взаємозв'язку історії розвитку шкільної математичної та вищої освіти. Вивчення історичного аспекту генези завдань та змісту шкільної математичної освіти другої половини ХХ століття в Україні дозволяє визначити стратегічні напрямки розвитку цієї галузі.

Завдання та зміст шкільної математичної освіти змінювалися й удосконалювалися в достатньо складних, а іноді навіть драматичних умовах, і розуміння історичного контексту цієї проблеми є життєво важливим чинником для визначення стратегічних напрямків розвитку сучасної шкільної математичної освіти в Україні в другій половині ХХ століття.

В останньому десятилітті аспекти вдосконалення навчального процесу в загальноосвітній і вищій школі досліджувалися в роботах багатьох педагогів та психологів. Так, проблему психолого-педагогічної підготовки викладання математики в школі та на підготовчих відділеннях технічних вищих навчальних закладів вивчала І.А. Березіна. Розробкою питань цілеспрямованої підготовки старшокласників до вступу до ВНЗ та тісною співпрацею зазначених закладів освіти займалися В.І. Костенко, П.І. Сікорський, А.В. Фурман. Але, на жаль, генезис завдань та змісту шкільної математичної освіти у взаємозв'язку з вищою школою в Україні в другій половині ХХ століття репрезентовано в невеликій кількості.

Мета статті – розкрити особливості становлення та розвитку змісту шкільної математичної освіти в Україні в другій половині ХХ століття.

З'ясуємо, якими обставинами були зумовлені зміни в завданнях та змісті шкільної математичної освіти, які чинники призводили до перетворень у цій галузі, якими нормативними документами вони супроводжувалися.

Основною метою шкільної освіти початку 50-х років минулого століття була підготовка майбутніх фахівців, які здатні б швидко та якісно підняти з розрухи постраждалу від війни економіку. Аналіз архівних документів засвідчує, що вчителі шкіл підносили ідейний і науковий рівень викладання основ наук і поліпшували знання учнів з багатьох предметів навчального плану. Однак у навчальній роботі шкіл ще мали місце серйозні недоліки. Зокрема, на пленарних засіданнях і секціях учительських нарад недостатньо аналізувався стан успішності учнів з математики, не викривалися причини низького рівня знань [1, с. 45].

Потрібні були зміни в організації і в змісті шкільної математичної освіти. Перші кроки до перебудови шкільної математичної освіти були закладені рішеннями XIX з'їзду КПРС у 1952 році, на основі яких Міністерство освіти УРСР внесло низку змін до навчальних планів і програм з математики, поставило завдання політехнічного навчання.

Воно, у свою чергу, передбачало знайомство в теорії та на практиці з головними галузями виробництва й тісний зв'язок навчання із суспільно-виробничою працею [2; 3].

У зв'язку з такими завданнями школа з нетерпінням чекала появи нових програм. З'явилися вони в другій половині 1954 року й відразу за планом уводилися до навчального процесу, але недоліки у вивченні математики в школі продовжували з'являтися та проявлятися в подальшому навчанні. Так, на вступних екзаменах до ВНЗ з математики абітурієнти виявляли формальне засвоєння теоретичних положень курсу, невміння користуватися ними при розв'язуванні конкретних задач, застосовувати до практичних обчислень. Окрім того, вступники не вміли точно сформулювати теореми, не розуміли різниці між ознаками та властивостями відповідної геометричної фігури. Вступники часто не могли розв'язувати стереометричні задачі, не вміли правильно накреслити просторову фігуру. Багато випускників недостатньо засвоювали матеріал про обернені тригонометричні функції [4, с. 119].

У новій програмі було посилено увагу до розділів, найбільш важливих у світлі політехнічних завдань. У практику роботи шкіл вони вводилися поступово за планом.

Навчальний процес шкільної математичної освіти передбачав не тільки високий рівень навчальних планів, програм, наявність належних нормативних документів. Виконання завдань політехнічного навчання потребувало досконалої підготовки вчителів та їх достатню кількість.

Колегія Міністерства освіти УРСР та Управління в справах вищої школи при Раді Міністрів УРСР уважали, що істотні недоліки в знаннях випускників середніх шкіл можна пояснити тим, що в ряді шкіл республіки ще не було викоренено формалізм. Частина вчителів викладала матеріал на низькому теоретичному й методичному рівні, не забезпечувала сталих і глибоких знань учнів з основ наук [5].

У зв'язку з недостатньою кількістю вчителів математики обласним відділам народної освіти дозволяли залучати до роботи як виняток учителів-заочників IV або V курсів фізико-математичного факультету педагогічних інститутів та університетів. З метою подолання таких недоліків Міністерство освіти УРСР ухвалювало накази про складання всім завідувачам обласних, міських і районних відділів народної освіти перспективних планів щодо потреб в учительських кадрах [6].

Отже, у зв'язку із завданнями, поставленими перед школою, особливе місце в навчальному процесі займали вчителі математики та фізики. Тому з метою повного забезпечення середніх шкіл республіки в 1955/56 навчальному році викладацьким складом Міністерство освіти УРСР видало наказ про підготовку на курсах 1020 кращих учителів фізики та математики V – VII класів для роботи у VIII – X класах шкіл України [7, с. 51].

Таким чином, упродовж першого десятиріччя Міністерством освіти УРСР відповідно до завдань політехнічного навчання було здійснено низку заходів, спрямованих на перебудову викладання математики в школі:

- 1) поступово введено нові програми з математики;
- 2) підготовлено кращих учителів математики V – VII класів для роботи в VIII – X класах;
- 3) сплановано збільшити набір учнів до педагогічних інститутів.

Перевірка стану викладання математики в зазначений період, проведена Міністерством освіти УРСР, Академією педагогічних наук України, місцевими органами народної освіти, показала, що здійснення зазначених заходів значно вплинуло на покращення якості навчально-виховної роботи з математики. Кращі вчителі успішно здійснювали перебудову з викладання математики, у багатьох школах приділялася належна увага проведенню практичних робіт на місцевості, підсилювалася робота з підвищення обчислювальної культури учнів, розвитку логічного мислення та просторової уяви [8].

Однак, нова система шкільної математичної освіти, маючи правильні орієнтири, так і не змогла піднятися на більш високий рівень. Головними недоліками були: 1) дуже стислі терміни переорганізації; 2) відсутність матеріально-технічної бази (обладнань, кабінетів математики); 3) недостатня кількість підготовлених учителів математики.

У суспільстві в цей час відбувався інтенсивний процес математизації різних сфер людської діяльності. Тому виникала необхідність подальшого розвитку математичної науки. Зазначене було підкреслено ще на XXV з'їзді КПРС. Саме тоді в постанові з'їзду „Основні напрямки розвитку народного господарства СРСР на 1976 – 1980 роки” було оголошено одне з найвідповідальніших завдань дев'ятої п'ятирічки: „У галузі природничих та технічних наук: розширити дослідження з теоретичної та прикладної математики. Розвивати наукові роботи, спрямовані на вдосконалення та ефективне застосування в народному господарстві електронної обчислювальної техніки ...” [9]. Але утілення такого курсу в шкільну систему було пов'язане з пошуками навчального обладнання, складанням посібників, розробкою машинних програм, підготовкою вчителів.

Усі намічені в 50 – 70-і роки перетворення в галузі шкільної математичної освіти отримали свій подальший розвиток у кінці XX століття. Згідно з наказом Міністерства освіти УРСР 7 липня 1984 року „Про заходи по вдосконаленню підготовки, підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів, поліпшенню умов їх праці й побуту” з метою значного поліпшення психолого-педагогічної підготовки вчителів, починаючи з 1984/85 навчального року, було здійснено поступовий перехід у педагогічних інститутах на п'ятирічний термін навчання з шести спеціальностей, у тому числі й з „Математики” [10].

Такими були зміни в системі шкільної математичної освіти. Відбувалися вони відповідно до рішень реформи загальноосвітньої школи. За другу половину ХХ століття шкільна математична освіта зазнала хоч інколи не зовсім якісних, але великих перетворень. У змісті шкільної математичної освіти 90-х років реалізувалася ідея гуманітаризації викладання математики. Нова філософія вивчення математики в школі стала на шлях індивідуалізації, підвищення культури педагогічної праці, створення національної школи.

Таким чином, вивченні нами напрямки реформування змісту шкільної математичної та пов'язані з ними перетворення в системі вищої освіти в Україні в другій половині ХХ століття можуть бути корисні при подальшому вдосконаленні шкільної математики. Подальші дослідження планується провести в напрямку більш досконалого вивчення проблеми та з'ясуванні стратегічних напрямків розвитку змісту шкільної математичної освіти в Україні.

Література

1. Про підсумки серпневих районних нарад учителів шкіл УРСР 1951 року. 1951 р. Ф.Р-1067, оп.4, спр.483, арк. 45–46. **2. Азия А. П.** К вопросу об элементах политехнизма на уроках математики / А. П. Азия // Математика в шк. – 1954. – № 1. – С. 54–57. **3. Артемов П. Д.** Элементы политехнизма в преподавании математики в средней школе / П. Д. Артемов // Математика в шк. – 1953. – № 5. – С. 30–32. **4. Про** стан підготовленості випускників середніх шкіл УРСР до навчання у вищих учбових закладах. 1953 р. Ф.Р-1067, оп.4, спр.512, арк. 117–124. **5. Про** хід підготовки шкіл до нового 1955/56 навчального року. 1955 р. Ф.Р-1067, оп.4, спр.544, арк. 60–62. **6. Про** складання перспективного плану потреби в учительських кадрах для початкових, семирічних і середніх шкіл на 1956–1965 роки. 1955 р. Ф.Р-1067, оп.4, спр.545, арк. 14–17. **7. Про** підготовку 1020 кращих учителів фізики та математики V–VII класів для роботи у VII–X класах шкіл української РСР. 1955 р. Ф.Р-1067, оп.4, спр.344, арк. 51–52. **8. Про** підсумки роботи шкіл Української РСР за 1955/56 н. р. і завдання шкіл, відділів народної освіти та інститутів удосконалення вчителів на 1956/57 н. р. 1956 р. Ф.Р-1067, оп.4, спр.555, арк. 61. **9. Материалы XXV съезда КПСС.** – М. : Политиздат, 1976. – с. 214. **10. Про** заходи по вдосконаленню підготовки, підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів, поліпшенню умов їх праці й побуту // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1985. – №3. – С. 3–19.

Павлюк О. М. Історичний аспект становлення та розвитку змісту шкільної математичної освіти в Україні в другій половині ХХ століття

У статті розкрито особливості становлення та розвитку змісту шкільної математичної освіти в Україні в другій половині ХХ століття.

Ключові слова: шкільна математична освіта, зміст, викладання матеріалу.

Павлюк Е. М. Исторический аспект становления и развития содержания школьного математического образования в Украине во второй половине XX столетия

В статье раскрыты особенности становления и развития школьного математического образования в Украине во второй половине XX столетия.

Ключевые слова: школьное математическое образование, содержание, изложение материала.

Pavlyuk O. M. The Historical aspect of establishment and development of contents of school mathematical education in Ukraine in the second half of the 20th century

The article opens peculiarities of establishment and development of contents of school mathematical education in Ukraine in the second half of the 20th century.

Keywords: school mathematical education, contents, material giving.

УДК 82.09-312.9.09

Т. С. Пінчук, І. П. Гречаник

**ФАНТАСТИЧНА ЛІТЕРАТУРА ЯК НЕОБХІДНИЙ ЕЛЕМЕНТ
У СИСТЕМІ ШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ**

Сьогодні надзвичайно актуально постає питання про основні фактори розвитку сучасної повноцінної особистості. Ця проблема розглядається в найрізноманітніших аспектах, з різних культурних та соціальних позицій. Але повсякчас окремої уваги вимагало питання про значення в процесі формування та становлення особистості художньої літератури, як однієї із найактивніших сфер впливу. Цю проблему досліджували Н.Доценко, О.Кузнецова, І.Мурадханян, С.Плішек, А.Жукова та ін.

Незаперечним залишається факт, що особливості поетики та образотворення, а також семантичне навантаження художнього твору відіграють неабияку роль у процесах самосвідомості читача, а тому до навчальних програм найчастіше включають найвизначніші твори класиків літератури, тим самим акцентуючи увагу на її основних морально-етичних засадах.

Основне завдання статті – обґрунтувати ефективність, функціональність фантастичної літератури, виділити основні

властивості, які характеризують її як необхідний для окремого вивчення елемент.

Необхідно звернути увагу на той факт, що фантастична література в шкільній програмі обмежується вивченням казок у молодших класах, а також представлена поодинокими творами, з наявним фантастичним елементом, що репрезентують окремий літературний напрямок, або, що найчастіше, фантастичні твори виносяться на позакласне читання школярів. Як такого, окремого вивчення поняття фантастика і фантастична література не існує. Поряд із цим слід звернути увагу й на той факт, що під час підготовки студентів-філологів у вищих навчальних закладах також не відводиться належної уваги цьому перспективному, на нашу думку, самостійному виду літератури. В основному під час складання навчальних програм до уваги беруться класичні твори, твори лінгвокраєзнавчої проблематики, або твори, що зорієнтовані на репрезентацію складних структур внутрішнього світу персонажів, демонстрацію його деградації, інволюції, або, навпаки, становлення, удосконалення.

Фантастичне поряд із цим займає дуже важливе місце, оскільки представляє собою надзвичайно складу та інформативну структуру, через що, на нашу думку, вимагає виділення окремого місця в системі вивчення літератури.

Дослідженням фантастики довготривалий час займалися самі письменники, які створювали так звані Клуби поціновувачів фантастики, але згодом фантастознавство розрослося за кордоном до досить широких масштабів. Найпершим у списку дослідників фантастичного стоїть американський журнал „Екстраполейшн”, що видавався під редакцією Томаса Клаксона. Окрім цього, вивченням проблем фантастики займаються різноманітні університети США, а також деяких інших країн. На початку 70-х років було створено Міжнародну асоціацію з вивчення наукової фантастики, що об’єднала представників університетів, у яких було введено спецкурси з фантастики. На пострадянському просторі ще донедавна вивчення проблем фантастики включалося у щорічні планові розробки науково-дослідних інститутів. У 70-80 роках було запропоновано ввести певні спецкурси з наукової фантастики в університетах, але вони проіснували лише кілька років, у силу певних соціально-політичних обставин. Сьогодні ряд спецкурсів з фантастики викладаються в Московському, Петрозаводському університетах та деяких інших. Деякі вбачають недосконалість таких спецкурсів у тому, що вони надзвичайно вузькі в проблемно-тематичному плані, але цей факт підтверджується лише під час розгляду окремих аспектів фантастики, позбавляючи її тієї самостійної цілісності, що характерна для неї як для метажанру. Відповідно до таких переконань помічаємо пробіли в підготовці спеціалістів-філологів (спецкурси з історії літератури практично ігнорують фантастику).

Для виокремлення фантастичної літератури в автономну тему для вивчення як у шкільному курсі літератури, так і, можливо, під час вивчення літератури студентами-філологами у вищих навчальних закладах, необхідно звернути увагу на основні функціональні характеристики фантастики. Перш за все, фантастика поряд з іншими жанровими системами, що вивчають на уроках літератури в школі, представляє собою значно масштабніше, синкретичне явище, із багат шаровою внутрішньою структурою на функціональному, тематичному, семантичному рівнях. Саме фантастика, на відміну від інших жанрів, здатна виводити літературу за власне її межі, таким чином поєднуватись з іншими сферами науки та культури: філософією, етикою, психологією, космонавтикою, біологією, астрологією тощо. Це значно розширює її значеннєвий фон. Семантичне ядро фантастичного твору є надзвичайно багатоаспектним, і в той же час інформативним у плані морально-етичного тлумачення. Оскільки фантастика сягає своїм корінням у пост-міфотворчу фольклорну свідомість, основними її елементами є чарівні персонажі, незвичайні події та явища, які організують основну особливість фантастики, яка полягає в порушенні меж, рамок, правил репрезентації художньої умовності, що, в свою чергу, робить художній текст легшим, доступнішим для сприйняття і у той же час високоінформативним. У цьому полягає основна ідейна сила механізму фантастичного: безпосередній вплив на формування світоглядних позицій читача за допомогою фантастичних образів.

У шкільному курсі літератури фантастику можна репрезентувати шляхом уведення певних фантастичних творів до чинної програми, запропонувати їх обговорення, написання творів, що, в свою чергу, навчить учнів не просто сприймати й переказувати, а розуміти й тлумачити фантастичні образи. Фантастичний твір спонукає до активізації творчого мислення, розшарування об'єктивного й суб'єктивного елементу художнього твору, реальної дійсності й незвичайного, правди та вигадки. А також визначати закономірність їх поєднання, що є немало важливим під час вивчення поезики художнього твору. Фактично процес розмежування на „справжнє” і „несправжнє” в художньому творі зароджується під час прочитання, і безпосередньо впливає на емоційно-чуттєвий фон читача, але одразу після прочитання згасає, залишаючи по собі лише відбиток певних емоцій. Необхідність вивчення фантастичних творів у школі, на нашу думку, є беззаперечною. Окрім того, у фантастичному творі здійснюється реконструкція елементів міфологічної топіки, що звертає учня до культурного світового чи національного потенціалу.

Ще одним елементом, який підкреслює необхідність фантастики, є її наступність та перспективність, що зумовлює організацію мисленнєвого процесу, спрямованого на осмислення майбутнього. Іншими словами, фантастика наділена функцією вчити учнів не лише, так би мовити, жити сьогоднішнім днем, але й планувати, зіставляти,

осмислювати сучасність відносно майбутнього і минулого, у результаті чого формується цілісне уявлення про світ. Але тут слід зазначити, що велике значення має сучасна для читача фантастика, у якій відбувається певне зіставлення читача й головного героя (особливо для дитини шкільного віку), що має дуже велике морально-етичне й виховне значення під час прочитання твору.

Наступним аргументом беззаперечного значення фантастичної літератури є той факт, що міфопоетичний світ фантастичного твору може представляти собою єдність різних історичних культур, епох, що виконує пізнавальну функцію у процесі читання. Нерідко фантастичний твір вбирає в себе й національний колорит (наприклад, фантастичні романи О.Бердника), що потенційно відіграє значну роль у формуванні національно свідомої особистості.

А.Жукова обґрунтовує тезу про специфіку сприйняття літературних творів на ранніх етапах розвитку дитини, зазначаючи, що особливість сприйняття молодших школярів полягає в тому, що вони здатні зіставляти вчинки героїв із своїми, можуть обговорювати ці вчинки, розмірковувати над тим, як би вони вчинили. Саме тут, на нашу думку, місце фантастичним казкам, фантастичним дитячим оповіданням. Дослідниця наголошує, що казка – це найулюбленіший жанр для дітей будь-якого віку, через те, що вона легко доступна для розуміння, а також побудована таким чином, що дитина поступово розвивається разом із нею, визначаючи основні категорії добра і зла, дружби та ворогування, любові та ненависті. Окрім того, за допомогою фантастичної казки в молодшому шкільному віці інтенсивно розвивається емоційно-чуттєва сфера дитини, яка переживає долю головного героя.

В. Гладишев приділив увагу виокремленню значення фантастичних творів у підлітковому віці, наголошуючи на тому, що саме фантастика стала б незамінною для вивчення в період прагнення до нового, невідомого. Твори наукової фантастики надають необмежені можливості для розвитку пізнавальних інтересів учнів. Окрім того, на думку дослідника, наукова фантастика сприяє зростанню соціальної активності учнів, їх умінню розбиратися у складних життєвих проблемах, мислити творчо [1, с. 83 – 85].

Надзвичайно актуальний на сьогодні жанр фентезі входить майже в усі сфери життя, а найактивніше проявляється в кіномистецтві і у світі комп'ютерних ігор. Але, незважаючи на цей факт, фентезі як вид фантастичного чомусь повністю оминається у властивій та природній для нього сфері літератури, що значно звужує уявлення дитини про фантастичне та його різновиди. Сьогодні широкого розповсюдження набувають інтегровані та комбіновані уроки, але фантастика не вивчається навіть з позицій її основних засад.

Таким чином, спостерігаємо, що фантастичні твори можуть бути за тематикою, проблематикою досить широкими, а також ідейноглибокими, окрім того, вони здатні максимально впливатися в

доступну для читача сучасність. Зокрема, цікавими для вивчення є твори української фантастики. Одним із найяскравіших представників цього жанру є О. Бердник. Його романтично-фантастичні твори репрезентують новий світ, позбавлений жорстокості, здичавілості, відчуженості. Цей світ насичений високодуховними ідеалами. В. П'янов зазначає: „Головна ознака творчості О. Бердника – духовність. Це інтелектуальне мистецтво, якого так бракує сучасному глядачеві і читачеві. Бердник цікавий підліткові й юнакові, і дорослій людині, бо його погляд, а отже і твори спрямовані на завтрашній день” [2, с. 70]. Була навіть несмілива спроба висунути пропозицію про введення фантастичних творів О. Бердника до шкільної програми, оскільки вони дійсно охоплюють різні вікові категорії – від дошкільного до юнацького віку.

Неможна оминати й необхідність вивчення фантастики у вищих навчальних закладах студентами філологічних спеціальностей. Тут, на відміну від шкільного курсу ефективнішим було б не орієнтування на прочитання власне фантастичних творів, а приділення уваги теоретичній базі фантастики як метажанру, вивчення особливостей її поетики, специфіки художньої образності та функціонування в літературному просторі. Для цього, можливо, необхідним є введення певних спецкурсів, спецсеминарів, ознайомчих лекцій, що сприятиме активізації творчої та науково-пошукової роботи студентів, і матиме, в свою чергу, позитивний відбиток у наступному навчальному процесі.

Отже, перспективність фантастичної літератури регулює необхідність уведення її в навчальний процес, зокрема під час вивчення української і зарубіжної літератури в школі. Широка функціональність та велике морально-етичне, пізнавальне, повчальне значення фантастичного твору приховане за незвичайною образністю, що викликає подальший інтерес у читача. Проблеми, заангажовані у фантастичному творі, є надзвичайно актуальними, оскільки вони представляють віддзеркалення реальної дійсності, прихованої за фантастичним сюжетом.

Література

1. Гладышев В. Об изучении научно-фантастических произведений на факультативных занятиях по литературе в старших классах средней школы / В. Гладышев. // Тезисы докладов конференции, посвященной творчеству И. А. Ефремова и проблемам научной фантастики. – Николаев, 1988. – С. 83 – 85. **2. Солодущенко О.** Олесь Бердник – громадський діяч, письменник і художник // Дивослово. – 2002. – №3. – С. 70. **3. Пілішек С.** Психосемантичні особливості лінгвокраєзнавства при вивченні іноземної мови у вищому навчальному закладі: автореф. на здоб.студ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Пілішек С. О.; Інститут психології імені Г. С. Костюка. – Хмельницький., 2006. – 19 с. **4. Мурадханян І.** Концепція психологічного двійництва особистості в літературі заходу

XVIII – XIX століть: автореф. дис... канд. філол. наук: 10.01.04 / I. С. Мурадханян; Дніпропетр. держ. ун-т. –Д., 2001. – 20 с.

Пінчук Т. С., Гречаник І. П. Фантастична література як необхідний елемент у системі шкільного виховання

У статті обґрунтовано тезу про перспективність фантастики. Фантастична література має пізнавальне, повчальне та виховне значення. Автор наголошує, що фантастика є необхідним елементом під час вивчення літератури в школі.

Ключові слова: фантастика, метажанр, синкретизм, дидактичний.

Пинчук Т. С., Гречаник И. П. Фантастическая литература как необходимый элемент в системе школьного воспитания

В статье обосновывается тезис о перспективности фантастики. Фантастическая литература имеет познавательное, поучительное и воспитательное значение. Автор утверждает, что фантастика является необходимым элементом для изучения литературы в школе.

Ключевые слова: фантастика, метажанр, синкретизм, дидактический.

Pinchuk T. S., Grechanyk I. P. Science fiction as an important element in the system of school education

In this article the view about the prospective of science fiction is represented. Science fiction has informative, didactic and educative meaning. The author insists that science fiction is necessary for studying Literature in schools.

Keywords: science fiction, metagenre, syncretism, didactic.

УДК 811.161.2:372.46

Н. В. Правова

ПРО ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ РОСІЙСЬКОМОВНИМИ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Згідно зі статусом української мови як державної вона вивчається в усіх навчальних закладах України, у тому числі й у школах національних меншин, як обов'язковий навчальний предмет. Важко не погодитись із О.М. Горошкіною, яка зазначає, що „курс української мови в достатньому обсязі повинен обов'язково входити до навчальних планів шкіл усіх типів незалежно від їх профілю. Учити державної мови всіх громадян України – найважливіше соціальне замовлення. Вивчення української мови в наш час є винятково актуальним і вкрай необхідним.

Це питання набуває державної ваги, оскільки стосується підготовки майбутнього інтелектуального потенціалу” [1, с. 34].

Вивчення української мови в початкових класах шкіл з навчанням мовами національних меншин покликано „забезпечити формування в учнів комунікативних умінь, необхідних для життя і діяльності у навчальній, соціокультурній та офіційно-діловій сферах Української держави, а також для виховання громадян цієї держави, які б знали мову і культуру народу, серед якого живуть” [4, с. 6].

У школах з російською мовою навчання засвоєння української мови починається з 1 класу. Протягом чотирьох років учитель повинен розв’язати низку складних навчальних завдань: формування позитивної мотивації до вивчення української мови; розвиток аудіативних умінь; формування і збагачення словникового запасу з різних сфер спілкування та етнокультурознавчої лексики; формування елементарних знань з мови та частково мовленнєвих умінь; розвиток умінь діалогічного й монологічного мовлення; формування графічних та орфографічних умінь, навичок правильного читання і письма [3, с. 14]. Робота по реалізації цих завдань у школах з російською мовою викладання відбувається в умовах двомовності, урахування яких необхідно для ефективної організації навчального процесу з української мови.

Розвиток методики навчання української мови в школах з російською мовою викладання починає свою історію з 20-х років, коли було запроваджено паралельне вивчення російської й української мов у школах України. Уся подальша історія методики української мови як другої, зазначає О.Н. Хорошковська, „зумовлена характером тієї мовної політики, яка насаджувалася в Україні” [4, с. 7]. Сьогоднішній етап відзначається узагальненням підходів до питань організації навчального процесу з української мови в школах зазначеного типу, удосконаленням відповідних програм, створенням нових підручників з української мови. Актуальним стало видання О.Н. Хорошковською монографії „Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання” (К., 1999) та підручника „Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання” (К., 2006). Певний досвід розв’язання проблем зазначеної методики висвітлювався в працях С. Канюки, Т.В. Коршун, Л.О. Кутенко та ін.

Систематичне дослідження питань щодо навчання української мови як другої, близькоспорідненої, та впровадження відповідних настанов та рекомендацій зумовило й позитивні зрушення в практиці навчання.

Однак, слід зазначити, що рівень володіння українською мовою російськомовними молодшими школярами залишається недостатнім. Результати констатуючого експерименту свідчать, що більшість школярів припускаються в мовленні помилок, які так чи інакше пов’язані із впливом російської мови. Серед великої кількості неправильно

вживаних слів дітьми є такі, ненормативність яких дуже важко віднести до якоїсь певної групи (лексичних, орфоепічних, граматичних), оскільки ці слова є поєднанням частини російського слова з українським. Отже, аналіз якості українського мовлення учнів молодшого шкільного віку шкіл зазначеного типу м. Луганська дає підстави стверджувати, що більшість із них не володіє на належному рівні вміннями, необхідними для спілкування українською мовою.

Однією з причин такого стану володіння українською мовою учнями 1-4 класів у школах з російською мовою викладання, на думку О.Н. Хорошковської, є те, що „вчителі недостатньо володіють методикою навчання української мови як другої, близькоспорідненої” [4, с. 11], до організації навчального процесу ставляться з позицій рідної мови. При цьому не враховуються знання, уміння й навички, що молодші школярі набули з рідної мови. Крім того, зустрічаються і випадки, коли вчителі недостатньо володіють українською літературною мовою, і як результат, – допускають значну кількість лексичних, орфоепічних, граматичних помилок. Ці негативні фактори так чи інакше впливають на формування культури українського мовлення школярів.

Молодші школярі, починаючи вивчати українську мову як другу, стикаються з багатьма труднощами, розуміння яких для вчителя є необхідним.

Перша – у відсутності в школяра дієвих та актуальних мотивів оволодіння українською мовою. У ранньому дитинстві в таких мотивах не було потреби, оскільки мовленнєва функціональна тенденція та мовне середовище складали достатньо сильний імпульс для засвоєння мови. Тепер, коли школяр володіє рідною мовою, за допомогою якої він вирішує всі проблеми спілкування, задовольняє свої життєві, соціально-культурні та пізнавальні інтереси, необхідність володіння українською мовою не сприймається як актуальна потреба. Звичайно, він знає, як важливо володіти державною мовою, яку роль може зіграти знання української мови в подальшому житті. Однак такий рівень усвідомлення важливості вивчення української мови для учня початкової школи є недостатнім. Що ж стосується таких стимуляторів, як суворість учителя, боязнь отримати негативні відгуки про незнання мови з його боку та від батьків, то вони не можуть бути джерелом виникнення актуальних мотивів. Ніякі вимоги й накази не призведуть до бажання вчити українську. У такому випадку учень вивчатиме її не для спілкування, а з метою позбавлення від неприємностей. Така психологічна основа не може плідно впливати на успішність засвоєння української мови й вільне користування нею в процесі спілкування. Отже, в умовах навчання двох мов (російської та української) слід забезпечувати мотиви вивчення української мови. Актуальними могли б стати наступні: прагнення розширити сферу спілкування та пізнавальної діяльності, краса звучання самої мови, любов до народу – носія цієї мови та інтерес до його культури. У процесі навчання ці мотиви можуть бути розчленовані,

конкретизовані, об'єднані. Необхідно домогтися того, щоб вони стали дійсно важливими, актуальними для учнів. Разом з тим не можна думати, що якщо мотив з'явився, то він буде діяти постійно. На кожному конкретному уроці його слід заново активізувати, зміцнити, поглибити, включити в інші, більш високі системи мотивів. Суть організації навчання української мови на сучасному етапі в тому, щоб у теперішнє життя дитини органічно ввести елементи його майбутнього життя, щоб уже сьогодні він жив так, як він буде жити в майбутньому. У такому випадку мотиви вивчення української мови стануть дієвими та актуальними.

Сучасна школа має знайти шляхи створення умов для спілкування українською мовою й не тільки під час уроків, але й у позаурочний час. Тому вкрай необхідні підготовка й проведення різноманітних свят, передусім народних, обрядових, інсценізацій казок з використанням ляльок, літературно-пісенних ранків, змагань, зустрічей з письменниками, поетами тощо. Отже, кожна школа, дбаючи про розвиток українського мовлення своїх вихованців, повинна забезпечувати мотивацію, тобто потребу в користуванні українською мовою.

Розв'язати проблему створення відповідної мотивації допоможе й комунікативне використання мовлення в навчанні. Воно реальне, зазначає І.П. Гудзик, „за умови широкого використання роботи в парах і невеликих групах, яка збільшує коло навчального спілкування, дає можливість багатьом учням класу висловитися з приводу обговорюваної теми і бути вислуханим, що в принципі неможливо при фронтальній роботі. Робота в парах і групах формує демократичний стиль спілкування, навчає школярів орієнтувати своє мовлення на співрозмовника (співрозмовників) для досягнення успіху спілкування, формує в них уміння слухати інших спокійно і доброзичливо, намагатися зрозуміти їх, з повагою ставитись до різних поглядів, усвідомлювати корисність дискусій” [2, с. 51].

Труднощі засвоєння української мови пов'язані з володінням учнями рідною (російською) мовою. Однією з психологічних закономірностей людського сприйняття є те, що все нове пізнається людиною через попередній досвід. Ця особливість називається апперцепцією. Тому, завдяки апперцепції сприйняття української мови відбувається через набутий досвід російської. Оскільки ці мови є близькоспорідненими, у процесі засвоєння навчального матеріалу може виникнути як позитивний (транспозиція знань, умінь і навичок), так і негативний перенос (інтерференція).

Перший виникає, коли навчальний матеріал є ідентичним, спільним для обох мов. Однак, навіть цей процес можливий за ряду умов. О.Н. Хорошковська виділяє такі: 1) наявність міцних знань з рідної мови; 2) оптимальне співвідношення в часі між засвоєнням навчального матеріалу на уроках першої і другої мов; 3) уміння усвідомлювати свої

дії, здатність дитини до узагальнення свого досвіду, одержаного під час виконання практичних вправ, а також уміння застосовувати його в новій навчальній ситуації, на новому навчальному матеріалі.; 4) застосування відповідних методів і прийомів навчання; 5) урахування індивідуально-психологічного фактору, зокрема таких особливостей дитини, як здатність до навчання, гнучкість і самостійність мислення, уміння швидко включитися в роботу [4, с. 19 – 20].

Негативний перенос знань, умінь і навичок (інтерференція) відбувається, коли засвоюється матеріал, що не збігається в обох мовах. Цього явища слід усіяко запобігати.

Крім того, слід зазначити, що в процесі засвоєння двох мов у дитини формуються два механізми мовлення. Вони можуть бути автономними або змішаними. В останньому випадку ми маємо мовлення, яке називають суржиком.

На уроках української мови відбувається наступне: учень мимовільно перекладає російською мовою смислові одиниці української, тобто осмислення ним цих одиниць досягається не за допомогою української, а через російську (рідну) мову. Ця тенденція закріплюється й у результаті неправильно застосованого методу навчання, коли самі вчителі досить часто вдаються до російської для пояснення значення слів і мовленнєвих висловлювань.

Отже, якщо мовленнєвий механізм української мови ще не сформований, то мовленнєвий механізм рідної мови підміняє й навіть витісняє його. Таким чином, виникає проблема послаблення впливу механізму рідної мови в процесі засвоєння української. У силу об'єктивних причин не вдаватися до російської в процесі навчання української неможливо, а в деяких випадках з метою полегшення процесу засвоєння останньої слід скористатися російською. Однак необхідно точно визначати зміст цих виняткових випадків і створити бар'єри, які допомогли б подолати негативний вплив рідної мови.

Методика навчання української мови як другої спирається на один із найважливіших принципів – принцип урахування знань з першої мови. Його реалізація можлива, якщо відбувається врахування „спільного і відмінного у навчальному матеріалі першої, у даному випадку російської, й української мов під час визначення змісту і способів презентації навчального матеріалу, окресленні навчальних завдань та системи вправ; знань, умінь і навичок з російської мови”, що має вияв під час визначення „навчальної мети уроку й способах організації навчання” [4, с. 29]. Зазначений принцип обумовлює й вибір відповідних методів, прийомів навчання, способів перевірки здобутих учнями знань, умінь і навичок, що призводить до відповідних результатів.

Звернемо увагу ще на одну з найважливіших умов підвищення ефективності процесу навчання української мови російськомовних учнів – створення на уроці ситуації, коли учень відчуває успіх, тобто радість

пізнання. Мова йде про те, що школяр має постійно відчувати позитивне ставлення до своїх успіхів у вивченні української з боку вчителя й батьків. Це дасть можливість йому повірити в себе, у свої здібності, а труднощі, що виникають, сприймати як тимчасові. Процес навчання, побудований на співтворчості, співрозумінні педагога та учнів зробить учня „відкривачем” нових знань, що й забезпечить почуття успіху.

Таким чином, розуміння основних особливостей засвоєння української мови як другої, близькоспорідненої, в умовах російськомовної школи, дотримання основних вимог забезпечення ефективності навчального процесу сприятимуть успішній організації як умовно-мовленнєвої діяльності, так і комунікативному використанню українського мовлення.

Література

- 1. Горюшкіна О. М.** Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: Монографія / О. М. Горюшкіна – Луганськ, Альма-матер, 2004. – 362 с.
- 2. Гудзик І. П.** Умовно-мовленнєва діяльність та комунікативне використання мовлення у навчанні російської / І. П. Гудзик // Початкова школа. – 2007. – № 8. – С. 47 – 51.
- 3. Державний стандарт початкової загальної освіти** // Початкова школа. – 2006. – № 2.
- 4. Хорошковська О. Н.** Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання / О. Н. Хорошковська – К. : Промінь, 2006. – 256 с.

Правова Н. В. Про деякі особливості засвоєння української мови російськомовними молодшими школярами

У статті окреслено деякі психологічні та психолінгвістичні особливості засвоєння української мови учнями 1-4 класів шкіл з російською мовою викладання.

Ключові слова: транспозиція, інтерференція, мотив навчання, комунікативне використання мовлення.

Правова Н. В. О некоторых особенностях усвоения украинского языка русскоязычными младшими школьниками

В статье раскрываются отдельные психологические и психолингвистические особенности усвоения украинского языка учениками 1-4 классов в школах с русским языком обучения.

Ключевые слова: транспозиция, интерференция, мотив обучения, коммуникативное использование речи.

Pravova N. V. About some features of mastering of Ukrainian by the Russian-language junior schoolboys

In the article the separate psychological and psycholinguistic features of mastering of Ukrainian by the students of 1- 4 classes open up at schools with Russian of teaching.

Keywords: transpozysyya, interference, teaching reason, communicative use of speech.

УДК 371.2

К. І. Приходченко

**ПРЕДМЕТ ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ „ОСНОВИ ЗДОРОВ’Я”
(10-12 КЛАСИ) ЗА АВТОРСЬКОЮ ПРОГРАМОЮ
В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

ВООЗ визначає здоров’я як стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад. Здоровий спосіб життя – „це все в людській діяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров’я, все, що сприяє виконанню людиною своїх людських функцій через діяльність з оздоровлення умов життя – праці, відпочинку та побуту” [1, с. 11].

Займалися проблемою профілактичної та просвітницької роботи, зв’язаною із збереженням, зміцненням здоров’я, попередженням та усуненням хвороб В.Біттенський, Б.Херсонський, С.Дворяк, В.Глушков, П.Ганушкін, Л.Грін, М.Крейтер, С.Діде, К.Партрідж, В.Грін, Б.Симонс-Мортон, С.Громбах, О.Балакірева, О.Яременко, О.Артюх, А.Личко та інші [2–9].

Феноменологія здоров’я людини універсальної включає такі складники, як:

1. Концепції здоров’я у світових традиціях.
2. Генетика здоров’я.
3. Космічні Закони та здоров’я людини.
4. Макробіотика – шлях до цілісності та здоров’я.
5. Від ідеальної їжі до ідеального здоров’я.
6. Духовна гармонія – універсальний принцип здорового життя.

Навчання життєвим навичкам забезпечує „навчання здоров’ю”, що означає розвиток умінь знаходити ресурси та можливості для вирішення проблем, які можуть становити небезпеку для здоров’я, ґрунтується на теорії опору (гнучкості), яка називає джерела захисту особи від ризику та подолання шкідливих навичок. Це внутрішні резерви – самоповага та впевненість у собі, схильність брати на себе відповідальність за свої вчинки та наявність мети в житті; до зовнішніх резервів захисту відносяться родина, яка дотримується певних цінностей.

Широко використовується педагогами і психологами теорія ступеневої зміни поведінки, яка включає певний алгоритмічний цикл розвитку навичок:

- визнання та просування певних умінь та навичок;
- підтримка засвоєння навичок та їх практичне застосування;
- підтримка навичок (узагальнення/генералізація).

Існує три основних моделі ефективного навчання здорового способу життя на основі формування та розвитку життєвих навичок у школі: багатопредметна, однопредметна та змішана.

Вивчення курсу „Основи здоров’я” ставить за мету познайомити навчаючих з такими темами:

- валеологізація змісту освіти загальноосвітніх навчальних закладів;
- система позакласної роботи, позакласного навчання;
- оптимізація режиму навчально-виховного процесу;
- створення сприятливого життєвого простору всім учасникам навчального процесу;
- підготовка та перепідготовка педагогічних кадрів.

Також у курсі має місце знайомство з оздоровчими програмами, зокрема: міжгалузєвою комплексною програмою „Здоров’я нації”, Міжнародним проектом Європейського бюро ВООЗ „Європейська мережа шкіл зміцнення здоров’я”, Національною програмою патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства, українсько-канадським проектом „Молодь за здоров’я”, програмою ПРООН/ЮНЕЙДС сприяння просвітницькій роботі „Рівний – рівному” серед молоді України щодо здорового способу життя, Програмою ЮНІСЕФ „Профілактика ВІЛ/СНІД та здоров’я та розвиток молоді” (2003-2005 рр.), у яких показано стали мотивацію здорового образу життя, виробляються вміння керуватися пріоритетом здоров’я як цінністю.

Сформованість власної програми здорового образу життя відбиває його реальний рівень, який характеризує молоде покоління як здорових особистостей, здатних використовувати на практиці свою валеологічну грамотність. Систематична просвітницька робота при вивченні курсу „Основи здоров’я” допомагає цілеспрямовано діяти в напрямку збереження здоров’я, більш уважно ставитися до порад учителів, медичних фахівців, краще відноситися і до однокласників. Бо їх переконали у необхідності мати друзів, за допомогою яких людина виживає у складних соціально-економічних умовах, що позначається на здоров’ї та якості життя. Щоб виховати здорового індивіда, найуспішнішим буде біопсихосоціальний підхід до здоров’я як окремої особистості, так і нації вцілому. За словами Горация Флакка Квінта, „якщо не бігаєш, поки здоровий, прийдеться побігати, коли захворієш”. Тому в усьому слід дотримуватися золоті середини.

З 2001-2002 навчального року в початковій школі введено окремий предмет „Основи здоров'я”, який включає в себе знання про здоровий спосіб життя та основи безпеки життєдіяльності. Розрахований курс на 17 годин на рік, або 0,5 години на тиждень, що, звичайно, недостатньо для глибокого засвоєння предмета. Тому нами пропонується розширити цей курс за рахунок варіативної частини. Згідно з Державним стандартом базової і повної загальної освіти передбачається обов'язкове викладання курсу „Основи здоров'я” в школі II ступеня (5-7 класи – 1 година на тиждень, у 8-9 класах – 0,5 години на тиждень). Так, у 2005-2006 навчальному році курс введений у п'ятих класах з поступовим розвитком їх мережі, тобто класів, що вивчають даний предмет як обов'язковий. У 10-11 (12 класах) на сьогодні ще зовсім не передбачено введення предмета „Основи здоров'я” до інваріантної частини навчального плану. Нами ж вважається вкрай необхідним введення цього предмета в школі III ступеня, хоча б за рахунок варіативної частини навчального плану. Адже вік учнів у старшій школі – це надзвичайно складний вік переходу від підліткового до дорослого. Саме в цей період відбуваються найскладніші перетворення в організмі. Тому саме в цьому віці назріває потреба переходу від етапу поінформованості школярів про стан їхнього здоров'я до етапу формування у них стійкої мотивації здоров'я та надання їм навичок здорового способу життя. Тому нами розроблена авторська програма „Основи здоров'я” для 10-12 класів, яка є логічним продовженням програми Міністерства освіти і науки України для 1-9 класів. Вона складається з 4 модулів:

- модуль №1 містить теоретичний блок – засвоєння матеріалу, запропонованого в курсі;
- модуль №2 – практичний – закріплення набутих знань у практичних діях;
- модуль №3 – самоосвітній – поглиблення набутих знань самостійно;
- модуль №4 – просвітницький за принципом „Навчився сам – навчи інших”, базується на теорії соціального навчання (або соціально-когнітивній теорії – автор А.Бандура).

Авторська програма курсу дозволяє забезпечити викладання на основі набутих раніше (в 1-9 класах) навичок, необхідних для здоров'я, враховувати психофізіологічні особливості дітей, змінити пріоритети в системі первинної профілактики із запобіганням шкідливих звичок на забезпечення ефективної соціалізації підлітків, корекцію та профілактику соціальної дезадаптації, передбачає: знайомство з нормативними документами щодо здорового способу життя; формування в учнів необхідних складових індивідуальної захищеності людини, психологічної готовності адекватно діяти в разі наближення чи виникнення небезпеки; набуття життєвих навичок свідомого прийняття рішень, надання домедичної допомоги; участь в дискусії „Формування здорового способу життя української молоді: стан, проблеми та

перспективи'', прослуховування лекцій та відвідування системи практичних занять з формування здорового способу життя молоді, співпраця з викладачем в широкому інформуванні та координації партнерських дій тих, хто не мав можливості відвідувати заняття – однокласники, що навчаються за станом здоров'я в домашніх умовах, відсутні за хворобою тощо; сприяння активним діям у громадських організаціях; підвищення компетенції учнів як можливості встановлення зв'язку між знаннями і конкретною життєвою ситуацією щодо здорового образу життя; здатність застосування мобілізації набутих знань при здійсненні допомоги потерпілим, при вирішенні практичних завдань; формування компетентнісного підходу до виконання санітарно-гігієнічних вимог, розвиток його складників в усіх учасників навчально-виховного процесу: когнітивного (передбачення перешкод та наслідків); афектного (зв'язаного з почуттями, емоційним вираженням, установкою на продуктивне використання позитивних та негативних емоцій, налаштованість на успіх чи смуток від невдачі); вольового (готовність докладати додаткових зусиль, мобілізація енергії та волі, прояв наполегливості протягом тривалого часу, чергування праці та відпочинку); досвіду (володіння комплексом необхідних умінь виконання відповідних дій).

Для успішної реалізації програми проводиться ґрунтовна робота з батьками, викладачами інших дисциплін, класними керівниками з розгляду теорій та принципів навчання здоровому способу життя на засадах розвитку навичок:

- 1) теорії розвитку дитини та підлітка;
- 2) теорії множинних інтелектуальних здібностей;
- 3) теорії проблемної поведінки;
- 4) теорії соціального впливу та теорії соціального щеплення;
- 5) теорії когнітивного розв'язання проблем;
- 6) теорії пружності (сприйняття форм поведінки, що підтримують здоров'я);
- 7) теорії обґрунтованої дії та моделі віри у здоров'я [10, с. 39].

Таким чином, організовуючи заняття за авторською програмою „Основи здоров'я” (для 10-12 класів), стимулюватимемо володіння такими життєвими навичками, як: вміння спілкуватися, вести ефективну комунікацію; підтримувати співпрацю; справлятися з емоціями й стресом; виробляти рішення та вирішувати проблеми; розповсюджувати інформацію від дитини до батьків; прагнути до озброєння знаннями та навичками сприяння здоров'ю, до навчання змінювати ставлення та форми поведінки у позитивно умотивоване русло; змінювати такі фактори стилю життя, як паління, вживання алкоголю, неспокій, занижена самооцінка, подолання соціально зумовленого страху та гніву, профілактика стоматологічних хвороб тощо, тобто знання теорії та практичних умінь захисної мотивації на здоровий спосіб життя.

Література

1. Навчання здоровому способу життя на засадах розвитку навичок через систему шкільної освіти: оцінка ситуації / О. М. Балакірева (кер. авт. кол.), Л. С. Ващенко, О. П. Сакович та ін. – К. : Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, 2004. – 108 с. **2. Наркоманія** у подростков / [В. С. Битгенский, Б. П. Херсонский, С. В. Дворяк, В. А. Глушков]. – К. : Здоров'я, 1989. – 216 с. **3. Ганушкин П. Б.** Клиника психопатий, их статика, динамика, систематика / П. Б. Ганушкин. – Н. Новгород : Изд-во НГМА, 2000. – 124 с. **4. Планирование** образования в области здоровья на основе навыков : Диагностический подход / [Л. Грин, М. Крейтер, С. Диде, К. Партридж]. – Polo Alto, С. А. : Mayfield Publishing, 1980. – 254 с. **5. Грин В.** Введение в образование в области здоровья на основе навыков / В. Грин, Б. Симонс-Мортон. – Prospect Deightg, П. : Waveland Press, 1984. – 134 с. **6. Громбах С. М.** Психогигиена учебных занятий в школе / С. М. Громбах // Психогигиена детей и подростков / Под ред. Г. Н. Сердюковой, Г. Гельница (совм. СССР и ГДР). – М. : Медицина, 1985. – С. 92–114. **7. Балакірева О.** Рівень розповсюдження та структура вживання алкоголю та інших наркотичних речовин серед підлітків в Україні : соціологічний вимір / О. Балакірева, О. Яременко. – К. : НВФ „Студцентр” / НІКА : Центр, 1998. – 144 с. **8. Динаміка** поширення тютюнопаління, вживання алкоголю та наркотичних речовин серед учнівської молоді України : 1995, 1999, 2003 роки / О. М. Балакірева (кер. авт. кол.), О. О. Яременко, О. Р. Артюх та ін. – К. : Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003. – 174 с. **9. Личко А. Е.** Подростковая психиатрия / А. Е. Личко. – Л. : Медицина, 1985. – 415 с. **10. Навички** заради здоров'я : Інформаційна серія „Здоров'я в школі”. – Ужгород, 2004. – 124 с.

Приходченко К. І. Предмет елективного курсу „Основи здоров'я” (10-12 класи) за авторською програмою в навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів

У статті проаналізовано проблему розширення знань учнів з проблеми збереження здоров'я. Авторами запропоновано введення до навчального процесу додаткових годин за рахунок варіативної частини навчального плану.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, діяльність з оздоровлення умов життя.

Приходченко Е. И. Предмет элективного курса „Основы здоровья” (10-12 классы) по авторской программе в учебном процессе общеобразовательных учебных заведений

В статье анализируется проблема расширения знаний учащихся по проблеме сохранения здоровья. Авторами предлагается введение в

учебный процесс дополнительных часов за счет вариативной части учебного плана.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, деятельность по оздоровлению условий жизни.

Pryhodchenko K. I. Subject of elektyv course of „Basis of health” (10-12 classes) on the author program in the educational process of general educational establishments

The article takes up the problem of the widening of the students' knowledges about health-preservation. Which this goal there was proposed the introduction to the educational process some additional hours at the expense of the variety of educational plan.

Keywords: healthy way of life, activity for the reorganizing of the life-conditions.

УДК [37.015.31:7]:687.1

В. М. Рахманіна

**СИСТЕМА ЗАХОДІВ КОМПЛЕКСНОЇ МЕТОДИКИ
ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ
ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ТЕАТРУ МОДИ**

Естетичний смак у педагогіці розглядають як найважливішу характеристику особистісного становлення, яка відображає рівень самовизначення людської індивідуальності. Педагогічну проблему виховання та розвитку естетичного та художнього смаків розглядали багато науковців, і кожен приділяв увагу вивченню певних її аспектів. Так, А.Ахмедова, А.Бурова, Т.Філіп'єва розглядали механізм формування естетичного смаку в процесі естетичного виховання; С.Баріло, В.Баєвський, Б.Івасів, І.Казимірска, Т.Лисинська досліджували питання, пов'язані з особливостями розвитку естетичних смаків школярів різних вікових категорій; Л.Литвиненко, Б.Неменський, В.Невололов, Ю.Петрова вивчали розвиток художньо-естетичного смаку в процесі знайомства з різними видами мистецтва.

Останнім часом багато науковців звертають увагу на виховні можливості дозвілля. У роботах Б.Бриліна, А.Воловика, Ю.Жданович, Е.Медведь, І.Петрової розкрито значний потенціал дозвілля в соціальній, духовній та творчій сферах.

Ціль роботи. На сьогоднішній день у педагогічній науковій думці багатопланово розглянуто питання формування та розвитку художньо-естетичного смаку. Однак, з появою навчально-виховних та позашкільних закладів нового типу та напрямку виникає потреба в

розробках спеціальних педагогічних методик, які б, з одного боку, акумулювали накопичений педагогічний досвід, а з іншого – урахувуючи специфіку цих закладів, відкривали б нові можливості у вихованні та навчанні. Тому метою автора статті є визначення виховних можливостей відносно нового для нашої країни позашкільного закладу – дитячого театру моди та формування системи заходів для комплексного підходу до формування художньо-естетичного смаку його вихованців.

Дитячі театри моди як заклади позашкільної діяльності естетичного спрямування володіють потужним потенціалом освітньо-виховних можливостей, який, зокрема, може бути використаний з метою художньо-естетичного виховання підростаючого покоління. Предметне поле дисциплін, які викладають у подібних закладах, відрізняється своєрідністю та унікальністю і викликає неабиякий інтерес у дівчат та навіть хлопців підліткового віку. Такі дисципліни як хореографія, дефіле, акторська майстерність, основи стилю та візажу, художнє моделювання надають невичерпні можливості для формування та розвитку художньо-естетичного смаку.

На жаль, на сьогоднішній день у великій кількості театрів моди навчально-виховна робота проводиться на недостатньо професійному рівні – у більшості випадків у програмах навчання моделей не спостерігається комплексний підхід, у викладанні дисциплін відсутня послідовність, логічність та науковий підхід при організації всього педагогічного процесу. Зазвичай акцент у навчально-виховному процесі ставиться на формування лише професійних якостей майбутніх моделей, тоді як розвитку особистості – досконалої та гармонійної – на жаль, не приділяється значної уваги. Саме тому, ми вирішили, що актуальною є проблема розробки комплексної методики формування художньо-естетичного смаку підлітків в умовах театру моди. У рамках цієї статті ми розглянемо систему заходів, яка використовувалася нами в рамках упровадження розробленої нами комплексної методики формування художньо-естетичного смаку підлітків в умовах дитячого театру моди.

Розробляючи комплексну методику формування художньо-естетичного смаку в умовах дозвілєвої діяльності, ми вважали за необхідне спиратися на загальне розуміння змісту виховання, що полягає у формуванні духовності, загальнолюдських та культурно-національних цінностей, ціннісних орієнтацій – моральних, естетичних та ін., уявлень про істину, добро, красу, благо, справедливість, чесність тощо. При розробці методики формування художньо-естетичного смаку підлітків ми спиралися на узагальнений досвід культурно-дозвілєвих закладів, а також на результати власної дослідницько-експериментальної роботи.

Стрижнем розробленої методики була визначена система спілкування з мистецтвом, що зорієнтована на формування інтересу до нього, сприйняття, осмислення та спонукання до активної творчої діяльності.

Організуючи процес художньо-естетичного виховання, ми розробили систему заходів, які дозволяли б реалізувати естетичні можливості театру моди як закладу позашкільної освіти. Усі заходи, які використовувалися нами під час експериментальної програми, або як ми їх називали – форми реалізації – передбачали три види діяльності: теоретичну, практичну та оцінювальну. Однак це розділення за видами діяльності було досить умовне, оскільки в тих формах реалізації, які були віднесені до теоретичної групи, мали місце і практична, і оцінювальна; а у формах реалізації, віднесених до практичної та оцінювальної, значне місце займала теоретична. Адже форми реалізації неоднозначні за ознакою того, який вид діяльності більше переважає в їх структурі.

Пізнавальна діяльність (лекції, бесіди, обговорення, зустрічі, екскурсії) допомогла нам налаштувати вихованців на естетичне сприйняття виховних процесів засобами мистецтва, зацікавити їх, навчити бачити та розуміти красу мистецьких творів, надала можливість засвоїти естетичні цінності, озброїла знаннями.

Практична діяльність (творчі завдання, ігри, змагання) надала можливість проявити свої нахили та здібності, розвинути практичні художні навички, уяву, допитливість, допомогла вихованцям самоствердитися в колективі. Для того щоб практична діяльність була цікавою, ми використовували такі компоненти, як творчі завдання, ігри, оскільки дух змагання значно підвищує мотивацію дітей та суттєво впливає на ефективність художньо-естетичного виховання.

Оцінювальна діяльність – свята, виставки, звітні вечори. Особливо яскраво проявлялася під час проведення тих заходів, де вихованці звітували про проведену роботу, показували свої досягнення. Основна ж маса дітей оцінює результати практичної діяльності, отримуючи при цьому орієнтир стосовно того, яка діяльність буде оцінена позитивно, що надає імпульс для засвоєння теоретичних знань і розвитку практичних навичок. Оцінювальна діяльність використовувалася нами як механізм формування емоційно-зацікавленого відношення вихованців. На жаль, саме цьому виду діяльності зазвичай надається замало уваги, хоча, тільки використовуючи оцінювальну діяльність, можливо навчити дітей мотивувати своє відношення до того чи іншого явища, отримувати справжнє задоволення від творчої роботи.

Розглянемо форми реалізації, які притаманні *пізнавальній діяльності*, до якої відносяться лекції, бесіди, обговорення, зустрічі, екскурсії тощо. Як бачимо, в основі кожної з перелічених форм реалізації лежить бесіда, у процесі якої постають такі задачі, як виявлення краси в тому чи іншому творі мистецтва або виді творчої діяльності, показати піднесеність художнього процесу та через емоційну зацікавленість залучити дітей до одного з видів активної творчої діяльності.

Розглянемо як упроваджувалися форми пізнавальної діяльності в процесі художньо-естетичного виховання в театрі моди „Юстар” на

прикладі курсу „Основи візажу”. Почнемо з однієї з основних форм теоретичної реалізації – бесіди, а саме розглянемо, як готувалася вступна бесіда з курсу – „Історія розвитку мистецтва макіяжу”. Як підказує досвід, ефективність та результативність бесіди залежатиме від того, наскільки ретельно викладач підготується до її проведення: визначить цілі і завдання, підбере відповідні ефективні форми проведення та методи впливу на аудиторію, удало пов’яже викладений матеріал з актуальними творами мистецтва.

Тому, перш за все, необхідно було сформуванню навчально-виховні цілі, які передбачалося досягти під час проведення бесіди, а саме:

- визначення загальних понять „макіяж”, „візаж” їх утилітарне, соціальне, естетичне та мистецьке навантаження;
- визначення переліку провідних факторів, які впливають на формування тенденцій макіяжу;
- ознайомлення з ідеалами краси, тенденціями розвитку мистецтва макіяжу різних країн та часів (Стародавній Єгипет, Греція, Рим, Японія, Китай, Середньовіччя, Відродження, XVII-XX ст.);
- формування сучасного уявлення про жіночу красу, визначення переконання вихованців щодо ідеалу людської краси.

Макіяж – тема сама по собі вже цікава для дівчат підліткового віку, а цей інтерес мали підсилити цікаві розповіді з історії макіяжу, кумедні факти. Використання відомих творів образотворчого мистецтва, фрагментів улюблених кінофільмів у якості наочних матеріалів підвищували емоційний фон сприйняття, викликали естетичні переживання, створювали в уяві вихованців яскраві картини минулого. При підборі творів мистецтва для бесіди ми намагалися, щоб вони були близькими та знайомими дітям за тематикою та сюжетом. Так, тенденції макіяжу епохи Відродження вдало ілюстрували картини Сандро Ботічеллі та Леонардо да Вінчі, XVIII століття – Томаса Гейнсборо та Френсіса Куота, XIX століття – Карла Брюллова та Тараса Шевченка, а модні тенденції XX століття вдало відображували кадри з таких відомих фільмів, як „У джазі тільки дівчата”, „Не може бути”, „Діамантова рука”, „Іронія долі або з легкою парою”, „Службовий роман” тощо. У результаті бесіди діти отримали велику кількість корисної інформації, позитивні емоції та естетичну насолоду.

Таким чином, під час цієї бесіди викладач зробив свій внесок у формування у вихованців естетичної свідомості, оскільки охопив її раціональний рівень (надав теоретичні поняття за темою, допоміг сформуванню поглядів та висновки стосовно тих чи інших історичних явищ, сприяв формуванню естетичного ідеалу людської краси) та емоційно-вольовий (викликав інтерес до образотворчого та кіномистецтва в контексті мистецтва макіяжу, викликав яскраві естетичні емоції, переживання, почуття, сприяв формуванню естетичного смаку).

Окрім цієї вступної бесіди в курсі „Основи візажу” передбачався ще ряд бесід за наступною тематикою: „Краса та естетичні ідеали сучасності”, „Макіяж та імідж людини”, „Психофізіологічні особливості сприйняття кольору в макіяжі”, „Стиль і макіяж”.

Окрім бесід, у рамках викладання курсу „Основи візажу” викладачем передбачалася така форма теоретичної діяльності, як екскурсія у Миколаївську фотостудію „Взгляд”, де діти мали можливість поспілкуватися з візажистом цієї студії, побачити його роботи, обговорити створювані ним образи, висловити свої думки щодо побаченого.

Розглядаючи форми *практичної діяльності*, які використовувалися нами в процесі художньо-естетичного виховання, доречною є згадка про думку В.А. Бітаєва, який зазначав, що для оволодіння мистецтвом велике значення має практичне залучення людини до творчого процесу. Саме творча діяльність сприяє активності інтелектуальної та емоційно-чуттєвої сфери, створює сприятливий ґрунт для вираження власних думок та почуттів. У нашому випадку йдеться про творчу діяльність, яка повинна стимулюватися в процесі пізнання художніх творів, у процесі ознайомлення та вивчення виражальних засобів хореографічного, театрального та образотворчого мистецтва. Взаємодія дітей з мистецтвом не лише викликає прагнення розуміти художній твір, у цьому процесі відбувається й терапевтичний вплив мистецтва від насолоди красою та виникнення бажання творити самим.

Практична діяльність має досить великі можливості естетичного виховання в умовах театру моди. Під час творчої практичної діяльності яскраво проявляються нахили дитини в тій чи іншій сфері, її потреби та інтереси, що створює найбільш сприятливий ґрунт для художньо-естетичного виховання.

Найбільшу сукупну долю з навчального навантаження курсу хореографії театру моди мають саме практичні заняття, на яких вихованці мають відпрацювати виконавські танцювальні навички. Але помилково було б вважати, що тільки цьому повинні приділяти увагу викладачі під час занять. Опанування виконавчими навичками хореографічного мистецтва – це лише один бік медалі, адже вихованці повинні навчитися відчувати мистецтво, розуміти мову танцю, бачити його красу, щоб, нарешті, самостійно включитися до художньо-творчої діяльності. Тому під час нашого експерименту на заняттях до розучування та відпрацювання хореографічних па додавалися всілякі ігри та конкурси. Так, наприклад, вихованцям театру моди „Атеней” дуже припала до вподоби гра „Зрозумій мене”. Зміст гри полягав у наступному: обирався ведучий, який з „чарівної скрині” діставав картку із завданням, згідно якого за допомогою відомих уже хореографічних рухів треба було скласти невеличкий етюд, який би допоміг групі здогадатися, кого або що намагався показати ведучий. Із заняття до заняття тематика ігор змінювалася від найпростіших – „Тваринний світ”,

„Рослинний світ” до більш складних „Герої з фільмів”, „Літературні персонажі”. Таким чином, ненав’язливо в розважальній формі розвивалась уява дітей, інтерес до хореографічного мистецтва, відпрацьовувались художні навички, формувались смаки, а також спрямованість на художньо-естетичну діяльність.

Організуючи практичну діяльність, ми надавали серйозного значення розмаїттю їх діяльності, оскільки вихованці підліткового віку не можуть протягом тривалого часу ефективно та з ентузіазмом виконувати одну і ту саму роботу. Монотонність негативно відбивається на творчому відношенні. Зміна видів занять сприяла всебічному естетичному розвитку, отриманню задоволення, насолоди. Напряга розумових та фізичних сил, подолання труднощів призводила до того, що практична діяльність стала цікавою, привабливою; в вихованців з’являлося намагання вдосконалювати свої вміння та навички, а все це розвивало уяву, відчуття міри та гармонії.

Як бачимо, практична діяльність була спрямована на активізацію творчої діяльності вихованців при використанні різноманітних видів діяльності, елементів гри, змагань. Акцентуючи увагу дітей на естетичних моментах, ми намагалися виховати в підлітків активне ставлення до дійсності, намагання вдосконалювати свої вміння та навички.

Кожна справа, кожна робота, створена дитиною, потребує визнання, оцінки з боку однолітків, викладачів, батьків, а також естетичного задоволення від її виконання. Тому саме *оцінювальна діяльність* виконує так би мовити підсумовуючу роль в усьому комплексі форм реалізації художньо-естетичного виховання. Під час оцінювальної діяльності відбувається осмислення вихованцями результатів своєї роботи, її аналіз, отримання орієнтирів на подальшу діяльність, а також мотивація до самовдосконалення.

Оцінювальна діяльність з боку викладача вимагає від нього великої педагогічної майстерності й такту. Оцінювання дитячої роботи має відбуватися таким чином, щоб при дотриманні умов об’єктивності зберегти чи навіть підсилити інтерес до виконаної справи та означити напрямки подальшого розвитку дитини.

Найяскравішою формою прояву оцінювальної діяльності під час експерименту можна вважати вечори-звіти, які проходили в театрах моди після закінчення навчального року. Такі свята є підсумком всієї роботи.

Активізації оцінювальної діяльності в процесі підготовки та проведення такого заходу сприяла спрямованість на його пізнання. Організуючи свято, ми намагалися, щоб увага підлітків акцентувалася на найбільш значущих естетичних моментах, щоб діти отримували своєрідні орієнтири, спираючись на які, можна порівнювати та аналізувати різноманітні естетичні явища. Підготовчий процес заходу був тривалим та вимагав зусиль з боку всіх дітей, викладачів і батьків. Цілеспрямована підготовка до свята передбачала активну діяльність

дітей, які за допомогою батьків та викладачів виготовляли костюми, декорації, готували реквізит, розучували слова, танці тощо. Підготовчий процес завжди супроводжувався схвильованістю, очікуванням, що підсилювало позитивні емоції. Вплив свята на кожного окремо взятого підлітка зумовлювався мірою його активності, ініціативи, відповідальності за доручену справу.

21 квітня 2007 року в театрі моди „Юстар” відбулося свято, яке мало назву „Стара казка на новий лад”. В основу сценарію була покладена осучаснена версія казки про царівну Несміяну. Головна героїня казки весь час сумує та вимагає від батьків того, щоб її хтось розвеселив, показав щось нове та цікаве. Саме тут на допомогу приходять вихованці театру моди „Юстар” разом із „головною чарівницею” – директором цієї школи – Шестопаловою Ю.А. На сцені діти мають можливість показати все, чому вони навчилися за минулий рік: у програмі свята і хореографічні номери, і покази моделей одягу, створеного руками дітей із нестандартних матеріалів, і гумористична міні-вистава „Навіщо?”, та навіть виступ „зірки української естради Ані Лорак” (номер-пародія). Кульмінацією свята є рішення царівни Несміяни піти вчитися до театру моди „Юстар”, де навчаються такі красиві, талановиті та веселі дівчата.

Цей захід відрізнявся особливою яскравістю, барвистістю, супроводжувався емоційним переживанням дітей, відчуттям радості, задоволеності. Сама поведінка дітей, їхня надзвичайна активність та зацікавленість, з якою вони виконували всі дії, свідчила про наявність сформованого інтересу та потреби в подальшому спілкуванні з мистецтвом.

З метою подальшої активізації оцінювальної діяльності після проведення свята ми організували обговорення отриманої естетичної інформації. У результаті дитина не тільки сприймала та оцінювала певну естетичну інформацію, а й емоційно переживала те, що сприймала. У результаті засвоювалися нові естетичні цінності, накопичувався оцінювальний досвід, стимулювалася діяльність у різних видах практичної діяльності.

Активізація в процесі роботи пізнавальної, практичної та оцінювальної естетичної діяльності сприяла художньо-естетичному вихованню. Пізнавальна діяльність озброювала підлітків знаннями. У процесі практичної діяльності розвивався інтерес, були застосовані теоретичні знання, розвивалася творчість, допитливість, уява. Оцінювальна діяльність дозволяла дітям осмислити результати своєї роботи, сформувані узагальнені уявлення та норми, сформувані своє ставлення до того чи іншого явища, тобто отримати орієнтир для подальших дій та імпульс для сприйняття нових теоретичних знань.

Таким чином, театр моди в силу притаманних йому специфічних умов дозволяє в значній мірі формувати та розвивати художньо-естетичний смак його вихованців. Розроблена нами комплексна методика

виховання художньо-естетичного смаку дозволяє найбільш повно використовувати виховний потенціал цього позашкільного закладу. Перспективною метою нашого подальшого дослідження є експериментальна перевірка ефективності вищезгаданої комплексної методики.

Література

- 1. Агентство** "Юстар" моделей
<http://www.odessapassage.com/models/ustar>
- 2. Бігаєв В. А.** Естетичне виховання і гуманізація особи. – К. : ДАККіМ, 2003. – 232 с.
- 3. Букач Н. Н.** Эстетическое воспитание подростков в условиях пионерского лагеря: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1986. – 22 с.
- 4. Волчегорская Е.** Эстетическое воспитание в развитии личности ребенка//Искусство и образование. – 2002. – № 3, с. 11–14.
- 5. Конорова Е. А., Светинская В. Н.** Танцевальные кружки старших школьников. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 184 с.
- 6. Програми** для гуртків, секцій, творчих об'єднань позашкільних закладів суспільно-громадського та художньо-естетичного напрямку / Укл. : Л. І. Ковбасюк, А. М. Павлова. – К. : ІЗМН, 1996. – 400 с.

Рахманіна В. М. Система заходів комплексної методики формування художньо-естетичного смаку підлітків в умовах театру моди

У статті розглянуто систему заходів пізнавальної, практичної та оцінювальної діяльності вихованців дитячого театру моди, які реалізують комплексну методику формування художньо-естетичного смаку, розроблену автором.

Ключові слова: художньо-естетичний смак, художньо-естетичне виховання, комплексна методика, пізнавальна, практична та оцінювальна діяльність.

Рахманина В. Н. Система мероприятий комплексной методики формирования художественно-эстетического вкуса подростков в условиях театра моды

В статье рассматривается система мероприятий познавательной, практической и оценочной деятельности воспитанников детского театра моды, которые реализуют комплексную методику формирования художественно-эстетического вкуса, разработанную автором.

Ключевые слова: художественно-эстетический вкус, художественно-эстетическое воспитание, комплексная методика, познавательная, практическая и оценочная деятельность.

Rahmanina V. N. The measure system of the complex methodology of artistic techniques and aesthetic flavor of teenagers in a fashion theater

There is system of measures of cognitive, practical and evaluating children's fashion theater, development of a complex methodology of formation of aesthetic and artistic taste, developed by the author considered in this article.

Keywords: artistic and aesthetic taste, artistic and aesthetic education, a complex methodology, cognitive, practical and valuation activities.

УДК 37.015.31:796.01

Т. Т. Ротерс

**СУЧАСНА ПАРАДИГМА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Важливу регулятивну роль у науці відіграють парадигми як сукупність методологічних, світоглядних, управлінських та інших настанов, що сформувалися історично і прийняті у своїй спільності як зразок, норма, стандарт вирішення проблеми.[1, с. 35]. Зміст парадигми включає сукупність теоретичних стандартів, ціннісних критеріїв, світоглядних позицій, методів і принципів досліджень. Парадигма, з погляду синергетики, виступає як реальна методологічна структура, що формуються в просторі та часі та передбачає визначення мети, стану та еволюції проблеми, певні збудження середовища. Парадигми поступово змінюються й на зміну одній парадигмі поступово приходять інші.

Для сучасної науки характерна мультипарадигмальність, яка має кілька відносно самостійних парадигм. Ми в нашому дослідженні будемо дотримуватися та методологічно розвивати *прагматичну парадигму*, яка являє собою сферу діяльності, що підлягає вирішенню практичних завдань, які виникають у різних сферах життя суспільства; *діяльні сну*, де науку належить розглядати як діяльну систему, складну сукупність різновидів діяльності зі створення та використання знання; *нормативно-ціннісну*, як науку про складну систему норм і цінностей пізнавальної діяльності, які регулюють продукування знань та їх використання на практиці, а також *інструментальну*, у якій наука виступає як певний набір методів, прийомів, алгоритмів, тобто інструментів пізнавальної діяльності.

На рівні прагматичної парадигми фізичне виховання – це сфера фізкультурної діяльності школярів, яка спрямована на вирішення практичних завдань, які постають на двох рівнях: на рівні державному у вигляді виконання вимог Державного стандарту базової та повної

загальної середньої освіти та на рівні особистісному, як умова бути здоровим та красивим.

У концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи визначено основні завдання загальноосвітньої школи, до яких віднесено різнобічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення задатків і здібностей, формування ціннісних орієнтацій, задоволення інтересів і потреб; зміцнення і збереження морального, фізичного й психічного здоров'я вихованців; виховання школяра як громадянина України, національно свідомої, вільної, демократичної, життєво й соціально компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення в різноманітних життєвих ситуаціях.

З огляду на це, зазначаємо, що в новій навчальній програмі з фізичної культури для учнів 5-9 класів [2, с. 272] при визначенні завдань на перше місце виходять завдання пов'язані з формуванням загальних уявлень про фізичну культуру, її значення в житті людини, збереження та зміцнення здоров'я, фізичного розвитку, розширення рухового досвіду, удосконалення навичок життєво необхідних дій, використання їх у повсякденній та ігровій діяльності. Разом з тим великого значення надається розширенню функціональних можливостей організму дитини через цілеспрямований розвиток основних фізичних якостей і природних здібностей.

Завдання фізичного виховання зумовлені об'єктивною необхідністю сучасного розвитку суспільства в забезпеченні ціннісних орієнтацій щодо використання фізичних вправ як одного з головних чинників здорового способу життя та формування практичних навичок для самостійних занять фізичними вправами та активного відпочинку. На думку І. Глазиріна [3, с. 7.], фізичне виховання дітей – це соціально організований педагогічний процес, спрямований на формування здорового, фізично досконалого та підготовленого, активного, спритного, стійкого до дії факторів зовнішнього та внутрішнього середовища, підростаючого покоління. Мова йде про прояви життєдіяльності дитячого організму, що якісно змінюються не тільки в процесі біологічного дозрівання за певних умов, а й під впливом фізичних навантажень.

Цілком зрозуміло, що фізичне виховання спрямовано на оптимізацію фізичного розвитку людини, а також на вдосконалення фізичних якостей у єдності з вихованням духовних та моральних якостей, підготовкою кожного члена суспільства до плідної діяльності в різних сферах.

Такі глобальні завдання фізичного виховання можуть бути успішно реалізовані на рівні діяльнісної та нормативно-ціннісної парадигм. На підставі цього зазначаємо, що в сучасних умовах функціонування загальноосвітньої школи на перше місце виходить профільне навчання. У концепції профільного навчання [4, с. 16]

ззначається, що старша школа має функціонувати як профільна. Це зумовлено тим, що розвиток світового і, зокрема європейського освітнього простору, об'єктивно вимагає від української школи адекватної реакції на процеси реформування загальної середньої школи, що відбуваються в провідних країнах світу. Загальною тенденцією розвитку старшої профільної школи є її орієнтація на широку диференціацію навчання, яка передбачає поглиблене й професійно орієнтоване вивчення циклу споріднених предметів. Найбільш актуальними напрямками профільного навчання в 10-12 класах визначено суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, спортивний. Їх набір відповідає соціально-диференційованим видам діяльності, які обумовлюються суспільним розвитком праці та містять знання про природу, людину, суспільство, культуру, науку та виробництво.

Така спрямованість освіти та виховання школярів дає підстави сподіватися, що досяжним є завдання розвитку всіх сутнісних сил вихованця, які полегшуватимуть його інтеграцію в повноцінне суспільне життя при збереженні своєї особистісної автономії, піднесення оздоровчої функції фізичної культури, посилення мотиваційного компонента виховання фізичних якостей та здорового способу життя.

Зазначаємо, що проблема цінностей бути здоровим, проблема здоров'я школярів є нині однією з найбільш актуальних, адже стан громадського здоров'я виступає важливим показником збереження й розвитку людського потенціалу будь-якої країни. У концепції формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя в дітей та молоді [5, с. 23 – 27.] відмічається, що метою концепції є створення умов для зміцнення фізичного, психічного, соціального й духовного здоров'я, психологічного комфорту та соціального добробуту дітей і молоді шляхом визнання пріоритету здорового способу життя як основного чинника збереження та зміцнення здоров'я, утвердження свідомого ставлення та громадянської відповідальності за власне здоров'я. Стратегічною лінією концепції є надання пріоритетності формування здорового способу життя дітей та молоді в усіх ланках освіти. У цьому аспекті фізичному вихованню надається основна роль. Зауважимо, що престижність здорового способу життя зростає в сучасному світі. Стало модним грати в теніс, займатися аеробікою, плаванням та іншими видами спорту, відвідувати тренажерні зали чи мати тренажери в домашніх умовах, стежити за своєю вагою, приймати вітаміни, харчові добавки тощо. Але ж забезпечення здоров'я, формування здорового способу життя – це проблема багатофакторна. Фізична культура як навчальний предмет є лише однією зі складових, що мають розв'язувати цю проблему.

На думку І. Беха [6, с. 218 – 225] теорія і методика фізичного виховання й розвитку підростаючої особистості має бути переосмислена насамперед на філософсько-методологічному рівні. При цьому

системоутворюючою одиницею для рефлексивного гуманітарного (а не природничо-наукового) аналізу цього рівня виступає категорія „цінність здоров'я”. Саме через цю категорію відкривається реальна можливість побачити здоров'я очима самого суб'єкта здоров'я, тобто того, хто виступає його носієм, творцем, а часто й руйнівником.

Традиційна педагогіка в цьому плані питання про формування школяра як повноцінного суб'єкта власного здоров'я прямо не ставила, оскільки не мала адекватних наукових принципів для відповідної організації освітньої практики. Розвиваючи цю концепцію І.Бех зазначає, що категорія „цінність здоров'я” позбудеться своєї абстрактності за умови введення в понятійну педагогічну систему парної категорії „цінність людської тілесності”. Саме тіло людини є значущим індикатором здоров'я, його стан і ступінь фізичного розвитку, характер його функціонування, динаміка змін, узгодженість чи розбалансованість з соціальним буттям. З цього приводу Л. Гомілко стверджує, що людська тілесність відображає світ, у якому існує людина. Спосіб життя акцентує й формує не окрему тілесну властивість. Він створює тіло як особливу цінність, в ансамблі котрої тільки й може спрацювати найважливіша для діяльності тілесна якість. Головними тілесними репрезентаціями культурної реальності, які водночас складають основні композиційні елементи іміджу, є вираз обличчя, форма тіла, рухи тіла, тілесний стан. Під тілесним образом розуміється самоусвідомлення людиною свого тіла, тобто він означає знання про власне тіло [7, с.130-134.]

Відмічаємо, що в різних системах фізичного виховання задачі рухового вдосконалення дітей, виховання фізичних якостей вирішуються через застосування великої кількості засобів, основою яких є фізичні вправи, оздоровчі сили природи, фактори особистої та громадської гігієни, використання активних форм туризму в процесі організованих та самостійних занять. Але зайняти активну позицію школяреві в процесі фізичного виховання можуть надати тільки знання та переконання, на підставі яких можна досягти цінності здоров'я, що об'єктивується в цінності людської тілесності та „цінності виховання фізичних якостей для...”

У Концепції розвитку фізичного виховання в загальноосвітніх школах [8, с. 1 – 6] зазначається, що на сучасному етапі розвитку школи провідною метою її діяльності є соціалізація учнів. Вона передбачає передачу учням та якісне засвоєння ними соціального досвіду в галузі фізичної культури. У зв'язку з цим на перше місце виходять знання. Сучасні науково-теоретичні підходи до добору й конструювання змісту фізкультурної освіти передбачають наявність чотирьох складових знання: знання про природу, суспільство, людину в її соціальних і біологічних аспектах; способи діяльності інтелектуального й практичного характеру; соціальні відносини тощо. Разом з тим набуває значення й досвід здійснення способів діяльності інтелектуального й практичного характеру; досвід творчого використання способів

діяльності інтелектуального й практичного характеру в нових, нетрадиційних, невідомих учню умовах; досвід емоційно-ціннісного ставлення до того, що вивчається, до навчального процесу, до світосприйняття, що дає змогу кожному учню визначити своє місце та роль у власній життєдіяльності.

В. Лук'яненко [9, с. 5 – 6] стверджує, що спеціальні знання в галузі фізичної культури забезпечують розкриття різних задатків та здібностей, досягнення майстерності у кожному виді професійної діяльності. Така роль знань, без сумніву, виводить їх на рівень однієї з фундаментальних основ загальної середньої освіти. Мова йде про необхідність засвоєння учнями широкого спектру знань з різних галузей науки про людину з метою формування уяви про фізичний потенціал людини як матеріальної основи ефективної рухової, інтелектуальної та духовної діяльності.

Стає зрозумілим такий великий обсяг теоретико-методичних знань, які на сьогодні передбачено навчальною програмою з фізичної культури.

Як ми вже визначили, інструментальна парадигма ґрунтується на визначенні певного набору методів, прийомів, алгоритмів, тобто інструментів пізнавальної діяльності. У галузі фізичного виховання інструментальна парадигма спрямовує науковців на визначення найбільш ефективних тенденцій вдосконалення процесу фізичного виховання в школі. Зазначаємо, що для удосконалення процесу фізичного виховання необхідно більш повніше враховувати індивідуальні вікові характеристики кожного школяра, особистісні потреби, інтереси, мотиви занять фізичними вправами. Великого значення набуває не тільки рухова діяльність, але й виховання моральності, інтелекту та загальної культури. При цьому треба враховувати, що фізична культура є складовою частиною загальної культури суспільства і не може вирішувати завдання тільки вдосконалення тілесності.

Таким чином, модернізація системи сучасного фізичного виховання школярів має йти з урахуванням усіх парадигм: прагматичної, діяльнісної, нормативно-ціннісної та інструментальної для того, щоб заняття фізичною культурою стали раціональним способом підготовки школярів до праці різного характеру.

Література

1. Майстерня вченого: Підручник для науковця. – К. : Навчально-методичний центр „Консорціум з удосконалення менеджмент – освіти в Україні”, 2006. – 302 с. **2. Навчальна програма** з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів 5-9 класи. – www.mon.gov.ua. **3. Глазирін І. Д.** Основи диференційованого фізичного виховання. – Черкаси: „Відлуння-Плюс”, 2003. – 352 с. **4. Концепція** профільного навчання в старшій школі. – Київ, 2003. **5. Концепція** формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та

молоді. – Директор школи, жовтень 2004. – № 40. **6. Бех І. Д.** Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К. : Либідь, 2003. – 344 с. **7. Гомілко О.** Метафізика тілесності: концепт тіла у філософському дискурсі. – Київ : Наукова думка, 2001. – 339 с. **8. Концепція** розвитку фізичного виховання в загальноосвітніх школах. – Здоров'я та фізична культура. – 2005. – № 6. **9. Лукьяненко В. П.** Физическая культура: основы знаний. – М. : Советский спорт. – 2005. – 224 с.

Ротерс Т. Т. Сучасна парадигма фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів

У статті визначено, що модернізація системи сучасного фізичного виховання школярів має йти з урахуванням усіх парадигм: прагматичної, діяльнісної, нормативно-ціннісної та інструментальної для того, щоб заняття фізичною культурою стали раціональним способом підготовки школярів до праці різного характеру.

Ключові слова: парадигма, мультипарадигмальність, фізичне виховання.

Ротерс Т. Т. Современная парадигма физического воспитания учеников общеобразовательных учебных заведений

В статье определено, что модернизация системы современного физического воспитания школьников должна идти с учетом всех парадигм: прагматичной, деятельностной, нормативно ценностной и инструментальной для того, чтобы занятия физической культурой стали рациональным способом подготовки школьников к труду различного характера.

Ключевые слова: парадигма, мультипарадигмальность, физическое воспитание.

Roters T. T. The modern paradigm of physical education of students of general educational establishments

In the article definite, that modernization of the system of modern physical education of schoolboys must go taking into account all of paradigms: pragmatic, normatively valued and instrumental in order that engaged in a physical culture became the rational method of preparation of schoolboys to labors of different character.

Keywords: paradigm, myltiparadigmalnist, physical education.

УДК 373.033

Г. О. Сорокіна

ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА ШКОЛЯРІВ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У сучасному соціоцивілізованому світі людина стикається з величезною кількістю надзвичайно складних проблем, від розв'язання яких залежить не лише якість сучасного життя, але й сама можливість існування людства в майбутньому. Найбільш значущою з-поміж них є проблема формування нової системи планетарних цінностей, яка примусила б людей відмовитися від позиції „вінця творіння” й насилля над природою [1]. Глобальна екологічна криза зумовила необхідність переосмислити всі досягнення світової цивілізації й внесла докорінні зміни у відносини суспільства й природи. Сьогодні стає цілком зрозуміло, що споживацьке, нешанобливе ставлення до природного середовища, нерозуміння його самоцінності призвело до важких, а в деяких випадках незворотних наслідків. Сучасна екологічна ситуація вимагає кардинального перегляду поглядів і переконань людини в її стосунках з навколишньою природою [2; 3; 4]. Сьогодні виникла гостра необхідність у штучному підтриманні природних умов свого існування заради виживання цивілізації, оскільки посилення спустошення природи очевидне для всіх. Коренем цієї проблеми є глибока моральна, ціннісна криза особистості, одним із сумних аспектів якого є знищення природного середовища. Тобто проблема екологічної кризи – це актуальна педагогічна проблема, від розв'язання якої залежить майбутнє всього людства. Важливою умовою розв'язання сучасних екологічних проблем є екологічна освіта й виховання молодого покоління, оскільки саме з дитячих років людина повинна сприймати себе як невід'ємну частину природи, бо в цей період життя формується світогляд, закладаються моральні цінності, моделюється культура поведінки особистості. У найважливіших документах міжнародного й державного значення зазначено, що екологічна освіта сьогодні є необхідною складовою гармонійного й екологічно безпечного розвитку. Одним із стратегічних напрямів сучасної екологічної освіти є формування поколінь з високою екологічною культурою, новим екологічним світоглядом на принципах гуманізму, екологізації мислення, міждисциплінарної інтеграції, історизму та системності з метою збереження й відновлення природи України та її біологічного різноманіття [5]. Висока якість життя людства може забезпечити тільки екологічно компетентне покоління зі сформованим екологічним світоглядом, з новими ціннісними орієнтаціями й установками, з активною екологічною позицією. Ці якості особистості можливо сформувати в процесі реалізації екологічної освіти й виховання молоді.

Найбільш актуальними для формування екологічної грамотності, екологічного світогляду школярів є три аспекти екологічної освіти: екологічна освіта й виховання в загальноосвітніх школах; екологічна освіта й виховання в позашкільних закладах; екологічна освіта й виховання в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності. Ці аспекти, на нашу думку, є найбільш значущими у формуванні екологічної культури школярів, яку ми розуміємо як результат екологічного освіти.

У процесі аналізу літературних джерел і статистичних даних, а також власних пошуків з'ясовано, що в останні десятиліття інтерес дітей шкільного віку до туристських подорожей значно зріс. Цей факт викликає необхідність підготовки фахівців галузі туризму, професійно придатних до екологічного виховання школярів у процесі туристської діяльності. Здійснення екологічного виховання молодого покоління й формування високого рівня їхньої екологічної культури в процесі туристської діяльності вкрай необхідно, оскільки туристська галузь зацікавлена в збереженні максимально непорушених природних і природно-антропогенних екосистем, лише за цієї умови може бути ефективно здійснено всі найважливіші функції туризму, у тому числі освітня й екологічна.

Сучасний туризм є потужним засобом екологічної просвіти населення, ознайомлення туристів з екологічними проблемами, а також зі способами їх розв'язання, оскільки в процесі туристської діяльності людина постійно взаємодіє з природним середовищем. Якість цієї взаємодії залежить передусім від екологічної компетентності фахівців туристської галузі, їхньої професійної готовності до екологічного виховання школярів у процесі туристських подорожей, а також від психологічної, інтелектуальної та практичної готовності учнів до сприйняття екологічної інформації, до її глибокого розуміння й трансформації крізь призму власної свідомості. Готовність учнів до сприйняття екологічної інформації забезпечують сучасна школа й позашкільні заклади, які спеціалізуються на екологічній освіті й вихованні школярів. Одним із важливих завдань нашого дослідження є створення ефективної моделі екологічної освіти фахівців галузі туризму, професійно придатних до екологічного виховання учнів. Найважливішим етапом у її створенні є вивчення системи екологічної освіти в загальноосвітніх школах і позашкільних закладах як теоретичної основи для підготовки туристських кадрів.

Аналіз наукової літератури показав, що екологічна освіта молодого покоління була об'єктом дослідження багатьох учених. Сучасні концепції екологічної освіти в середній школі представлено в наукових роботах С.Н. Глазачова, А.Н. Захлебного, І.Д. Зверева, Н.К. Мамедова, І.Н. Пономарьової, І.Т. Суравегіної та ін. Проблему екологічного виховання в позакласній і позаурочній діяльності розглядали А.Н. Захлебний, В.Д. Іванов, П.Г. Пустовіт та ін. Проблемою формування екологічної культури учнів займалися В.Д. Іванов, О.В. Король,

С.Г. Лебідь, О.Л. Пруцакова, Л.В. Шаповал, І.Г. Павленко. Теорія й практика екологічного виховання учнів стали об'єктом вивчення таких дослідників, як: В.В. Коваль, М.О. Колесник, О.В. Лабенко, В.Г. Меліксетян, Я.В. Полякова, Л.М. Резнік, І.В. Удовиченко, Д.І. Мельник, Л.Г. Аванесян, С.В. Шалей. Особливості екологічної освіти учнів у школах країн європейського регіону та Північної Америки вивчали В.В. Червонецький, В.Я. Ломакович. Проблему формування екологічної відповідальності особистості розглядали І.Д. Зверев, Д.Н. Кавтарадзе, Л.В. Моїсєєва, В.М. Назаренко, І.Н. Пономарьова, Л.П. Салєєва, І.Т. Суравєгіна та ін.

Метою статті є обґрунтування необхідності комплексного підходу до здійснення екологічної освіти й виховання школярів. Він передбачає реалізацію екологічної освіти й виховання учнів в умовах загальноосвітньої школи, у позашкільних закладах, а також у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності. Такий підхід є необхідною умовою формування екологічної культури учнів.

За останні кілька десятиліть пройдено складний шлях формування змісту екологічної освіти. Аналіз літератури показав, що найбільш актуальним для нього завжди був природничонауковий підхід. Екологічна освіта зародилася й розвивалася в руслі природознавства, і у зв'язку з цим елементарні екологічні знання учні здобували в процесі вивчення географії, біології, хімії, фізики. Зміни в змісті екологічної освіти значною мірою обумовлено особливостями взаємовідносин суспільства й природи в той чи інший період. У 60-і – 70-і рр. відбувалось усвідомлення суспільством специфіки взаємовідносин людини й природного середовища в умовах НТР, це відбилося й на змісті екологічної освіти. У цей період прийшло перше усвідомлення людиною всієї серйозності екологічної ситуації, глобальності екологічних проблем, що зумовило організацію природоохоронного руху, який охопив увесь світ. У цей період у західних країнах з'явилися нові парадигми взаємодії суспільства й природи (біоцентризм, екоцентризм, антиантропоцентризм, глибинна екологія й та ін.), це сприяло активному розвитку природоохоронної освіти в Україні [7]. З 60-х років у деяких університетах було активізовано науково-дослідницьку діяльність у галузі охорони навколишнього середовища, з'явилися центри територіального планування для вивчення екологічних проблем (у Франції, США, Канаді).

У 80-і роки в суспільстві відбувається вироблення тактики пом'якшення соціально-екологічної ситуації й здійснюються спроби усунення найбільш гострих локальних і регіональних екологічних проблем [14]. На I Міжнародній конференції (Тбілісі, 1987), присвяченій екологічним проблемам, було зазначено, що освіта в галузі охорони навколишнього середовища має бути включена в навчальні програми всіх дисциплін, а не розвиватися в рамках одного предмета, оскільки

саме така модель екологічної освіти сприятиме розумінню єдності природи й людської діяльності в ній.

У 90-і роки, коли екологічні проблеми стали справжньою загрозою для людства й усе частіше проявлялися як екологічні катастрофи, що руйнують усе на своєму шляху, суспільство прийшло до розуміння того, що для продовження свого існування на планеті необхідно виробити єдину глобальну стратегію загальносвітового розвитку, яка забезпечить збереження природних ресурсів й охорону природи. У 80-і – 90-і роки екологічна освіта в багатьох розвинутих країнах стає складовою навчальних програм шкіл усіх рівнів. У цей період екологічна освіта була покликана формувати усвідомлення необхідності збереження природного середовища й раціонального природокористування. У ці роки вона набула особливого статусу, відбулося розуміння суспільством її універсальної значимості, гострої необхідності в її здійсненні.

У цей час з'явилися наукові роботи таких відомих педагогів, як І.Д. Зверев, А.Н. Захлебний, І.Т. Суравегіна, Л.П. Салеева, В.М. Назаренко та ін. У дослідженнях було розроблено умови реалізації екологічної освіти в школі, її основні принципи, до яких належать: міждисциплінарний підхід у формуванні екологічної культури школярів, систематичність і неперервність вивчення екологічного матеріалу, взаємозв'язок глобального, національного й краєзнавчого. Значний інтерес у контексті розвитку екологічної освіти школярів становлять дослідження екологічної психології та екологічної педагогіки, які дозволили виявити механізми формування екологічного мислення, свідомості, екологічної культури школярів, що відкрило нові можливості для встановлення відповідності педагогічного процесу психологічному формуванню всіх цих якостей в учнів.

У 90-і – 2000-і роки екологічна освіта й виховання стають невід'ємною умовою стратегії стійкого розвитку. „Стійкий розвиток – це такий розвиток суспільства, який задовольняє потреби сучасних поколінь і не ставить під загрозу можливості майбутніх поколінь задовольняти свої потреби. Освіта для стійкого розвитку базується на фундаментальному припущенні, що людство повинно радикально змінити сучасний хід економічного, екологічного й соціального розвитку для забезпечення здорового та якісного життя майбутніх поколінь” [6, с. 11 – 44].

В останнє десятиліття в Україні проблемі екологічної освіти школярів приділено достатню увагу й з боку дослідників, і з боку держави, що підтверджує низка прийнятих документів, які стали законодавчою основою екологічної освіти в нашій країні [5; 8; 9]. У них окреслено контури методологічного й структурного оновлення середньої освіти, складовою частиною якої є екологічна освіта. Визначено, що сучасна освіта – це освіта для людини, центром навчально-виховної діяльності є дитина, а стержнем освіти – розвивальна, культуротворча

домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти й саморозвитку, уміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання й уміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще власне життя й життя своєї країни. Одним із найважливіших завдань загальноосвітньої школи є формування в учнів цілісного наукового світогляду, загальнонаукової, загальнокультурної, технологічної, комунікативної й соціальної компетентності на основі засвоєння системи знань про природу, людину, суспільство, культуру, виробництво, оволодіння засобами пізнавальної та практичної діяльності.

Спираючись на численні наукові дослідження й законодавчі документи, які визначають концептуально-стратегічну політику екологічної освіти, констатуємо, що сучасні тенденції екологічної освіти є дієвим фактором стійкого розвитку суспільства. Екологічна освіта, відповідаючи концепції стійкого розвитку, розвивається як системотворчий фактор освіти в цілому, яка визначає її мету й провідні напрями: комплексність екологічної освіти й виховання та неперервність процесу екологічного навчання в системі освіти.

Організація системи екологічної освіти в Україні відбувається шляхом здійснення формальної екологічної освіти (дошкільні, шкільні, професійні, вищі й післядипломні освітні заклади, навчальні програми яких мають освітній мінімум екологічних знань) та неформальної (бібліотеки, громадські організації, засоби масової інформації, музеї). Провідна роль у цьому процесі належить загальноосвітнім школам і позашкільним закладам, оскільки далеко не всі школярі здобувають згодом вищу або середню спеціальну освіту. Основною метою загальної середньої освіти є формування молодого покоління з високим ступенем екологічної культури та екоцентричним типом мислення та свідомості. [5].

Вивчаючи особливості організації екологічної освіти учнів у школах європейського регіону й Північної Америки, В.В. Червонецкий узагальнив досвід педагогів, які працюють над цією проблемою, і навів перелік навчально-виховних і розвивальних задач, які сприяють реалізації мети екологічної освіти:

– формування в школярів ціннісних орієнтацій, спрямованих на гармонізацію відносин між людиною та природою, формування почуття особистої відповідальності за стан навколишнього середовища на регіональному та глобальному рівнях, забезпечення розуміння сутності й глобальності екологічних проблем;

– забезпечення школярів екологічними знаннями, вміннями й навичками, які дозволяють зрозуміти закономірності та взаємозв'язки природних явищ, цілісність живої й неживої природи, шляхи оптимізації взаємодії природи й людини;

– створення умов для трансформації екологічних знань і моральних принципів поведінки в природі в переконання, які дозволяють

сформувати екологічний світогляд, спрямований на подолання конфлікту між людиною та природою, залучення школярів до практичної діяльності в розв'язанні локальних природоохоронних проблем;

– формування знань і вмінь дослідницького характеру, які забезпечують креативний підхід до розв'язання екологічних проблем, що виникають;

– формування мотивації й потреби в екологічно безпечній та екологічно раціональній діяльності, формування усвідомлення необхідності розв'язання екологічних завдань, здатності до багатоаспектної (правової, економічної, моральної тощо) оцінки екологічних ситуацій;

– розвиток інтелектуальної та емоційної сфери психіки школярів, їхньої здатності до аналізу екологічних ситуацій, емоційного переживання позитивних якостей природи, виховання здатності до співпереживання живій природі, поваги до інших людей, бажання допомагати їм і піклуватися про них [10].

Аналіз шкільних програм показав, що реалізація названих завдань екологічного виховання в умовах загальноосвітніх шкіл є доволі проблематичною. Програми значною мірою перевантажено, і, незважаючи на активізацію наукової діяльності в галузі екологічної освіти, учителі вважають екологічний матеріал не обов'язковим, а лише додатковим до основного, тому в учителя не завжди вистачає часу, а іноді бажання й знань для його використання. Також слід зазначити, що існує гостра потреба в забезпеченні школярів підручниками нового покоління, що відповідають меті й завданням сучасної екологічної освіти. Аналіз екологічної освіти в умовах школи дозволяє виділити такі проблеми в його реалізації:

– обмежена кількість годин, виділених на викладання природничих дисциплін;

– недостатній рівень екологічної підготовки вчителів різних дисциплін;

– обмежена можливість для введення в навчально-виховний процес спецкурсів екологічної спрямованості;

– слабе методичне забезпечення загальноосвітніх шкіл матеріалами екологічної спрямованості;

– недостатня мотивація учнів для отримання екологічних знань;

– слабе висвітлення екологічних проблем своєї місцевості, неможливість реальної практики школярів в ознайомленні з ними, неможливість участі учнів у реальній природоохоронній роботі;

– слабка матеріально-технічна база більшості шкіл (відсутність відеоматеріалів, лабораторного обладнання, сучасного туристського спорядження тощо).

Усі наявні проблеми вказують на необхідність використання для екологічної освіти й виховання школярів усіх можливостей позакласної й

позашкільної роботи, у процесі якої учні також здобувають екологічні знання, уміння й навички. Позакласна робота – це складова частина навчально-виховного процесу в школі, одна із форм організації вільного часу учнів [11, с. 151]. Ураховуючи, що на уроках не завжди вдається реалізувати завдання екологічного виховання й освіти, у сучасній школі роль позакласних заходів зростає з кожним роком, ускладнюються їхні виховні й розвивальні завдання. За твердженням І.Д. Зверева, позакласна робота – це та діяльність, яку виконують у позаурочний час, вона є обов'язковою для учнів і побудована на основі їхнього інтересу й самодіяльності [13]. Перевагою української системи освіти є те, що школярі мають можливість навчатися й розвиватися не лише в системі загальної освіти, яка охоплює абсолютно всіх учнів, але й у системі додаткової освіти, яка пропонує дітям заняття на вибір відповідно до їхніх інтересів. Це клуби, гуртки, секції, музичні, театральні, художні, спортивні студії та школи. Позашкільні заклади – це державні й громадські організаційні та інструктивно-методичні установи з позашкільної роботи з дітьми й підлітками. Існують позашкільні заклади загального типу (палаці, будинки школярів, дитячі парки й та ін.) і спеціалізовані (дитячі бібліотеки, театри, станції юних натуралістів, лісництва тощо). Робота позашкільних закладів тісно пов'язана з навчально-виховним процесом у школі. [12, с. 263]. На думку Г.П. Пустовіта, „саме в позашкільних навчальних закладах, ураховуючи специфіку побудови в них навчально-виховного процесу – добровільність і багатоукладність, варіативність і різнорівневність, необмежені можливості в часі й географічних межах здійснення, практичну спрямованість, екологічна освіта й виховання мають забезпечити умови пізнання дитиною навколишнього світу в усій багатогранності його складних взаємозв'язків і взаємозалежностей, створити сприятливі умови для задоволення її власних інтересів, освітніх запитів і потреб у самопізнанні, самореалізації та становленні, у формуванні особистісних якостей й високого рівня її екологічної вихованості” [7, с. 3].

Фундаментом для розуміння природи як цінності є наявність багатого запасу безпосередніх вражень, а необхідною умовою формування екологічної культури на основі теоретичного й практичного ставлення до природного середовища є спілкування з природою. У цьому зв'язку краєзнавство й туризм є фундаментальною базою екологічного виховання школярів, оскільки важливе значення в цьому процесі має залучення учнів до вирішення місцевих екологічних проблем.

Отже, у процесі нашого дослідження встановлено, що для формування екологічної культури учнів необхідно здійснювати екологічну освіту й виховання в умовах школи, позашкільних закладів. Особливе місце в цій проблемі ми відводимо туристсько-краєзнавчій діяльності, оскільки вона має широкий спектр можливостей у здійсненні екологічного виховання. Використання комплексного підходу до

екологічної освіти й виховання школярів дозволить реалізувати його завдання й отримати екологічно компетентне покоління зі сформованим екологічним світоглядом й активною екологічною позицією.

Література

- 1. Сідоренко Л. І.** Аксіологічні аспекти сучасної екології / Л.І. Сідоренко // Практична філософія. – 2007. – № 3. – С. 22 – 29.
- 2. Вернадський В. І.** Биосфера и ноосфера / отв. ред. Б.С. Соколов, А.А. Ярашевский. – М. : Наука, 1989. – 258 с.
- 3. Берека А. Д.** Екологічна відповідальність як показник елементарної культури особистості / Бегека А. Д., Червонецький В.В. // Національна еліта та інтелектуальний потенціал України : матеріали міжнар. конф. – Л., 1996. – С. 171 – 172.
- 4. Білявський Г. О.** Основи екології: теорія та практикум : навч. посіб. / Білявський Г. О., Бутченко Л. І., Навроцький В. М. – К. : Лібра, 2002. – 352 с.
- 5. Концепція** екологічної освіти України. Затверджена рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України протокол № 13/6-19 від 20.12.2001 р. – К., 2001. – 24 с.
- 6. Сталий** розвиток суспільства: роль освіти : путівник / [В. Підліснюк, І. Рудик, В. Кириленко, І. Вишенська, О. Маслюківська]; за ред. В. Підліснюк. – К. : Вид-во СПД „Ковальчук”, 2005. – 88 с.
- 7. Пустовіт Г. П.** Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1 – 9 класів у позашкільних навчальних закладах : монографія. / Г. П. Пустовіт. – К. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 540 с.
- 8. Концепція** загальної середньої освіти (12-річна школа). Постанова Колегії МОН України, Президії АПН України № 12/5-2 від 22.11.01 р.
- 9. Національна** доктрина розвитку освіти. Затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 447/2002.
- 10. Червонецький В. В.** Екологічна освіта учнів у школах країн європейського регіону та Північної Америки : монографія / В. В. Червонецький. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. Даля, 2005. – 312 с.
- 11. Российская** педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая рос. энцикл., 1993. – Т. 1. – 607 с.
- 12. Гончаренко С.** Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К: Либідь, 1997. – 376 с.
- 13. Зверев И. Д.** Экогласность и образование // Сов. педагогика. – 1991. – № 1. – С. 9 – 14.
- 14. Лось В. А.** Взаимоотношения общества и природы / Виктор Александрович Лось. – М. : Знание, 1989. – 64 с.

Сорокіна Г. О. Екологічна освіта школярів як необхідна умова формування їхньої екологічної культури

У статті розглянуто проблему комплексного підходу до екологічної освіти й виховання учнів як необхідної умови формування їхньої екологічної культури, охарактеризовано особливості екологічної освіти в школі, у позашкільних закладах і в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності.

Ключові слова: екологічна освіта, екологічна культура.

Сорокина Г. А. Экологическое образование школьников как необходимое условие формирования их экологической культуры

В данной публикации рассматривается проблема комплексного подхода к экологическому образованию и воспитанию учащихся как необходимого условия формирования их экологической культуры, характеризуются особенности экологического образования в школе, во внешкольных учреждениях и в процессе туристско-краеведческой деятельности.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическая культура.

Sorokina G. A. Ecological education of pupils as a necessary criterion for formation of their ecological culture

This publication deals with a problem of complex approach to the ecological education and training of the pupils as a necessary criterion for formation of their ecological culture. Peculiarities of ecological education at school, extracurricular establishments and during touristic and local historical training are characterized.

Keywords: ecological education, ecological culture.

УДК 37.015.31:340

Л. В. Твердохліб

**ФОРМУВАННЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ
У ЗАКЛАДАХ НОВОГО ТИПУ**

У попередніх наших публікаціях ми повідомляли про досвід формування правової культури особистості на основі теоретико – експериментальної діяльності автора, у результаті якої було визначено сутність правової культури як компонента духовної культури, обґрунтовано педагогічну систему формування правової культури старшокласників у загальноосвітніх закладах нового типу, розроблено систему критеріального забезпечення дослідження.

Ця стаття має на меті розкрити місце та роль правосвідомості в процесі формування особистості, що розвивається.

Раніше ми відзначали складність поставленого завдання з огляду на відсутність єдиної точки зору на саму категорію культури, складовою частиною якої є права культура. Наразі ми акцентуємо увагу на особливості об'єкта нашого дослідження – це розмаїття підходів до трактування його сутності та ставлення до правової культури.

Так, наприклад, М. Подберезький серед інших дослідників обґрунтував найбільш повно концептуальні засади формування правової культури[1]. При цьому правосвідомість він вважає головним чинником

правової культури. Зі свого боку, ми вважаємо правосвідомість найвищим рівнем правової культури, і тому, на наш погляд, вона може бути також певним критерієм для вимірювання вищезазначеної якості особистості.

Отже, у межах розв'язання поставлених у статті завдань з'ясуємо:

- по-перше, зміст поняття „правосвідомість особистості”;
- по-друге психологічну структуру особистості та зміст її підструктур;
- по-третє, місце правосвідомості в структурі особистості та чинники її формування.

Психологічний словник наводить таке визначення: „Правосвідомість – це сфера суспільної чи індивідуальної свідомості, яка включає правові знання, відношення до права та правопристосовної діяльності. Її основні функції – пізнавальна, оцінна та регулятивна. Остання реалізується через систему мотивів, ціннісних орієнтацій, правових установок” [5].

Правосвідомість є провідним компонентом формування та закріплення правових норм, їх функціонування в суспільстві.

Індивідуальна правосвідомість формується в процесі навчання, виховання, під впливом традицій та морального клімату середовища, де мешкає людина.

У юридичній психології досліджується співвідношення особливостей правосвідомості індивідів і груп із характером їхньої поведінки. Виявлено відмінності між правосвідомістю правослухняних громадян і правосвідомістю правопорушників, а також особливості правосвідомості злочинців різних „спеціалізацій”. Установлено, що в генезисі злочинної поведінки найбільш значущим є ставлення до права.

З огляду на наступне завдання, яке передбачене цією статтею, зазначимо, що структура особистості досліджується фаховими психологами на засадах різних концептуальних підходів. Ми насамперед дотримуємося теоретичних положень українського психолога К. Платонова, зокрема його концепції динамічної функціональної структури особистості [6]. Її положення є найбільш співзвучними нашому дослідженню з проблем правосвідомості особистості. Отже, суттєвим, на наш погляд, є те, що, за цією концепцією, структурні компоненти особистості, по-перше, визначаються за їх функціональністю, а по-друге, її базовою ідеєю є ідея розвитку особистості (змінності функцій підструктур), тому автор К. Платонов і використовує саме поняття „динамічної структури”.

Учений виокремлює чотири підструктури на основі рівня (складності) психологічного відображення, завдяки чому вони розташовані в ієрархічному порядку.

Перший – нижчий рівень – біопсихічний. Він містить психічні явища: темперамент, статеві й вікові властивості.

Другий рівень – психічний. Містить психічні процеси (пізнавальні, емоційно-вольові) та почуття (інтелектуальні, моральні, естетичні).

Третій рівень – досвід. Він включає знання, уміння, навички та звички.

Четвертий рівень (найвищий) – спрямованість. Це, можна сказати, духовний „шар” особистості. Він містить світогляд, ідеали, переконання, інтереси, бажання, прагнення, схильності, мотиви, цінності.

Розробник цієї концепції К. Платонов визначив також і засоби формування властивостей особистості в кожній підструктурі, а саме відповідно: *перший рівень – тренування, другий рівень – вправи, третій рівень – навчання, четвертий рівень – виховання.*

А тепер варто порівняти зміст поняття „самосвідомість” із змістом підструктур особистості. Це переконає нас у тому, що правосвідомість можна й необхідно формувати лише в такий спосіб, коли всі реальні інституції впливу формують особистість як цілісність, у сукупності всіх її підструктур.

Наприклад, можна уявити, що нестриманість темпераменту в конфліктній ситуації може спричинити злочин (хиба першого рівня структури особистості). Те саме можна передбачити у випадку слабкої волі, палких негативних емоцій, відсутності високих моральних почуттів (другий рівень структури особистості) тощо.

Автор статті має цікаві, досить суттєві спостереження з практики. Вони стосуються третього рівня структури особистості – досвіду. Формування його відбувається за допомогою навчання. Зазвичай усі прагнення вчителів спрямовані на реалізацію лише трьох (з чотирьох необхідних) компонентів цієї підструктури. На засіданнях педради чи методичних об’єднань, у процесі інспектування школи, здійснення внутрішньошкільного контролю обговорюють, вимірюють і висвітлюють досягнення лише в компонентах „знань”, „умінь”, „навичок”. Стосовно компонента „звички” ніхто навіть не опікується ним, не замислюється, залишають це поза увагою. Але ж відомо, що звичка – це друга натура. У випадку стійких позитивних звичок вчинок, дія, поведінка будуть природно правильними, автоматично доцільно обраними. Недооцінка компонента „звичка” є проблемою, не розв’язаною не лише в практиці, але й у теорії. До речі, судячи з фахових праць, юристи, правознавці теж не приділяють належної уваги цьому питанню.

Отже, завершуючи аналіз стану питання про сутність правосвідомості та її місце в структурі особистості, ми знову звертаємося до наукового факту: правосвідомість є підструктурою самосвідомості, тобто вона має місце на рівні вищих психічних функцій, бо психологічна наука визначає свідомість як вищий рівень психічного відображення й саморегуляції, уважається притаманною лише людині як суспільно-історичній істоті. Із теорії систем відомо, що кожна підструктура системи

має ті самі функції та характеристики, що й сама система (але не навпаки).

Таким чином, замислимося над характеристиками свідомості. Цей феномен вивчається різними науками (філософією, логікою, лінгвістикою, нейрофізіологією, антропологією, соціологією, етнографією, психологією, педагогікою). Психологія вивчає походження, структуру й функціонування свідомості індивіда.

Свідомість характеризується, по-перше, активністю, по-друге, інтенціональністю (спрямованістю на предмет), по-третє, здатністю до рефлексії, самоспостереженню (усвідомлення самої свідомості), по-четверте, мотиваційно-ціннісним характером, по-п'яте, різними рівнями якості [5].

Як суттєве зазначимо, що перелічені якості притаманні й правосвідомості. Для практичного розв'язання проблеми, що розглядається, необхідно визначити чинники, які впливають на формування досліджуваної якості особистості. По суті – це чинники, що регулюють соціальні відношення в суспільстві, тобто виконують функцію нормативної регуляції суспільних відношень і поведінки людей, сприяють оптимізації нормативних методів управління та розвитку творчої активності мас. Багатоманіття таких чинників досить широке. Це політичні, економічні, правові, моральні, естетичні чинники, а також звичаї, традиції тощо. Наприкінці ХХ століття сукупність цих чинників у науковому обігу отримала загальну назву „Соціальні норми”.

Глибоке дослідження цього феномена здійснив Є. Пеньков. Надавши його загальну характеристику, він зазначив, що соціальні норми – це одне з поширених й універсальних явищ у будь-якому суспільстві: вони виявляють свою дію в усіх сферах соціального життя та в усіх видах людської діяльності та поведінки. При цьому вони досить часто відіграють важливу, ключову роль у механізмі взаємозв'язку поведінки особистості та інтересів суспільства. Соціальні норми набувають виключного значення там, де стоїть завдання цілеспрямованого врегулювання поведінки людей, а саме в процесах організації економічного та соціального управління, соціального розвитку особистості й колективів, здійснення соціального контролю [7].

На разі ця проблема не є достатньо опрацьованою ані на методологічному, ані на теоретичному рівні. Ще менш опанованою вона є в методичному й практичному планах. Сьогодні цим питанням мають опікуватися філософи, етики, правознавці, педагоги, соціологи, психологи, а також спеціалісти з компетенціями соціального планування й проектування, юридичної практики, правового й морального виховання. Дослідження проблеми соціальних норм було б цікавим та корисним викладачам ВНЗ, аспірантам, учителям, студентам, пропагандистам та ін.

Загальновідомо, що коли дослідження стосується феномена, який має широке розмаїття аспектів, першою з методологічних проблем

постає класифікація, у даному випадку – щодо соціальних норм. Загальноприйнятим є уявлення про соціальну норму як вираження єдності трьох сторін: масової поведінки, суспільної та індивідуальної свідомості. Це положення допомагає визначити напрям дослідження проблем нормативної регуляції та виховання особистості.

Підставами класифікації стосовно нашого предмета дослідження, на наш погляд, можуть бути:

– спосіб впливу соціальних норм на внутрішній мотив поведінки особистості;

– характер реакції особистості і суспільства на вибір цієї поведінки;

– межі й можливості такого вибору.

Використання цих підстав було б доцільним і корисним у галузях правознавства, етики, психології, соціальної психології.

Для зручності користування класами соціальних норм важливо пам'ятати про їх функціональне призначення: вони можуть бути зобов'язуючими, дозволяючими та заперечуючими. Але підкреслимо: ці норми дозволяють чи не дозволяють скоїти лише визначений тип дій чи вчинків. І тому не всі вчинки особистості піддаються регламентуванню соціальними нормами.

У діяльності особистості можна умовно виокремити три сторони:

– дія як операція;

– індивідуальний вчинок, безпосередньо не визначений суспільством. Цей вчинок не є соціальним фактом (особова поведінка);

– соціальний вчинок особистості, або суспільне явище.

Зауважимо, що лише третя сторона діяльності особистості регулюється за допомогою соціальних норм.

Таким чином, соціальні норми відіграють роль зразків поведінки особистості, бо в них визначені межі можливого й допустимого, а також санкції за їх порушення.

Теоретик і практик, методолог і методист мають урахувати діалектику досліджуваного феномена. Соціальні норми як і будь-який елемент свідомості особистості є відображенням дійсності.

А дійсність, як відомо, змінюється з плином часу. Соціальний норматив створюється мозком суб'єкта творчості. Результат цієї творчості є адекватним стану суспільства на певний момент того розвитку.

Далі стан суспільства змінюється, тоді як створений норматив залишається незмінним. Отже, соціальні норми можуть або відставати від умов суспільного буття і нагальних потреб суспільства, або відповідати їм, або випереджати. Залежно від цього соціальні норми активно впливають на певні види соціальної діяльності та їх суспільні відношення.

Прикладом реалій, наведених у щойно висловлених міркуваннях може бути сучасність початку ХХІ століття. Погляд на сучасні події

вимагає від дослідників поширити уявлення про різновид соціальних норм, до яких відносять лише правові та моральні, звичаї та традиції.

На разі розглядається питання про політичні норми як самостійний різновид соціальних. Це пояснюється зростанням ролі політичної діяльності, опрацюванням і реалізацією нового політичного мислення, поживавленням партійного та державного життя, посиленням принципів соціальної справедливості, всебічною демократизацією суспільного життя.

Є очевидним, що ці реалії зумовили поглиблення й поширення поняття соціальних норм, бо воно стосується теорії й практики наукового, нормативного управління.

Щоб реалізувати цю нагальну потребу (перенести ідею соціальних норм у теорію й практику управління), треба визначити для цього методологічну базу.

Це, на думку Є. Пенькова, може бути:

– історизм в аналізі механізмів соціального управління й регуляції;

– співвідношення емоційного та раціонального начала в соціальних механізмах управління й регуляції в реальних процесах виховання й поведінки людей;

– виявлення співвідношення й ролі соціальних норм і нормативів (у т.ч. економічних);

– аналіз зростання ролі людини як суб'єкта й об'єкта управлінських, регуляційних, виховних процесів.

Накреслені вище аспекти потребують подальшого спеціального дослідження проблем діалектики соціальних норм, свободи й відповідальності людини, прав і обов'язків особистості.

Література

- 1. Твердохліб Л. В.** Формування правової культури старшокласників у навчальних закладах нового типу: Монографія. – Луганськ: РВВ ЛАВС, 2003.
- 2. Твердохліб Л. В.** Правова культура старшокласників як необхідна умова виховання поваги до прав людини // Республиканская научно-практическая конференция „Всеобщая декларация прав человека как международный стандарт правового положения личности в Украине”. – Луганск: РИО ЛИВД, 1999. С.346-351.
- 3. Твердохліб Л. В.** Педагогічні умови формування правової культури у ліцеях правового профілю // Гуманізація навчально-виховного процесу у вищій школі. Наукові праці міжнародної науково-практичної конференції. – Слов'янськ: Слов'янський державний педінститут, 1999. С. 186-188.
- 4. Твердохліб Л. В.** Психолого-педагогічні особливості формування правової культури учнівської молоді // Вісник ЛАВС МВС України. – 2003. – № 1. – С. 213 – 224.
- 5. Словарь** практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск, 1998.
- 6. Платонов К. К.** Структура и развитие личности. М., 1986.

7. Пеньков Є. М. Социальные нормы: управление, воспитание, поведение. М., 1990. 8. Даштамиров С. А., Кордон С. И., Пеньков Е. М. Социальные нормы: систематика и функции // Философские науки. 1987. № 3. 9. Плахов В. Д. Социальные нормы. Философские основания общей теории. М., 1985.

Твердохліб Л. В. Формування правосвідомості старшокласників у закладах нового типу

Пропонована стаття досліджує поняття „правосвідомості”, її місце та роль у процесі формування особистості що розвивається. Значна увага приділена психологічній структурі особистості і визначенню місця правосвідомості в ній, що дає можливість визначити правосвідомість як підструктуру особистості.

Ключові слова: правосвідомість, правова культура, соціальні норми.

Твердохлеб Л. В. Формирование правосознания старшекласников в учреждениях нового типа

Предложенная статья исследует понятия „правосознания”, его место и роль в процессе формирования развивающейся личности. Значительное внимание уделяется психологической структуре личности и определению места правосознания в ней, что дает возможность определить правосознание как подструктуру личности.

Ключевые слова: правосознание, правовая культура, социальные нормы.

Tverdohleb L. V. Forming of sense of justice of senior pupils in establishments of new type

The article under consideration investigates the conception of “law consciousness”, its place and role in the formation of a developing person. A great deal of attention is paid to the psychological structure of the person and to the definition of the place of law consciousness in the person. It gives the opportunity to define law consciousness as understructure of a person.

Keywords: sense of justice, legal culture, social norms.

УДК [37.016:796]:613.955

Н. В. Щурова

**ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЗА СПОРТИВНИМ НАПРЯМКОМ
ЯК СУЧАСНА ТЕХНОЛОГІЯ ПОКРАЩЕННЯ ЗДОРОВ'Я
СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Характерною тенденцією розвитку нинішньої загальноосвітньої школи є відмова від уніфікованості загальноосвітніх навчальних закладів, їх одноманітності. Відходять у минуле часи, коли тисячі українських шкіл відрізнялися одна від одної хіба що назвою. Так, стандартизованими були навчальні програми, зміст, форми й методи роботи, система оцінювання досягнень школярів тощо. Єдиний, а точніше, один підхід, одні засоби, один орієнтир (середній учень), один результат – за окремими винятками формування не індивідуальності, а масова підготовка “засобів” задоволення потреб виробництва й суспільних інституцій. У наш час закладено нові підходи до організації освіти в старшій школі, яка має функціонувати як профільна. Це створюватиме сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, задоволення інтересів і потреб учнів, для формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Профільна школа найповніше реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, що значно розширює можливості учня у виборі власної освітньої траєкторії [1].

Профільні класи спортивного напрямку мають поєднувати реалізацію загально-виховних завдань із завданнями спрямованого й спеціального виховання, тобто виховання засобами обраного виду спорту в комплексній взаємодії: надання теоретичних знань, формування умінь і навичок з обраного виду спорту; розвиток фізичних якостей та зміцнення фізичного здоров'я; формування пізнавальних і творчих здібностей у фізкультурно-спортивній галузі; цілеспрямоване психологічне виховання та удосконалення, формування громадських та патріотичних почуттів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, дає підстави стверджувати, що загальнодидактичні принципи побудови процесу формування здоров'я старшокласників розроблені Б. Ашмаріним, Т. Круцевич, Б. Шиян, В. Платоновим, І. Муравовим, Т. Ротерс та ін.; дослідженню різних аспектів профілізації загальноосвітньої школи присвячені праці Н. Бібік, А. Бойко, М. Зубалія, С. Гончаренко, М. Гузика, Н. Шиян, С. Вольянської, І. Осадчого, Л. Липової.

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань вчених дало змогу виявити потреби суспільства в підвищенні рівня фізичного здоров'я старшокласників в умовах профільного навчання за спортивним

напрямом, які спонукають старшокласників до підвищення рівня фізичної підготовки в аспекті майбутньої професійної діяльності.

Незважаючи на увагу до означеної проблеми, в літературі відсутні дані про розробку рекомендацій з програмування занять з метою формування фізичного здоров'я в умовах профільного навчання за спортивним напрямом. Дані положення обумовлюють актуальність проблеми, що має суттєву теоретичну, практичну значущість для удосконалення процесу профільного навчання за спортивним напрямом.

Дослідження виконується в рамках науково – дослідної роботи „Теорія і методика профільного навчання за спортивним напрямком у старшій школі в умовах безперервної освіти”, що здійснюється на кафедрі теорії і методики фізичного виховання Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (державний реєстраційний номер 0108U002431).

Метою статті є визначення особливостей сучасних тенденцій профільного навчання за спортивним напрямом як умови формування фізичного здоров'я старшокласників засобами фізичного виховання.

Профільне вивчення предмета повинне сприяти формуванню стійкого інтересу до нього, пізнанню шляхів зміцнення свого здоров'я засобами обраного виду спорту, розвитку відповідних здібностей, а також орієнтації на професійну діяльність [2].

Професійна орієнтація передбачає систему науково-практичної діяльності загальноосвітньої школи, інших суспільних інститутів, що відповідає індивідуальним особливостям кожної особистості. І тому шкільна освіта повинна сприяти професійному самовизначенню учнів, виявляти та розвивати схильності та здібності, допомагати у формуванні мотивів вибору професії, інтересів професійних, моральних, важливих для майбутньої трудової діяльності. Так, профільна підготовка старшокласників напрямку „фізичне виховання і спорт” потребує не збільшення часу на уроки фізичної культури, а поглиблення знань з інших предметів, які будуть професійно зорієнтовані на подальшу освіту.

У процесі вивчення науково-педагогічних праць було визначено, що профільне навчання за спортивним напрямом, як зазначає М.Зубалій, орієнтує організацію навчального процесу на ознайомлення старшокласників з основними формами професійної діяльності вчителя фізичної культури або тренера з виду спорту, обраного в школі як профільного, на підвищення спортивної майстерності в обраному виді фізкультурно-оздоровчої або спортивної діяльності. Це сприяє розвитку в старшокласників індивідуальних професійних здібностей та розширенню їхніх уявлень про специфіку фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності, вчить учнів мислити на професійному рівні вчителя фізичної культури або тренера з обраного виду спорту [3]. Профільна програма фізичної культури спортивного напрямку передбачає на рівні обов'язкового компонента ще й змінний компонент за модульним принципом: волейбол, баскетбол, гандбол, плавання, легка

атлетика, спортивний туризм та інші, які включають теоретичну, фізичну, технічну, тактичну підготовку.

На думку М. Зубалій, фізична підготовка розглядається в навчальній програмі як процес розвитку фізичних якостей та підвищення функціональних можливостей організму, що впливають на створення сприятливих умов для вдосконалення всіх боків підготовки учнів. Фізична підготовка поділяється на загальну і спеціальну фізичну підготовку. Загальна фізична підготовка передбачає різнобічний розвиток фізичних якостей засобами фізичних вправ, що чинять загальний вплив на організм. Вона здебільшого здійснюється за рахунок обов'язкового компонента загальноосвітньої базової програми, а також під час проведення підготовчої частини кожного уроку. Спеціальна фізична підготовка характеризується рівнем розвитку в учнів фізичних здібностей, можливостей органів і функціональних систем організму, які безпосередньо визначають досягнення в обраному виді спорту.

Як зауважує Т. Ротерс [4, с. 12], елективні курси у процесі профільного навчання за спортивним напрямом спрямовані на розвиток у школярів здібностей до самостійної творчої діяльності на підставі інтересу й мотивації, а також на забезпечення міжпредметних зв'язків; наприклад: художньо-естетичного напрямку з гімнастичним.

Як показує практика, в учнів профільних класів існує зацікавленість щодо набуття теоретичних знань та практичних умінь у галузі фізичного виховання і спорту та бажання до постійного їх удосконалення. Інтерес і зацікавленість викликають такі предмети, як основи теорії та методики обраного виду спорту, основи теорії та методики фізичного виховання, теоретико-методичні основи фізичного виховання, загальні основи спортивного тренування, історія фізичної культури олімпійського та професійного спорту, які були введені в результаті педагогічного експерименту до програми навчання ЗОШ.

Але виникає питання: чи готові загальноосвітні школи, директори та вчителі фізичної культури до впровадження профільного навчання старшокласників саме за спортивним напрямком.

За науковими даними О. Котової [5, с. 2] з 730 шкіл Луганщини лише 10 шкіл мають документоване спортивне профілювання з таких фізкультурних напрямів та курсів за вибором – волейбол, баскетбол, теніс, футбол та спортивна ритміка, що складає 14%. Проблема заключається в тому, що недостатня матеріально-технічна база та немає відповідної мотивації щодо профільного навчання за спортивним напрямком.

Слід зазначити, що саме профільне навчання за спортивним напрямком у загальноосвітніх навчальних закладах надає змогу реалізувати соціальне замовлення нашого суспільства на здорову людину, бо проблема здоров'я школярів є нині однією з найбільш актуальних, адже стан громадського здоров'я виступає важливим показником збереження й розвитку людського потенціалу будь-якої

країни. У концепції формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя в дітей та молоді [6] відмічається, що метою концепції є створення умов для зміцнення фізичного, психічного, соціального й духовного здоров'я, психологічного комфорту та соціального добробуту дітей і молоді шляхом визнання пріоритету здорового способу життя як основного чинника збереження та зміцнення здоров'я, утвердження свідомого ставлення та громадянської відповідальності за власне здоров'я.

Особливу роль у цьому процесі відіграє формування у старшокласників цінностей бути здоровими, вести здоровий спосіб життя та мати ціннісні орієнтації на заняття фізичними вправами.

Аналіз теоретичного дослідження показав, що для виконання поставлених завдань необхідно формування знань з фізичної культури, позитивних мотивів та потребу до занять старшокласниками, виховання бажання систематично займатися фізичними вправами та отримувати задоволення від цього [7, с. 122 – 125]. У старшокласників, які навчаються за спортивним профілем, значно покращуються показники основних фізичних якостей, стан фізичного здоров'я, духовний і психологічний стан на відміну від старшокласників, які навчаються в звичайних класах. Залучення школярів старшої школи до систематичних занять різними видами фізичних вправ, як одного з найдоступніших і ефективних засобів збереження й розвитку фізичного здоров'я, вважається цілком виправданим. Тим паче, що систематичні заняття фізичними вправами позитивно впливають не тільки на загальний стан організму, але й виконують важливу соціально-виховну функцію, формуючи підлітка як цілісну особу з позитивною мотивацією на здоровий спосіб життя.

Таким чином, при формуванні фізичного здоров'я старшокласників особлива увага повинна приділятися тим видам фізичних вправ, які всебічно впливають на організм, розвиваючи його гармонійно. Перспективи подальших досліджень полягають в детальнішому вивченні проблеми покращення здоров'я старшокласників в процесі профільного навчання за спортивним напрямом.

Література

- 1. Бібік Н.** Профільна школа як стратегія рівного доступу до якісної освіти // Директор школи (Шкільний світ). – 2004. – № 37.
- 2. Програма** з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів. Спортивний профіль. 10-11 класи // Фізичне виховання в школі. – 2004. – № 2. – С. 7 – 15.
- 3. Зубалій М.** Зміст навчальної діяльності старшокласників зі спортивного профілю // Здоров'я та фізична культура. – 2008. – № 3 – С. 1 – 5.
- 4. Ротерс Т.** Теоретичні засади профільного навчання старшокласників за спортивним напрямком // Освіта на Луганщині. – 2008. – № 2. – С. 34 – 38.
- 5. Котова О.** Принципи організації профільного навчання у старшій школі // Освіта на

Луганщині. – 2008. – № 1. – С. 52 – 56. **6. Концепція** формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді // Директор школи, жовтень 2004. – № 40. – с. 23 – 27. **7. Актуальні** питання фізичного виховання учнівської молоді: теорія і практика : монографія / За заг. ред. Т. Т. Ротерс. – Луганськ : Альма-матер, 2008. – 320 с.

Щурова Н. В. Профільне навчання за спортивним напрямком як сучасна технологія покращення здоров'я старшокласників

У статті розглянуто проблему впровадження сучасних технологій з формування фізичного здоров'я старшокласників в умовах профільного навчання за спортивним напрямком. Концепція такого підходу базується на гуманістичних засадах, в основі яких лежить завдання захисту школяра, надання йому допомоги в зміцненні здоров'я через різноманітні види предметно-перетворювальної діяльності.

Ключові слова: здоров'я, формування, профільне навчання, фізична підготовка.

Щурова Н. В. Профильное обучение по спортивному направлению как современная технология улучшения здоровья старшеклассников

В статье рассматривается проблема внедрения современных технологий по формированию физического здоровья старшеклассников в условиях профильного обучения по спортивному направлению. Концепция такого подхода базируется на гуманистических принципах, в основе которых лежит задание защиты школьника, оказания ему помощи в укреплении здоровья через разнообразные виды предметно-преобразующей деятельности.

Ключевые слова: здоровье, формирование, профильное обучение, физическая подготовка.

Shchurova N. V. Profile education in sport direction as a modern technology of improving senior pupils health

Problem of conditions for saving and improving the senior pupils' physical health in schools in the terms of profile education in sport direction is under consideration of this article. The conception of such method of approach is based on humanic principles that are based on the target of protection of pupils and on helping them in training health with the help of the different kinds of subject-divesing activity.

Keywords: health, development, profile education, physical training .

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.016

С. П. Балінченко

ОСОБЛИВОСТІ „ПРИХОВАНОГО КУРСУ НАВЧАННЯ” У ВИЩІЙ ОСВІТІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ

Системні зрушення у сфері освіти, які мають місце протягом останніх років в Україні, з одного боку, відбивають загальні тенденції формування інтегрованого простору в сучасному світі, а з іншого боку, становлять виклик, що потребує ретельного аналізу та осмислення. Актуальність дослідження цих зрушень зумовлюється ще й тим, що почасти зруйновані зразки вітчизняної традиційної освіти поки що не здобули повного та адекватного заміщення новими моделями, запозиченими з інших соціокультурних середовищ й умовно адаптованими до українського соціуму.

Втім, з метою уточнення проблематики, хотілося б зупинитися в публікації лише на окремих аспектах. По-перше, зроблено спробу розглянути системні зрушення у вищій освіті в контексті запровадження Болонського процесу в Європі та Україні, а також „фабричний тип” вітчизняної освіти, шляхи й умови його трансформації; по-друге, хотілося б визначити потенціал „прихованого курсу навчання”, імплікованого у систему, що запроваджується в Україні.

Окремі аспекти визначення мети та змісту освіти вже набули освітлення в працях фахівців. Б. Вальденфельс, С. Майерс, В. Хавель наголошують на впливові, що здійснює освіта, зокрема гуманітарна, на процеси ідентифікації та самоідентифікації, а також на те, якою мірою залучається покоління, забезпечуване цією освітою, до всесвітніх тенденцій інтегрування та диференціювання. В. Маслова, В. Малахов, О. Тягло, Т.Воропай, А. Колодій, В. Колкутіна та ціла низка інших російських та вітчизняних фахівців зазначають неабияку роль освіти в процесах демократизації та формуванні національного стандарту критичного мислення й толерантності. Серед європейських дослідників вищої освіти і Болонського процесу можна назвати Б. Крумнова, С. Караванські, Р. Ленца, В. Вальдов, які досліджують трансформації змісту та форми освіти, вплив вищої освіти на формування соціальних стереотипів, зокрема, гендерних.

Безумовно велике значення освіти у формуванні картини світу особистості робить цю сферу не лише відповідальною ділянкою масового запровадження ідентифікаційних маркерів (наприклад, певної оцінки історичних подій та діячів, країн, моделей поведінки), а й основою закладення аксіологічних орієнтирів та формування

гносеологічних засад взаємодії зі світом. Тому, коли йдеться про системні зрушення в освітній сфері, мається на увазі й низка перетворень у вищезазначених чинниках. Детальніше зупинимося на трансформаціях вищої школи в Україні.

Наприклад, залученість до Болонського процесу, проміж іншим, передбачає заміну гомогенної доктринізованої моделі гетерогенною парадигмою. Філософське підґрунтя цієї проблеми постає як боротьба культурних універсалій „гомогенного” та „гетерогенного”. Логоцентрична система гомогенної моделі освіти спирається на приборкання та нормування в межах універсально-загального концептуального шаблону, стверджує стереотипне мислення за шкалою полярних категорій „вірно” та „невірно”. Та оскільки, як зазначає Т.С.Пархоменко, „ми живемо в гетерогенному, надзвичайно складному, паралогічному світі – у світі, де панує принцип доповняльності [8, с. 123]”, сучасна освіта має відходити від полярних патернів. Отже, в першу чергу, йдеться про необхідність побудови мультиверсуму цінностей, де б вони постійно підлягали тестуванню, а не пропонувалися як єдиний вірний зразок. Наприклад, аксіологічний зміст категорій інакшості „Свій”, „Інший” та „Чужий”, – поза шаблонами, укоріненими в освіті, а отже, і в суспільстві, – передбачає аналіз та зіставлення особистістю низки ситуацій та реалій, зумовлює складний, але якісно новий шлях самоідентифікації, вільний від доктринізованих „завжди вірних” оцінок. Складність цього перетворення не слід пояснювати лише відмінностями між європейським та вітчизняним соціокультурними просторами. Центральним, зокрема, у контексті вищої школи, є питання про самостійну роботу студентів, а отже, – про здатність до самостійного, критичного мислення.

Зростання ролі самостійної роботи має на меті формування усвідомленого ставлення студентів до процесу отримання знань та навичок. Але насправді за безумовно позитивною метою полягає величезна кількість проблем і невирішених питань, дискусія про які не є виключно прерогативою сьогодення, а досить давно точиться в руслі зіставлення вітчизняних (українських, російських) та західноєвропейських освітніх моделей. Показовими є наступні приклади.

Перший приклад – зіставлення російської та європейської систем вищої освіти під час філософської дискусії на початку ХХ століття на сторінках збірника „Віхи”. Уже тоді зазначається низка стереотипів, що „російське студентство працює вдвічі менше, ніж закордонне (пер. – С.Б.)” та „у значній більшості випадків студент в університеті, за винятком практичних занять, взагалі не працює (пер. – С.Б.) [4, с. 192-193]”. Цікаво також, що на початку минулого (!) століття так само гостро, як і зараз, постає необхідність заміни гомогенної парадигми вищої освіти гетерогенною. Наприклад, М.О.Гершензон зазначає, що „юнак найближчих років не знайде загальноприйнятого догмату; він зустрине розмаїття думок, вірувань та смаків, що служитимуть йому лише

порадниками у виборі, але не позбавлять його свободи вибору (пер. – С.Б.)” [4, с. 108]. Пізнання через внутрішнє визначення мети і потреби власного духу, на відміну від зовнішньої догматизованої мети, залишається актуальним і зараз. Збільшення обсягу самостійної роботи як одне з перетворень у сучасній вищій освіті має на меті саме таку переорієнтацію цілей та інтенцій студента на його власний гносеологічний простір як об’єкт удосконалення.

Другий приклад – обговорення проблем, пов’язаних з Болонським процесом, під час міжнародної освітньої академії „Vostok-Forum” (м. Мурманськ, серпень 2009 року), де відбулася подіумна дискусія після виступів за темою В. Колкутіної (доцент Пермського державного університету) та Р. Ленца (викладач університету м. Лейпціга). У той час як російські та українські учасники дискусій говорили про *запровадження* Болонського процесу, німецькі учасники, зважаючи на те, що ФРГ підписала Болонську угоду ще в 1999 році й уже має 10-річний досвід спостережень за системою, радше висловлювалися про *кризу та подолання негативних наслідків* цієї парадигми. Рене Ленц зазначив у виступі, що „бали ECTS часто прораховуються не за трудовитратами студентів – як це було б можливо – а відповідно до уявної якості виду занять. Дидактичних концепцій задля цього не недостатньо. Потрібні основні компетенції часто не викладаються під час навчання. Інтернаціоналізація та мобільність часто відсутня в навчальних планах бакалаврів. Проведення практики інтегровано погано або відсутнє зовсім – за винятком таких предметів, де це проводилось давно” [3]. Ішлося також про помилки системи, що полягають у відсутності підвищення кваліфікації викладачів вищої школи з питань навчальних модулів та дидактики, специфічної для цієї системи. Зазначалися симптоми кризи: студентські страйки, відставка у 2008 році професора Маріуса Райзера в Майнці, демонстрації в Германії. Цікаво, що жорстка критика системи з боку російських дослідників стосувалася, у першу чергу, невідповідності проекту системі традиційної вищої освіти (наприклад, недоцільності бакалавріату в сучасних соціокультурних умовах), проблемам фінансування проекту в периферійних регіонах, дидактичному вакуумі тощо [6]. Отже, поруч з існуванням низки схожих складнощів, той досвід, що вже накопичений в Європі, мало запозичується на пострадянському просторі. При цьому планомірно відбувається заміщення освітніх зразків на такі, що, схоже, не витримали випробування часом. Так прагнення до надання вищої освіти гетерогенності й гнучкості, збільшення обсягу самостійної роботи студентів може привести до непередбачуваних наслідків через некритичне засвоєння європейських освітніх моделей. І навпаки, рекомендації, що сформувалися на основі аналізу системи – потреба в прозорій кадровій політиці в освіті, уведення додаткового диплома замість уніфікації, проведення дебатів з подолання проблем

фінансування, – слід брати до уваги в процесі здійснення системних перетворень у вітчизняній освіті.

Ще одна специфічна риса вітчизняної вищої освіти, наближеної до так званого „фабричного типу” – концептуальний розрив між, якщо використовувати термінологію Е. Тоффлера, „відкритим” та „прихованим” курсами навчання. Справа в тому, що „відкритий курс навчання” адаптується до вимог, продиктованих сучасними перетвореннями в освіті, її розвитку відповідно до засад Болонського процесу: формально дотримуються умов, за яких особистість реалізується через навчальний процес як толерантна, ознайомена з демократичними цінностями й правами, творча та спрямована на самовдосконалення. Це відбивається на рівні змін в існуючих програмах (наприклад, з соціально-гуманітарних дисциплін), запровадження нових курсів, тем, вимог. Але фактично, за змістом, освіта залишається в колі традиційних підходів, імплікує в „прихованому курсі навчання” дещо інші вимоги та цінності.

Для того щоб розібратися у причинах виникнення цих протиріч, необхідно проаналізувати особливості складових частин інформаційної “капсули”-імплікатури та роль, яку виконує кожен з компонентів під час утворення цього ущільнення інформаційно-інтенційного потоку. Серед складників можна виділити компоненти засвоєння та компоненти впливу (рис. 1).

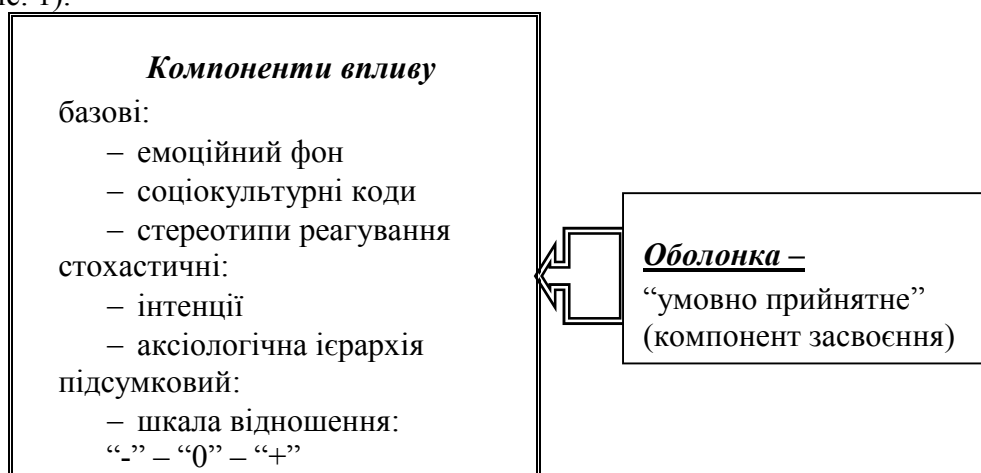


Рис. 1. Склад імплікатури

Оболонка “капсули” є компонентом засвоєння й апелює до спільних елементів кодової структури та кодових знань, забезпечивши сприйняття наданої інформації, принаймні, як “умовно прийнятної”. До вимог організації цього компоненту відноситься застосування інформації “універсального” характеру, що допомагає уникнути відторгнення. Виконання цієї умови забезпечує позитивне сприйняття імплікованої інформації в ході соціокультурного сканування і стає гарантом того, що подальший процес розкодування ущільненої ділянки інформаційного

потокі даватиме змогу компонентам впливу розпочати реакції перемодельовання соціокультурного простору. Наприклад, у контексті „прихованого курсу навчання” у вищій освіті в Україні, імплікується безапеляційна чорно-біла система уявлень про те, що є „безумовно вірні” та „принципово невірні” варіанти розуміння історичних подій (наприклад, Голодомору), суспільних явищ (наприклад, суцільного панування української мови в бюрократичній сфері), політичної системи у країні тощо. На жаль, це є ознакою „фабричного типу” освіти, орієнтованого на дисципліновану особистість, спрямовану на некритичне підкорення вимогам і пунктуальність.

Засвоєння цих кодів через систему вищої освіти сприяє виникненню стереотипів реагування на оточення взаємодії, допустимих у межах узгодженого комунікативного простору. Імплікатури можуть пропонувати цей компонент впливу в наступних варіантах:

- схвалення дій і явищ;
- ігнорування дій чи явищ.

Наприклад, у Європі часів В. Гумбольдта вважалось, що мета вищої освіти – дослідництво, а отже масовий університет – явище, варте осуду. Сучасна українська вища освіта через схвалення студентської наукової роботи й виведення її на рівень обов’язкової діяльності імплікує в „прихованому курсі навчання” заперечення європейського стереотипу, що лише еліта з найбільш обдарованих та зацікавлених студентів повинна бути приведеною в університетську науку, щоб не перевести останню на рівень масової. З одного боку, це призводить до позитивних наслідків у вітчизняній вищій освіті – надається можливість кожному студенту реалізуватися в якості творчої особистості, спробувати сили у вирішенні наукового завдання за професійним спрямуванням. А з іншого боку, академічна „обов’язковість” таких досліджень спричиняє неконтрольоване зростання кількості студентських наукових робіт низького рівня, а отже, почасти, і дискредитації дослідницької діяльності, перетворення її на „масову”. До того ж, ігнорування цієї проблеми імплікує сприйняття такої ситуації як „норми”, що, звичайно, є неприпустимим. Ця проблема й досі залишається відкритою.

Ще одне проблемне питання „прихованого курсу навчання” в Україні – академічне оцінювання. Поки точиться дискусія в країнах Євросоюзу про те, чим є насправді оцінка: ресурсом якості чи організаційним стресом, вища освіта в Україні і досі є „оцінкоцентричною”. У цьому почасти зберігається традиційний підхід, де оцінка виступає як критерій якості, хоча за сучасних умов цей семантичний зв’язок є більш ніж умовним. Тому подолання „фабричного типу” освіти полягає, проміж іншим, у встановленні пріоритету якісних результатів перед кількісними у свідомості як студентів, так і викладачів.

Таким чином, аналіз окремих зрушень у системі вітчизняної вищої освіти дозволяє зробити висновки.

По-перше, у сучасній вищій освіті в Україні й досі існують залишки освіти „фабричного типу”; у її змісті імпліковано наступні традиційні підходи: масовість, опосередкованість, доктринізованість та орієнтація на дисципліновану особистість, що годна засвоювати запропоновані „чорно-білі” зразки у готовому вигляді. І по-друге, конфлікт „відкритого” та „прихованого” курсів навчання в Україні заважає реалізувати задекларовані вимоги щодо формування творчої і толерантної особистості; отже, необхідно через громадське обговорення питань вищої освіти дійти оптимального шляху, за якого засвоєння європейських освітніх парадигм відбувалося б з огляду на специфіку вітчизняної системи вищої освіти.

Література

1. Democracy is a discussion II: The Challenges and Promise of a New Democratic Era/ ed. by Sondra Myers. – New London: Connecticut College, 1998. – 69 p. **2. Democracy is a discussion: Civic Engagement in Old and New Democracies** / ed. by Sondra Myers. – New London: Connecticut College, 1997. – 61 p. **3. Lenz R.** Bologna Prozess in der Krise ? – die Diskussion in Deutschland / R. Lenz [Presentation Power Point]. – Leipzig, 2009. **4. Вехи.** Интеллигенция в России : Сб. ст. 1909-1910 / Сост. Н. Казаковой. – М. : Мол. гвардия, 1991. – 462 с. **5. Колкутина В. П.** Интеграция. Российские вопросы – европейские ответы / В.П. Колкутина // Успехи российского естествознания. – 2008. – № 7. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.gae.ru/use/pdf/2008/07/2008_07_54.pdf **6. Колкутина В. П.** Проблемы внедрения Болонского процесса в России (на примере города Пермь) / В.П. Колкутина [Презентация Power Point]. – Пермь, 2009. **7. Основи демократії:** Навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів / М. Бессонова, О. Бірюков, С. Бондарук та ін.; за заг. ред. А.Колодій. – К. : Ай-Бі, 2002. – 684 с. **8. Суспільство на порозі XXI століття:** філософське осмислення плинного світу: Навчальний посібник / Відп. ред. Пазенок В.С. – К. : Укр. Центр духовної культури, 1999. – 272 с. **9. Тоффлер Е.** Третья хвиля / Е. Тоффлер. – К. : Вид. дім „Всесвіт”, 2000. – 480 с.

Балінченко С. П. Особливості „прихованого курсу навчання” у вищій освіті сучасної України

У статті проаналізовано сучасний стан вищої освіти в Україні, її зміст, в який імпліковано наступні традиційні підходи: масовість, опосередкованість, доктринізованість та орієнтація на дисципліновану особистість, що годна засвоювати запропоновані „чорно-білі” зразки у готовому вигляді. Також визначено, що конфлікт „відкритого” та „прихованого” курсів навчання в Україні заважає реалізувати задекларовані вимоги щодо формування творчої і толерантної особистості.

Ключові слова: вища освіта, толерантна особистість, зміст освіти.

Балинченко С. П. Особенности „скрытого курса обучения” в высшем образовании современной Украины

В статье проанализировано современное состояние высшего образования в Украине, ее содержание, в каком имплицитно следующие традиционные подходы: массовость, опосредованность, доктринизованность и ориентация на дисциплинированную личность, которая может усваивать предложенные „черно-белые” образцы в готовом виде. Также определено, что конфликт „открытого” и „скрытого” курсов обучения в Украине мешает реализовать задекларированные требования относительно формирования творческой и толерантной личности.

Ключевые слова: высшее образование, толерантная личность, содержание образования.

Balinichenko S. P. Features „скрытого course of studies” in higher education of modern Ukraine

In the article the modern state of higher education is analysed in Ukraine, its maintenance, in what are the following traditional approaches: mass character, orientation on the disciplined personality which can master offered „black-white” standards in the prepared kind. It is also certain that conflict „opened” and „closed” years in Ukraine prevents to realize the declared requirements in relation to forming of creative and tolerant personality.

Keywords: higher education, tolerant personality maintenance of education.

УДК 378.14.015.62

В. С. Бережна

**ДУХОВНІ АСПЕКТИ ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ**

Особливості сучасного динамічного та мінливого середовища, зміни у соціально-економічному житті, процеси євроінтеграції України – все це вимагає нових поглядів та підходів до орієнтирів подальшого розвитку країни. Зараз в Україні чітко визначена спрямованість на входження до світового освітнього та наукового простору, що у свою чергу орієнтує нас на відповідність усіх аспектів життєдіяльності світовим вимогам та стандартам. Провідна роль в економічному зростанні України відведена менеджерам, як керівникам майбутнього покоління.

Разом зі зростанням життєвого рівня та змінами у пріоритетах і поглядах дуже важливим у сучасному житті, однак, постає питання

духовного розвитку майбутніх фахівців. Справжня духовність особи означає задоволення її духовних потреб, а не просто механічне споживання „продукції духовного виробництва”. Духовність виступає своєрідним станом соціальної активності людини, що постійно спонукає її до пошуку нових форм суспільної реалізації. Впродовж процесу самореалізації у професійній діяльності особа самостверджується через особистісні внески у розвиток загальнолюдського досвіду, що є дуже важливим для формування суб’єктивної самооцінки молоді. Зараз головними орієнтирами сучасного студента виступають професійна орієнтація та можливість подальшого професійного росту, реалізація своїх духовних потреб і професійних амбіцій, максимальне забезпечення матеріальних благ, яке разом з тим буде спрямоване на соціальний успіх та творчий саморозвиток особистості [1, с. 48-49; 2, с. 29-30; 3, с. 93].

Духовність інноваційних менеджерів, як керівників нового покоління, концентрує в собі цілеспрямованість та гнучкість, її ядром є здатність до творчості, креативність, готовність до самовдосконалення та оновлень.

Аналіз досліджень у цьому напрямку показав, що проблеми духовності у цілому та духовності у професійній діяльності взагалі сучасні дослідники вважають достатньо актуальною. Дуже наглядно поняття професійної духовності зображене у роботі дослідника Вульфо́ва Б. З., однак він розглядає професійну духовність саме педагога [1, с. 48-52]. Роль духовності у процесі формування особистості студентів розкрито у статті Іздебської В. [2, с. 29-34]. Автор підкреслює, що це питання потребує нового осмислення як з боку самих студентів, так і викладачів. Найбільш повно тема духовного розвитку у професійній підготовці менеджерів розкрита у статті Лабузної Л. В. [3, с. 92-97]. Автор виділяє організаційно-педагогічні умови підготовки керівників та визначає їх духовні основи. У статті підкреслюється, що становлення сучасного фахівця відбувається у межах процесу соціалізації його особистості, який збагачує соціальний досвід, надає ціннісних орієнтирів.

Сучасний освітній процес має бути спрямований саме на підготовку та набуття основних якостей, потрібних сучасному інноваційному керівникові. Крім цього, ще на стадіях навчання дуже важливо звертати увагу на готовність майбутнього спеціаліста до ПД.

З метою визначення можливості навчальних дисциплін ВНЗ було проведено низку досліджень та виявлено, що головна увага усіх навчальних дисциплін у підготовці менеджерів зорієнтована на формування, розвиток та закріплення якостей, що відповідають професійній діяльності та надають теоретичних знань. Також розвиваються особистісні якості, особливо це стосується перших курсів навчання. Щодо інноваційних якостей зазначимо, що сучасний навчальний план підготовки менеджерів, на жаль, майже зовсім не спрямований на розвиток духовних інноваційних якостей майбутніх фахівців.

Метою цієї статті є визначення ролі та місця менеджера в сучасному світі; розкриття духовної сторони управлінської діяльності; визначення поняття інноваційної професійної діяльності (ПД) майбутнього управлінця; характеристика головних якостей, які повинен мати сучасний менеджер у руслі розвитку своєї духовності; аналіз засобів і методів набуття й подальшого розвитку інноваційних професійних якостей та виявлення взаємозв'язку між ПД та духовністю майбутнього керівника.

Необхідно розглядати процес фахової підготовки майбутніх менеджерів у контексті інноваційно-професійної підготовки разом із духовними аспектами освіти.

На нашу думку, професія менеджера є своєрідною основою стабільного майбутнього суспільства. У будь-якій сфері та у будь-якій галузі життя потрібен управлінець, людина, яка керуватиме процесами та подіями, у іншому випадку настане хаос та безладдя. Керівник – це особа, яка організовує та спрямовує суспільні й економічні процеси, оцінює отримані результати та порівнює їх з очікуваними, робить висновки та планує діяльність на майбутнє. І з подальшим розвитком суспільства функція менеджменту ставатиме ще важливішою. Ми сміливо можемо сказати, що при побудуванні футурологічної життєвої програми менеджер, як керівник, завжди займатиме провідне місце. А гарний менеджер – це такий, що в змозі бачити недоліки в існуючому, вміє робити їх аналіз та, озираючись назад, все ж – таки орієнтуватися на нововведення та оновлення. Отже, кваліфікований менеджер – це менеджер інноваційний.

У даній статті ми спираємось на поняття інноваційної професійної діяльності як на ключовий термін. Під інноваційною професійною діяльністю ми розуміємо ефективне, креативне, нестандартне та інколи нелогічне вирішення поставлених завдань із використанням існуючого досвіду, навичок, знань, пристосування їх до сучасних проблем та задач, якомога ефективніше використання наявних ресурсів та їх своєчасну адаптацію до поточних умов існування.

Скориставшись інтерактивною моделлю „ідеального” менеджера О. Ф. Чапаєвої [4, с. 75] та вказаними вище якостями сучасного менеджера, представимо свою однойменну модель (рис. 1).

У рисунку прийняті такі умовні позначки: 1 – вміння вчитися у інших, адаптувати чужі рішення до ситуації, у якій перебуває підприємство; 2 – здатність впевнено працювати за надзвичайних умов і успішно реалізовувати антикризову політику; 3 – вміння спілкуватися, в тому числі використовувати іноземні мови; 4 – прагнення брати на себе відповідальність за перебіг подій та результати дії колективу; 5 – вміння переконувати не тільки однодумців, а й тих, хто не підтримує його ідеї; 6 – вміння поєднувати раціональність з інтуїцією; 7 – вміння творчо застосовувати набуті знання, здатність аналітично мислити; 8 – вміння поєднувати абстрактно – логічне, репродуктивне та креативне мислення;

9 – уміння забезпечувати цілеспрямовану скоординовану діяльність як окремих працівників, так і колективу у цілому; 10 – здатність створити так званий інноваційний клімат та вміння згодом працювати в його умовах; 11 – здатність покладатися на себе в складних ситуаціях, готовність приймати самостійні рішення та втілювати їх у життя; 12 – уміння не втрачати почуття власної гідності, мати впевненість у собі та достойно сприймати критику; 13 – здатність до роботи в умовах багатокладної економіки, вміння функціонувати у різних формах власності та господарювання; 14 – висока адаптованість до нових потреб підприємницької діяльності; 15 – здатність до впровадження інновацій та постійного самовдосконалення; 16 – вміння використовувати у професійній діяльності комп’ютерну техніку, сучасні інформаційні технології та інші нововведення; 17 – уміння керувати емоціями; 18 – енергійність; 19 – пам’ять; 20 – стійкість до стресів; 21 – інтуїція; 22 – здатність до лідерства; 23 – здатність до планування, організації та контролю; 24 – навички прийняття управлінських рішень; 25 – вміння проводити аналітичну оцінку; 26 – вміння швидко та вірно оцінювати ситуацію; 27 – вміння розробляти програми нововведень; 28 – вміння визначати інтелектуальні активи; 29 – вміння знаходити шляхи нейтралізації негативної діяльності конкурентів; 30 – знання ринкових методів господарювання, сутності кредитно-грошової та інвестиційної політики; 31 – знання нормативних актів; 32 – знання етики ділового та управлінського спілкування, бізнес-етикету; 33 – вміння оцінювати ділові якості працівників; 34 – вміння ефективно використовувати позитивні особистісні якості; 35 – фінансова незалежність; 36 – соціальна зрілість; 37 – прагнення до просування соціальними сходами.

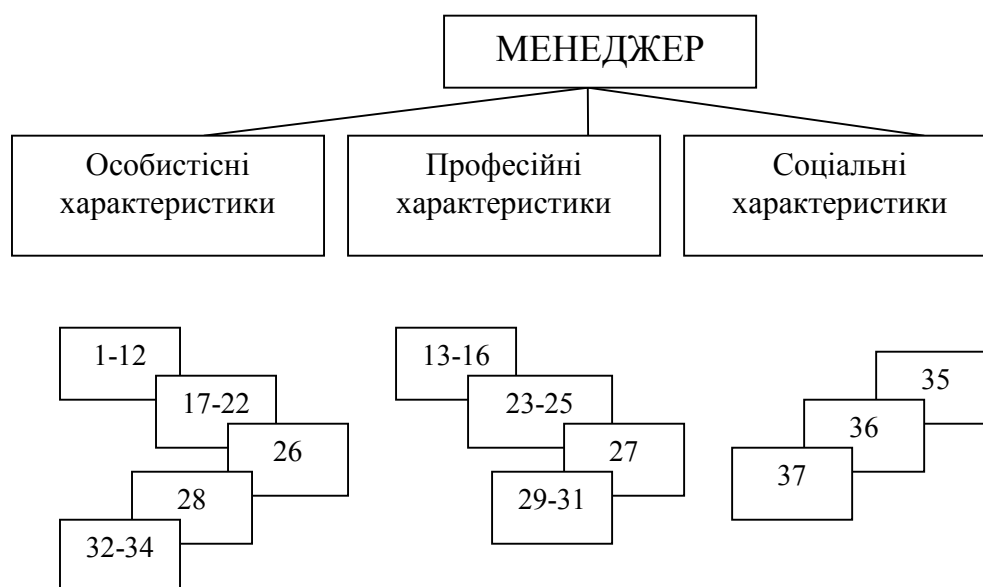


Рис. 1. Модель „ідеального” менеджера сучасності

Визначившись із основними інноваційними професійними якостями, навичками та вміннями, ми поділили їх на чотири групи:

– особистісні та комунікативні якості (розвинутий інтелект; розширений світогляд; високий рівень культури поведінки та культури спілкування; вміння гідно сприймати критику; здатність до самокритики тощо);

– професійні та ділові якості (професійна ерудиція та інтуїція; здатність бачити та виділяти головне; вміння бачити декілька альтернативних рішень);

– організаційні та управлінські якості (творче співтовариство; готовність до співробітництва та здатність до взаємодії; психологічні та педагогічні знання й навички; готовність брати на себе відповідальність за результати дії колективу; вміння переконувати не тільки однодумців, а й тих, хто не підтримує його ідеї та ін.);

– інноваційні якості (здатність до нестандартного мислення; креативність та вміння побачити „свіжу ідею”; вміння поєднувати раціональність з інтуїцією; здатність творчо застосовувати набуті знання, вміння аналітично мислити; вміння поєднувати абстрактно – логічне, репродуктивне та креативне мислення; здатність створити так званий інноваційний клімат та вміння згодом працювати в його умовах тощо).

Як відомо, навчальний процес – це система, якій властива здатність до саморегуляції, у певній мірі – компенсаторна якість. Всі її елементи мають чітко визначені властивості, які змінюються в процесі взаємодії з ближніми та дальніми складовими частинами змісту освіти. Усі ці елементи повинні компенсувати і компенсують один одного у цілісності навчального процесу. Використавши це для нашого конкретного випадку зазначимо, що недостатність одного з елементів (група інноваційних якостей) компенсується збільшенням у бік іншого елемента (група професійних та ділових якостей). Для рівноваги такої системи треба збільшити частку елемента, якого не вистачає, і тоді частка, що переважає, автоматично зменшиться, а ми отримаємо органічну та врівноважену систему. Таким чином, для врівноваження зазначеної системи підготовки менеджерів треба внести деякі корективи у основні навчальні дисципліни та більше спрямувати їх на розвиток дуже важливої організаційної та управлінської групи якості, а серед них у найбільшій мірі – інноваційних якостей.

Серед засобів і методів набуття та подальшого розвитку інноваційних професійних якостей менеджера з урахуванням його духовного аспекту назвемо наступні:

- ділові ігри;
- психолого – економічні, інтелектуальні та бізнес – тренінги;
- моделювання нестандартних, конфліктних та критичних ситуацій;
- ігри з розвитку персоналу (autosourcing);

- коучинг (coaching);
- мозковий штурм (brainstorming);
- ігри на згуртування колективу (teambuilding) та інші.

Усі зазначені методи повинні не тільки розвивати нові якості та можливості, вони також мають відповідати вмінням „учнів” для підсилення вже набутих навичок та зниження негативних рис і звичок.

Таким чином, духовність тісно пов’язана із змінами у будь-якій сфері: з переїнами у відношеннях; зі змінами знань, вмінь, потреб, цілей та досягнень; із загальним вдосконаленням суспільного оточення. Вихід на новий практичний рівень, розв’язання проблеми підготовки інноваційного керівника, творчої особистості означає перш за все її зростання у духовному плані. Отже, інноваційність як якість відображає істотне ядро духовності професіонала будь-якої галузі діяльності [3, с. 94-96]. Насамперед це стосується саме менеджерів – управлінців нового покоління та нової формації. Таким чином, можна сміливо казати, що професійне та духовне у підготовці майбутніх менеджерів до інноваційної професійної діяльності співпадають, бо вони спрямовані на реалізацію єдиних стратегічних завдань та цілей – прискорену модернізацію суспільства та економіки, формування ринкових стосунків, розвиток культури партнерства і співробітництва в умовах соціальної конкуренції.

Серед перспектив подальшого розвитку зазначимо, що у наступних дослідженнях треба звернути увагу на педагогічні умови формування готовності майбутніх менеджерів до інноваційної професійної діяльності, зміст професійної духовності майбутнього керівника у зв’язку із ПД, можливості різних навчальних дисциплін у формуванні інноваційної культури майбутніх фахівців.

Література

1. Вульф Б. З. Учитель: профессиональная духовность // Педагогика. – 1995. – №2. – С. 48 – 52. **2. Вікторія Іздебська.** Духовність і навчання у формуванні особистості студента // Вища школа. – 2002. – №6. – С. 29 – 34. **3. Лабузна Л. В.** Духовні основи організаційно – педагогічних умов підготовки менеджерів // Матеріали VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції „Духовність українства ХХІ століття”. – 2008. – С. 92 – 97. **4. Чапаева Е. Ф.** Профессиональная подготовка менеджеров: современные требования и ориентиры среднего управленческого звена // Инновации в образовании. – 2006. – №5 – С. 73 – 78.

Бережна В. С. Духовні аспекти інноваційної професійної діяльності майбутніх менеджерів

У статті розглядаються питання підготовки майбутніх менеджерів до інноваційної професійної діяльності в сучасних ВНЗ з урахуванням духовної сторони їх розвитку.

Ключові слова: Інновація, менеджмент, менеджер, керівник, інноваційна професійна діяльність, духовність.

Бережная В. С. Духовные аспекты инновационной профессиональной деятельности будущих менеджеров

В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих менеджеров к инновационной профессиональной деятельности в отечественных ВУЗах с учетом духовной стороны их развития.

Ключевые слова: Инновация, менеджмент, менеджер, руководитель, инновационная профессиональная деятельность, духовность.

Berezhna V. S. Inner aspects of future managers' innovation professional activity

The article deals with the questions of future managers' vocational training to innovation professional activity at Ukrainian universities subject to their inner aspects.

Keywords: Innovation, management, manager, administrator, innovation professional activity, spirituality.

УДК 37.015.3:159.954

О. Г. Берестенко

СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Сучасна естетика пояснює смак як продукт суспільних відносин. Основне протиріччя смаку – між емоційним збагненням твору мистецтва й раціональним судженням, поняттям про нього – вирішується в рамках концепції єдності індивідуального й загальнолюдського гуманістичного начала.

Науковці відзначають, що смаки „споживачів”, тобто окремо взятих слухачів також здійснюють зворотній вплив на авторів творів – композиторів і музикантів. Вони задають певний соціокультурний контекст через діалог з цілісною життєвою концепцією автора та інші системи внутрішніх художніх діалогів, що виникають у глибинах його твору в різноманітних ситуаціях художнього спілкування типу: композитор – слухач, музичний твір – критик – виконавець – слухач, музичний твір – слухач. У сучасній філософії цей аспект найчіткіше представлено в напрямі „ діалогу культур”, засновниками якого є В. Біблер, М. Бубер, Ф. Розенцвейг.

Отже, соціокультурний феномен музично-художнього смаку становить собою форми й напрями естетичної оцінки особистістю динаміки світу й результати діяльності зі сприйняття музичних творів і творів інших видів мистецтва відповідно до соціально-естетичних норм, які є змінними в різні епохи та історичні часи. Проявляючись у єдності духовно-ціннісних, культурно-психологічного аспектів, вони обумовлені загальним соціокультурним контекстом життя окремо взятого суспільства.

Уже під час першого виконання, ще до глибокого осмислення музичних творів відбувається величезний суспільний відгук, виявляється сильний емоційний вплив великих музичних творів, що свідчить про резонанс твору з масовою психологією – конкретними думками й почуттями людей. Тому тільки в контексті певної *соціокультурної* системи можуть бути зрозумілі й правильно оцінені важливі характеристики музичного мистецтва, психолого-педагогічні аспекти формування музично-естетичних смаків людей (В. Дряпіка, Л. Кадцин, А. Маслоу, В. Мозгот, С. Мукомел, О. Рудницька, А. Сохор).

Суспільний матеріал музичної культури в певний історичний період – фундамент взаєморозуміння тогочасних слухачів, глядачів. На ньому виростають індивідуальні художні, у тому числі й музично-естетичні смаки. Із загального культурного фонду кожен вибирає більш близьке йому з огляду тих або інших вікових, психічних, національних особливостей. Від слухача не можна вимагати, щоб він неодмінно любив високу класику, але без її знання саме існування істинного музично-естетичного смаку неможливо.

Протягом тисячоліть суспільство не завжди опікувалося вихованням високих смаків. Усвідомлення цього процесу, як доводять дослідження мистецтвознавців, невідривне від самого виділення в музиці певних культурних рівнів – високого та звичайного (В. Дряпіка, Л. Зайцева, Б. Неменський, А. Сохор та ін.). Розглянемо ці аспекти детальніше.

Історико-філософський, культурологічний, соціально-педагогічний аналіз проблеми формування музично-естетичних смаків молоді засвідчує, що на всіх етапах розвитку суспільства музика, музичне мистецтво, музична культура існували не лише як могутній засіб, а і як складова частина духовно-естетичного виховання особистості. Найважчим і найважливішим аспектом його є формування в людини системи культурних цінностей, оскільки саме через них здійснюється регуляція людської діяльності, формується ядро тієї або іншої культури. На думку П. Сорокіна, саме аксіологічний підхід до визначення культури дає змогу інтерпретувати її як систему цінностей, що відбивають її якісний стан: „Цінність слугує фундаментом усякої культури” [1, с. 53].

Філософи, мистецтвознавці стверджують, що процес становлення й зміни цінностей культури в суспільстві є тривалим.

Цінності ядра культури неможливо швидко змінити демонстрацією більш привабливих цінностей або доказом неспроможності колишніх. Мутація ядра відбувається повільно навіть при цілеспрямованому потужному впливі, а зникає воно разом зі зникненням самої культури. Але швидкість суспільно-економічних, соціально-культурних процесів у сучасному житті внесла суттєві корективи й у сутність означеного поняття.

Час від часу в тій або іншій культурі під впливом соціально-політичних чинників може відбуватися розмивання її ціннісного ядра, підміна „власних” цінностей „чужими”. Так, сьогодні спостерігаємо американізацію української культури, про що свідчать аналіз теле- й радіопередач, молодіжних музичних сайтів, журналів тощо. Відзначається потужний пресинг у спробі представити цінності західної цивілізації як універсальні, такі, що відповідають потребам, запитам різних народів світу.

На нашу думку, реальну оцінку соціально-культурного контексту формування музично-естетичних смаків сучасної молоді можливо надати лише вивівши його засобами короткого історичного огляду із загального суспільного досвіду використання музичного мистецтва для формування естетично розвиненої, духовної особистості.

В історії суспільства поступово склався погляд на музику як на мистецтво, що своїм змістом здійснює величезний етичний та естетичний вплив на людину, отже, має значну цінність як засіб формування особистості.

Протягом тисячоліть, починаючи з історії Давнього світу, силою впливу музичного мистецтва успішно користувалися жерці, а пізніше церква.

У середньовіччі музика як професійне мистецтво, перебуваючи під владою церкви, активно застосовувалась для управління свідомістю мас. У чистому вигляді музична культура феодального суспільства виявляла себе як світська – у палацах, слугуючи засобом організації політичного життя та дозвілля, та духовна – у храмах, виконуючи релігійно-педагогічну функцію [3, с. 25].

В епоху Відродження сформувався цілий напрям – музична педагогіка, підтримана прогресивними ідеями Ж.-Ж. Руссо. Типовим для цього часу було звеличення музики над науками й іншими мистецтвами, музика посідала перше після богослов'я почесне місце (Лютер).

Народжена у XVIII ст. музика Генделя, Баха, Гайдна, Глюка, Моцарта, Бетховена, звільнившись від функції оформлення релігійних ритуалів та різних побутових потреб і закріпившись у статусі самостійного мистецтва, справила величезний вплив на розвиток світового суспільства.

Французька революція вивела аристократичну професійну камерну музику з палаців на зустріч з народом. Музична культура стала більш демократичною, композитори відчули себе не найманцями

аристократії, а синами вітчизни, учасниками епохальних подій. Величезна народна аудиторія вимагала все більшої кількості музики, яка б відповідала новим ідеям, прагненням, смакам (Л. Кадцин, В. Мозгот).

Певна суперечність у застосуванні музичного мистецтва як засобу становлення й розвитку особистості виникла в суспільстві тоді, коли паралельно зі створенням сфери музики як високого мистецтва (академічної, серйозної) для задоволення повсякденних музичних потреб широких народних мас з'явилася музика розважальних жанрів, так звана „легка”.

Усвідомлення змістової цінності музичного мистецтва, пошук шляхів розвитку музичної культури широкого суспільного загалу призвели до подальшого відриву легкої музики від серйозної (Ж. Брюле, Н. Гартман, Е. Курт) [4, с. 80]. Легка музика визначалась як така, що перебуває посередині двох потоків музичної культури – народного, який ніби піднімається знизу, та професійного, який начебто сходить зверху.

З XVIII ст. загальна музична освіта стає, з урахуванням її надзвичайної ролі в становленні окремої особистості та суспільної свідомості, важливою стороною виховання дворянської, а частково й різночинної молоді. Разом з тим зазначимо, що музичним вихованням основної частини суспільства держава не опікувалася (Л. Кадцин, В. Мозгот).

Протягом XIX ст. високоталановиті композитори, відповідаючи на запит мас і намагаючись забезпечити високий рівень музично-естетичних смаків населення, широко використовували у власній творчості музику своїх народів: Ф. Шуберт в Австрії, Ф. Шопен та С. Манюшко в Польщі, Р. Шуман, Й. Брамс, Р. Вагнер у Німеччині, Г. Берліоз, Ж. Бізе у Франції, Дж. Россіні й Дж. Верді в Італії, Ф. Аркуш і Ф. Еркель в Угорщині, Б. Сметана й А. Дворжак у Чехії, Е. Гріг у Норвегії, М. Глінка й П. Чайковський у Росії, М. Березовський, Д. Бортнянський, А. Ведель, С. Гулак-Артемівський – в Україні.

XX століття затвердило розподіл музичного мистецтва на елітарне й масове. „Масова культура” (masscult) стала поширюватися засобами масової інформації, різноманітними формами шоу-бізнесу. Широкий попит на масову культуру науковці пояснюють потребами нової технічної цивілізації, прискоренням ритму життя, нервовими перевантаженнями, потребою в захисному механізмі, який би відновлював порушену душевну рівновагу людини (Л. Кормич, В. Багацький). Масове мистецтво покликане розслабити втомлений мозок, знищити тимчасово всі проблеми, на відміну від мистецтва, яке потребує напруженої творчої діяльності. Музичне масове мистецтво перетворилося в могутню індустрію розваг. Глобальні комунікації, популярні розваги, масова культура як сфера більшості, як найдоступніша для широкого загалу мала поступово перетворитися в спільну звичку, культуру для неосвічених. Характерним для цього явища стало тиражування унікального й зведення його до звичайного й

загальнодоступного [5, с. 138-139]. Отже, соціально-культурна ситуація протягом останніх століть сприяла поступовому формуванню не високих музично-естетичних смаків, а орієнтованих переважно на сприйняття легкої музики.

Музичне виховання молоді ускладнилося ще й тому, що в радянські часи у зв'язку з орієнтацією на вузьку професіоналізацію й технократизацію вищої освіти музика й інші предмети естетичного циклу поступово майже зникають з навчальних програм не лише негуманітарних, але й майже всіх гуманітарних вищих закладів (виняток становили, крім музично-професійних закладів, театральні інститути). Музичне навчання й виховання у ВНЗ поступово було зведено до рівня самодіяльного студентського мистецтва. Водночас очевидним був і залишається факт, що розвиток здібностей самостійно осмислювати зміст творів, орієнтація на справжні цінності мистецтва й активна участь слухачів у формах музичного життя – обов'язкові умови формування пізнавальних і вищих музичних потреб, умови виховання активного, творчого слухача – не забезпечувались у той час і не забезпечуються в системі сучасної освіти. Особливо прикро, що це стосується також і педагогічних вищих навчальних закладів, які випускають педагогів зі стихійно розвиненими музично-естетичними смаками, не готових до цілеспрямованого формування високих смаків у майбутніх вихованців.

Аналізуючи ситуацію, музикознавці зазначають, що у ХХ ст. відбулася своєрідна революція в музичній свідомості, утвердилися нові принципи музично-естетичного мислення й розуміння цінностей, що призвело певною мірою до зближення музики першого й другого напрямку. З'явилась емансипація дисонансу, що виявилась в художньому застосуванні нових засобів, що відрізнялися експресивністю, гостротою та різкістю звучання [8]. Ці новації знайшли відображення в музиці видатних композиторів – новаторів минулого століття: С. Прокоф'єва, Д. Шостаковича, А. Хачатуряна та ін. У їхніх творах представлено специфічні засоби музичної виразності, безліч нових форм. Їхня музика відображає принципово нові погляди на гармонію, поліфонію, оркестровку, саму природу музичного мистецтва (В. Дряпіка, Л. Кадцин, В. Мозгот).

Продовжуючи наукове дослідження проблеми розподілу музичних творів, учені намагалися виділити чіткі критерії його здійснення. Серед них, наприклад, А. Сохор називає такі аспекти характеристики твору: *за місцем виконання* (у філармонії, оперному театрі чи на естрадному концерті або в побуті); *за доступністю твору* (серйозна для сприймання музика, легка музика, яку легко слухати, а іноді виконувати); *за змістом твору* (серйозна музика містить глибокі, значущі думки й почуття, легка музика відповідає потребі у відпочинку й розвагах, тому зміст не торкається докорінних питань [6, с. 15 – 17]).

Характеризуючи історико-культурний контекст формування музично-естетичних смаків сучасної молоді, необхідно сказати про роль

нового жанру, неоднозначно сприйнятого різними колами громадськості, – рок-музики, яка, крім розважальної, комунікативної, комерційної, гедоністичної функцій жанрів легкої музики, виявила й компенсаційну цінність.

Отже, так чи інакше, але проблема формування музично-естетичних смаків протягом останніх десятиріч розвивалася невідривно від осмисленого розподілу на серйозну й легку музику. Вивчення означених аспектів проблеми відображено в дослідженнях культурологів, естетиків та музикознавців (Н. Багдасарян, А. Вач'янц, А. Голибіна, М. Каган, Л. Кормич, В. Кутирєв, А. Маркова, С. Маркус, Л. Мосолова, Є. Подольська), які не лише розкривають соціально-виховний потенціал музичного мистецтва, націлений на формування естетичних смаків, здібностей і потреб людини; формування ціннісних орієнтацій людини у світі; пробудження творчого начала особистості, бажання й уміння творити за законами краси, але й доводять певну історико-культурну заданість процесу формування музично-естетичних смаків людей [7, с. 114].

Науковці відзначають, що разом зі змінами в культурному розвитку суспільства необхідно враховувати факт кардинального оновлення так би мовити самого музичного матеріалу, який, за твердженням мистецтвознавців, став значно більш технічним, демократичним та полікультурним (В. Багацький, Л. Кормич та ін.). Сучасна музика відзначається ускладненням і спрощенням одночасно: композитори використовують складніші засоби виразності, виконавці набувають дедалі вищої віртуозності, а для відтворення музики застосовується все більш досконала техніка. Сучасні технології створюють нові звукові можливості, використання комп'ютерів, електроакустичних приладів дозволяє досягти незвичайних звукових ефектів. Оцінюючи рівень сучасної музичної культури, музикознавці доходять висновку: проблема не в якості виконання й запису, а в специфічності музично-естетичних смаків слухачів [5, с. 204-206]. І з цим важко не погодитися.

Вимоги масової музичної практики обумовили необхідність націленого вивчення проблеми формування музично-естетичних смаків і викликали до життя психологічну течію, представлену двома напрямками досліджень. Перший напрям (*фізіологічний*) пов'язаний з виміром фізіологічних змін у людському організмі (тиск крові, пульс, частота дихання, шкірно-гальванічний ефект тощо на основі використання стандартного медичного устаткування), що відбуваються внаслідок впливу музики, інших видів мистецтва (І. Хайд, Х. Хайтер, Л. Чайлд). Як показали дослідження, результати фізіологічних вимірів естетичних реакцій людини мало стабільні, залежні від впливу багатьох чинників (стан здоров'я, оточення людини, ступінь утоми тощо). Проте саме цей напрям досліджень довів необхідність урахування безпосередньої

емоційної реакції на музичний твір або на естетично значущий об'єкт у системі аналізу музично-естетичних смаків й оцінних суджень.

На відміну від атомізму, інший напрям досліджень підкреслював важливість не окремих відчуттів, а цілісного сприйняття художнього твору, що синтезує всі елементи відбиття в усій їх повноті (А. Веллек, Е. Курт, Г. Рیمان, П. Фарнспорт та ін.). Цей підхід безпосередньо вказує на естетичні аспекти сприйняття й розуміння музики. Результати досліджень англійського психолога К. Берта і його послідовників, які аналізували явище масового, „середнього” смаку, що не збігається зі смаковим вибором „знавців”, суперечили даним, одержаним Г. Айзенком, який, навпаки, наполягав на збігу індивідуальних переваг з тенденцією загальної переваги та доводив, що смак людини може бути вимірюваний кореляцією з іншими людьми [8, с. 100]. Об'єктивність смакової оцінки ґрунтується на подібності спільності природи людини. Указуючи на наявність Т-фактора естетичного смаку, загального для всіх людей, він відкидає ідею соціально-культурного *нормативу* смаку. Виводячи спільність смаків з фізіологічної природи індивідів, Айзенк підкреслює, що в основі гарного смаку лежить не соціальний, а генетичний чинник [8, с. 11-17]. К. Свенвик та Л. Крикмор у 70-х роках активно застосовували методикау шкальної оцінки, так званій „семантичний диференціал”. Обстеження було проведено на студентах політехнічного коледжу .

Цікаве дослідження музичних смаків здійснила Х. Хантер, яка на основі сприйняття музики, використовуючи дванадцять музичних зразків, класифікувала слухачів на дві категорії: „музикантів” і „не музикантів”. До першої категорії потрапили ті, хто здобув музичну освіту, розуміє різну музику й виявляє до неї жвавий інтерес. До другої категорію слухачів Хантер віднесла тих, хто або зовсім не вчився музиці, або вчився, але не любить і не розуміє музики. Вона спробувала з'ясувати, які якості повинна мати музика, щоб викликати позитивну реакцію в слухачів – „не музикантів”. В основу поділу дослідниця поклала емоційну реакцію людини. На її думку, музика повинна мати такі риси: „швидкий темп, широкий мелодійний діапазон, різкі дисонансні звучності, незвичайне інструментування, значний ударний елемент, своєрідні інструментальні тембри, гостру артикуляцію, різноманітний і широкий динамічний діапазон, нерегулярну акцентуацію, драматичне використання пауз й елементи віртуозності у виконанні”. Подібну техніку виміру застосував також російський дослідник Г. Тарасов, який проводив обстеження зі студентами Московської консерваторії, у результаті чого було встановлено досить значну кореляцію між музичним інтересом і музичними здібностями особистості.

Ці експериментальні дослідження становлять особливий інтерес, оскільки розкривають механізми вивчення музичних смаків студентської молоді за допомогою різноманітних технологій. Незважаючи на

розмаїття й багатство фактичного матеріалу, отриманого дослідниками, винахідливість діагностичних процедур щодо вимірів музично-психологічних явищ, оригінальність окремих теоретичних концепцій, для західної психології художнього (музичного) сприйняття характерним є ігнорування соціальної обумовленості музично-естетичних смаків. Вітчизняні фахівці (Л. Виготський, Л. Мазель, М. Каган, Б. Теплов та ін.) наполягають на необхідності діяльнісного підходу до виховання музично-естетичних смаків, урахуванні індивідуальних особливостей людини.

На основі сказаного можна зробити висновок. Означені вище аспекти пояснюють соціальну зумовленість процесу формування музично-естетичних смаків, доводять необхідність урахування не лише психолого-педагогічних, а й соціальних чинників, що впливають на їх формування в студентської молоді. Музичне мистецтво містить безмежний виховний потенціал. Виховання засобами „високої музики” дозволяє формувати художньо-естетичну та духовну культуру людини, національну, громадянську свідомість молоді тощо. Музичне виховання – важливий компонент цілісної виховної системи. Надзвичайно важливо, щоб процес естетичного виховання засобами музичного мистецтва був орієнтований на активну позицію суб’єкта виховання, тобто передбачав не лише пасивні, а й активні форми участі людини в цьому процесі.

Література

- 1. Сорокин П.** Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Знание, 1992. – 74 с.
- 2. Софіщенко О. В.** Педагогічні основи формування системи естетичних цінностей у майбутніх учителів: Метод. посіб. – Херсон, 2001. – 36 с.
- 3. Мелик-Пашаев А. А.** Педагогика искусства и творческие способности. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
- 4. Левая Т.** Русская музыка начала XX века в художественном контексте эпохи. – М.: Музыка, 1991. – 166 с.
- 5. Кормич Л. І., Багацький В. В.** Культурологія (історія і теорія світової культури XX століття): Навч. посіб. – 3-е вид. – Х.: Одиссей, 2004. – 304 с.
- 6. Сохор А. Н.** Музыка и общество. – М.: Знание, 1972. – 47 с.
- 7. Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. – Изд. 2-е. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
- 8. Пономарьова О. М.** Деякі аспекти художньої інтеграції мистецтв у формуванні музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів // Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Вип. 39. – Херсон: ХДУ, 2005. – С. 313 – 315.

Берестенко О. Г. Соціально-культурний контекст формування музично-естетичних смаків студентської молоді в сучасному освітньому просторі

У статті проаналізовано аспекти, які пояснюють соціальну зумовленість процесу формування музично-естетичних смаків, доводять

необхідність урахування не лише психолого-педагогічних, а й соціальних чинників, що впливають на їх формування в студентській молоді.

Ключові слова: соціально-культурний контекст, формування музично-естетичних смаків, студентська молодь.

Берестенко Е. Г. Социально-культурный контекст формирования музыкально-эстетических вкусов студенческой молодежи в современном образовательном пространстве

В статье проанализированы аспекты, которые объясняют социальную обусловленность процесса формирования музыкально-эстетических вкусов, доводят необходимость учета не только психолого-педагогических, но и социальных факторов, которые влияют на их формирование у студенческой молодежи.

Ключевые слова: социально-культурный контекст, формирование музыкально-эстетических вкусов, студенческая молодежь.

Berestenko O. G. Социально-культурный context of forming of aesthetically musically-beautiful tastes of student young people in modern educational space

Aspects which explain the social conditionality of process of forming of aesthetically musically-beautiful tastes are analysed in the article, the necessity of account of not only психолого-pedagogical but also social factors which influence on their forming at student young people is led to.

Keywords: social and cultural context, forming of aesthetically musically-beautiful tastes, student young people.

УДК 378.016:615.82

Г. Н. Будагьянц, А. И. Бабичев, Ю. Ф. Чумак

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ
ИНСТИТУТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА К
ФИЗКУЛЬТУРНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ РАБОТЕ**

Теоретический, дидактико-методический потенциал, сформированный за время обучения в вузе, продуктивно сказывается на практической деятельности специалиста. Поэтому содержание обучения рассматривается как целевой ориентир духовного и телесного развития личности студента. Единство духовного, физического, нравственного воспитания выступает как деятельностный императив учебного процесса, методологической основой которого является теория физического воспитания [1]. Потребность в специалистах физической культуры сохраняется, даже увеличивается в связи с проведением социально-экономических реформ в стране.

Подготовив квалифицированного специалиста физической культуры, можно существенно улучшить здоровье людей, изменить социальную и экологическую среду обитания, повысить производственные и профессиональные показатели, поднять культурный и духовный уровень жизни в целом. Все это отразится на улучшении демографических, социальных и других факторов, обеспечивающих развитие страны.

Проблемы, которые встают перед вузовским образованием, обусловлены кардинальными изменениями содержания не только самих профессиональных задач, но и социального заказа на их решение. Отмеченная в настоящее время характерная переориентация во многих фундаментальных и прикладных науках привела к тому, что научные объекты изучаются, прежде всего, по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям в развитии человеческой личности. Этим во многом обуславливается и понимание роли физических упражнений оздоровительной физической культуры в действующей системе педагогического образования.

Основная направленность оздоровительной физической культуры – повышение функционального состояния организма и физической подготовленности. Однако, чтобы добиться выраженного оздоровительного эффекта, физические упражнения должны сопровождаться значительным расходом энергии и давать длительную равномерную нагрузку на систему дыхания и кровообращения, обеспечивающим доставку кислорода тканям, т.е. иметь выраженную аэробную направленность.

Эффективность физических упражнений оздоровительной направленности определяется периодичностью и длительностью занятий, интенсивностью и характером используемых средств, режимом работы и отдыха (Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецова, 2002).

Для того чтобы физкультурные занятия с оздоровительной направленностью оказывали на человека только положительное влияние, необходимо соблюдать ряд методических правил (Н.М. Амосов, И.В. Муравов, 1985):

1. Постепенность наращивания интенсивности и длительности нагрузки.
2. Разнообразие применяемых средств.
3. Систематичность занятий.

В современных экономических условиях ухудшилось материальное положение населения, что привело к негативным последствиям: снизилась рождаемость, продолжительность жизни, в целом ухудшилось психическое здоровье граждан.

В связи с этим требуется комплексная система мер по обеспечению и сохранению психосоматического здоровья населения. Важным звеном решения этой проблемы может служить профессиональная подготовка „учителя здоровья”, педагога-

организатора физкультурно-реабилитационной работы с населением, профессионализм которого основан на знаниях педагогики и психологии базовых дисциплин медико-биологического цикла.

В Украине ощутим дефицит таких специалистов, тем более востребованных в экологически неблагополучных регионах. Необходимо изменить ситуацию, в том числе путем оптимизации образовательного процесса, что требует разработки методологии и модели специалиста, требует учета различных парадигм образования.

Физическая оздоровительная культура может стать важнейшим фактором, способным помочь людям с ослабленным здоровьем противостоять неблагоприятным условиям жизни, а здоровым сохранять.

Таким образом, подготовка специалистов в системе высшего образования для работы с больными людьми, с детьми инвалидами, обусловлена сложившимися на данном этапе социально-экономическими, политическими, экологическими условиями и является необходимым звеном в решении данной проблемы. Это подтверждает несомненную актуальность профессионально-педагогической готовности специалистов по физкультурно-оздоровительной и реабилитационной работе.

Методологической основой системного подхода исследования данной проблемы являются труды И.П. Павлова, И.М. Сеченова, П.Ф. Лесгафта, П.К. Анохина, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и других отечественных и зарубежных мыслителей и ученых. Решающее значение в исследовании данной проблемы играет основополагающая концепция единства функции и структуры, в которой мы выделяем несколько аспектов практической реализации, подтверждающихся, в частности, естественными законами эволюционного развития моторики (В.К. Бальсевич).

Философско-культурологический подход рассматривается нами как методологическое основание, позволяющее выделить основное смысловое ядро и тенденции общественного и научного развития. Он дополняется психолого-педагогическим анализом теории и практики готовности студентов к реабилитационной работе в условиях педвуза.

В последнее время вузы Украины, учитывая потребности общества, открывают новые специальности и специализации. Открытие новой специальности „Физическая реабилитация” в Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко обеспечивает влияние физической культуры на различные сферы образования, на профессиональную подготовку студентов к физкультурно-реабилитационной работе.

В результате проведенного нами исследования было выявлено, что значительная часть студентов института физической культуры и спорта Луганского национального университета имени Тараса Шевченко ориентирована на профессиональную работу с больными людьми, детьми инвалидами и т.д. В число этих студентов входят и те, которые

еще не сделали четкий выбор направления будущей деятельности. Однако не все осознают свою готовность к этой работе (нравственную и профессиональную).

Учебный план по специальности включает образовательные блоки, которые системно связаны между собой реализацией образовательной цели. В курсовых работах студенты отражают результаты своей научно-исследовательской, методической и практической деятельности. В институте физической культуры и спорта Луганского национального университета имени Тараса Шевченко организована научно-исследовательская работа студентов, которая имеет целью закрепление теоретических знаний, углубление методических, практических умений. Научно-исследовательская работа студентов тесно связана с учебным процессом, что способствует улучшению качества подготовки специалистов по физкультурно-оздоровительной и реабилитационной работе.

Важным звеном в структуре образовательной программы подготовки специалистов такой направленности является педагогическая практика, в процессе которой студенты знакомятся с опытом работы школ и учреждений, функционирующих в режиме, сохраняющем здоровье детей [3]. Педагогическая практика дает возможность студентам на выпускном курсе освоить навыки практической и исследовательской деятельности, апробировать методический инструментарий в условиях, максимально приближенных к будущей профессиональной деятельности. Поэтому необходимо по мере возможности спланировать ее проведение по предполагаемому месту работы выпускника.

При прохождении педагогической практики к студентам предъявляются определенные требования: специалист должен знать критерии оздоровительного эффекта занятий физическими упражнениями, технологические аспекты организационной работы, методики проведения оздоровительных (лечебных) занятий физической культурой в различных возрастных группах населения с учетом профессиональной принадлежности, уровня здоровья занимающихся и обладать соответствующими личностными качествами.

Критерии успешной профессиональной подготовленности студентов определялись нами с опорой на принципы концептуальности и целостности педагогического процесса с учетом социально-регионального заказа на специалиста данного профиля – педагога по физкультурно-оздоровительной, реабилитационной работе.

Критериальными характеристиками профессионально-педагогической готовности выступают: мотивационно-ценностное отношение к реабилитационной работе с детьми; интеллектуальная и коммуникативная включенность в учебно-профессиональную деятельность; проявление к ней рефлексивности, гибкости и широты мобилизационных, ориентационных, развивающих и операциональных

умений; креативність як здатність і готовність к продуктивному творчеству в процесі рішення різноманітних реабілітаційно-педагогічних задач, вміння розробляти і складати здоров'єзберігаючі програми для загальноосвітніх шкіл. Одним з головних критеріїв професійно-педагогічної підготовленості ми виділяємо відповідність моральних якостей особистості напрямленню майбутньої професійної діяльності студентів, хоча спектр цих якостей достатньо широкий. І це неслучайно: деякі студенти вперше в своїй практиці стикаються з незвичайними відхиленнями в фізичному розвитку, а це, як і недостатньо повноцінне функціонування всіх систем організму, відбивається на психіці дитини і дорослого людини. Пріоритетними виступають такі якості особистості спеціаліста, як суперживучість, бажання надати допомогу, прикласти зусилля і проявити професіоналізм при здійсненні педагогічної діяльності.

В час проходження педагогічної практики студенти навчаються проводити експериментальні дослідження, діагностувати фізичне розвиток, фізичну підготовленість, функціональні можливості, стан здоров'я дітей, забезпечувати виховально-освітній процес лікувальними і фізкультурно-оздоровчими, спортивними заходами.

В результаті такої підготовки студенти набувають достатньо високий рівень професіоналізму, визначається взаємозв'язок між професійно-педагогічною готовністю студентів к оздоровчій діяльності засобами фізичної культури і якістю її реалізації, яке виражається в покращенні основних параметрів системи здоров'я дітей.

Література

1. Виленський М. Я. Професійна спрямованість фізичного виховання студентів педагогічних спеціальностей : навчальний посібник [для студентів педвузів] / М. Я. Виленський, Р. С. Сафін. – М. : Вища школа, 1989. **2. Степанова Г. А.** Професійно-педагогічна готовність студентів к фізичній реабілітації дітей: монографія / Г. А. Степанова. – Сургут-Москва : СурГПІ, 2002. **3. Степанова Г. А.** Оздоровчо-рефлексивна функція фізичної культури в освітньому процесі : навчально-методичний посібник / Г. А. Степанова, Г. А. Булатова, Р. М. Гімазов. – Сургут : РІО СурГПІ, 2001.

Будаг'янець Г. М., Бабічев О. І., Чумак Ю. Ф. Професійна підготовка студентів інститутів фізичної культури і спорту до фізкультурно-реабілітаційної роботи

У статті розглянуто проблему підготовки фахівців у системі вищої освіти для роботи з хворими людьми, з дітьми інвалідами, яка

обумовлена соціально-економічними, політичними, екологічними умовами, що склалися на даному етапі.

Ключові слова: професійна підготовка, інститут фізичної культури і спорту, фізкультурно-реабілітаційна робота.

Будагьянц Г. Н., Бабичев А. И., Чумак Ю. Ф. Профессиональная подготовка студентов институтов физической культуры и спорта к физкультурно-реабилитационной работе

В статье рассмотрена проблема подготовки специалистов в системе высшего образования для работы с больными людьми, с детьми инвалидами, которая обусловлена сложившимися на данном этапе социально-экономическими, политическими, экологическими условиями.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, институт физической культуры и спорта, физкультурно-реабилитационная работа.

Budag'yants G. N., Babichev O.I., Chumak Y. F. Professional preparation of students of institutes of physical culture and sport to athletic and rehabilitation work

The problem of preparation of specialists in the system of higher education for work with sick people is considered in the article, with children by invalids, which is conditioned by the socio-economic, political, ecological terms folded on this stage.

Keywords: professional preparation, institute of physical culture and sport, athletic and rehabilitation work.

УДК 37.016:94(477)

В. Ю. Вернік

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ „ІСТОРІЇ УКРАЇНИ”

Інформаційно-технологічне забезпечення навчального процесу при вивченні курсу „Історії України” є однією з складових якісної освіти. За умов нового інформаційного суспільства стає необхідним застосування інформаційно-комп'ютерних технологій у навчанні майбутнього покоління нашої держави. Національна стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2006-2015 роки визначає пріоритетним розвиток інформатизації держави.

Головною умовою досягнення цієї мети має стати створення освітньо-наукового простору, який об'єднує інформаційно-комунікаційні системи національного рівня.

Отже, завданням нашого дослідження є аналіз наукових тенденцій вивчення ролі навчання щодо актуалізації пізнавальної

діяльності учнів. Сучасні дослідники О. Денисова, В. Євдокимова, О. Пометун, Л. Савченко, В. Оніщук, Д. Трайтак, Г. Фреймана доводять, що матеріально-технічне забезпечення навчального процесу засобами навчання виступає важливим чинником успішного та ефективного засвоєння учнями необхідних знань. Разом з тим, ця проблема системно не досліджувалась з позицій інноваційних процесів, які притаманні педагогіці вищої школи останнього десятиріччя.

Відомо, що пізнавальна активність реалізується через пізнавальну потребу, надситуативність, самоактуалізацію, саморегуляцію. Дослідники доводять: навчально-пізнавальна діяльність особистості – це процес, спрямований на мобілізацію викладачем за допомогою спеціальних засобів зусиль учнів на досягнення конкретної мети навчання, на посилену спільну навчально-пізнавальну діяльність, на подолання інерції, пасивності та стереотипних форм навчання й учіння.

Отже, активізацію навчання учнів не доцільно розглядати в сучасних умовах розвитку школи лише як процес управління активністю особистості. Це процес та результат стимулювання самоактивності учнів.

З метою розвитку пізнавальної активності й активізації пізнавальної діяльності має враховуватись, що в навчальній діяльності ці процеси повинні розпочинатися з використання різноманітних засобів і способів, які забезпечують повне засвоєння навчального матеріалу на основі його всебічного і глибокого розуміння.

Л. Арістова, В. Лозова, І. Харламов, Т. Шамова та ін. підкреслюють, що процес становлення і формування пізнавальної активності відбувається через розвиток її структурних компонентів. Для реалізації цього підходу необхідно застосовувати в навчально-виховному процесі нові технології навчання, серед яких чільне місце посідають методичні засоби. Застосування різних прийомів навчання стає більш ефективним завдяки засобам навчання, які виступають своєрідним інструментарієм досягнення мети заняття.

Засоби навчання – це фізичні об'єкти (матеріальні засоби) або засвоєні раніше знання та навички (ідеальні засоби), які використовуються для формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності.

Узагальнюючи різні методичні підходи, система засобів навчання має відповідати наступним вимогам:

- бути адекватними віковим особистостям суб'єктів навчання;
- мати естетичний вигляд;
- забезпечувати матеріальні потреби предмету;
- сприяти досягненню навчальних задач;
- створювати зв'язок між уявленням про явище та його образом;
- застосовувати в комплексі;
- задовольняти педагогічні вимоги як до елементів навчального процесу;

– відображати реальні ознаки явища.

Учені виділяють такі напрями роботи, які спрямовані на забезпечення всебічного і міцного осмислення учнями навчального матеріалу:

- 1) управління організацією сприймання нового матеріалу;
- 2) використання доказових прийомів і способів пояснення;
- 3) врахування методологічних вимог і психологічних закономірностей;
- 4) навчання роботі з підручником і додатковою літературою.

Вважаємо за потрібне підкреслити, що в перспективі оптимальне поєднання в навчанні нових тенденцій у технологіях засобів навчання та прийомів активізації пізнавальної діяльності учнів посприєє реалізації основних засад концепції підвищення якості вищої освіти.

Як відомо, навчання ґрунтується переважно на засвоєнні стандартної інформації з домінуванням традиційних, більшою мірою монологічних методів. Проте, досягнення мети, що ставить перед освітою Національна стратегія, неможливо без активної навчальної діяльності. Тому необхідно створити відповідні умови, за яких вирішується потреба пошуку нової інформації за допомогою новітніх технологій.

Світовий досвід використання інформаційно-комп'ютерних технологій навчання довів, що інформаційно-освітній простір сприяє високому рівню розвитку навчальної діяльності, оскільки позбавляє від рутинної роботи, забезпечує автоматизацію обробки інформації.

Застосування цих технологій, таким чином, стає способом включення кожного учня в освітню систему в якості активного суб'єкту, через власне усвідомлення навчальної мети, через спонукання, – отже, – через мотивацію.

Як підкреслюють О. Гузенко та О. Фаст, „мотиви – це складні утворення, що є динамічними системами, в яких здійснюється аналіз й оцінка альтернатив, вибір і прийняття рішень” [1, с. 128]. За К. Обуховським мотив виступає певною вербалізацією програми, що дає можливість особистості розпочати діяльність, це причина дій [2].

В. Асєєв підкреслює, що мотивація містить систему спонукань: мотиви, інтереси, прагнення, цілі, потяги, мотиваційні установки або диспозиції, ідеали [3].

Мотивація, таким чином, становить ієрархічну систему, яка надає діяльності людини особистісне значення. Для успішного навчання необхідна наявність як зовнішньої системи мотивації (соціальної), так і внутрішньої (пізнавальної). Саме таке поєднання має спонукати вчителя до застосування на уроках з історії України інформаційно-комп'ютерних технологій навчання.

Дослідники під поняттям „інформаційно-комп'ютерні технології навчання” розуміють програмно-апаратні засоби й пристрої, що функціонують на базі мікропроцесорної техніки, а також систем

інформаційного обміну інформації [4]. Вони мають широке коло застосування: з одного боку, можуть виступати як засіб навчання, виконуючи функцію методичного забезпечення й керування навчально-виховним процесом; з іншого – у якості інструмента самоосвіти, розвиваючи самопізнання, інтелектуальний потенціал особистості.

За орієнтацією на навчальне середовище дослідники розрізняють такі інформаційно-комп'ютерні технології навчання:

- проблемно-орієнтовані;
- об'єктно-орієнтовані;
- предметно-орієнтовані [5].

Аналіз педагогічної практики дозволяє визначити певні вимоги до їх застосування з метою підвищення мотивації до вивчення історії України:

- орієнтація на розвиток умінь і навичок самостійної роботи, самоконтролю роботи з комп'ютерною інформацією;
- забезпечення відповідності віковим особливостям учнів моделей досліджуваних об'єктів, процесів;
- сприяння підвищенню проблемності та актуальності інформації;
- стимулювання засобами мультимедіа процесу засвоєння навчального матеріалу;
- застосування різноманітних форм організації навчальної діяльності.

Д. Десятов підкреслює, що застосування інформаційно-комп'ютерних технологій навчання створює якісно нові умови проведення занять з історії України, на яких учні можуть здійснювати нові інтелектуальні операції [6, с. 19]. Автором досліджено різні форми застосування таких технологій через мережу Internet.

Цікавою уявляється ідея „Віртуальної екскурсії”, яку за дидактичною метою віднесено до уроків засвоєння нових знань, „коли вчитель, перетворюючись на екскурсовода, „веде” школярів-туристів визначними місцями чи запрошує завітати до уявного музею” [6, с. 69].

Завітавши на сайти музеїв України через головну сторінку (<http://www.prostir.museum/>), учні можуть познайомитися із різноманіттям віртуальних виставок. Зручна пошукова та навігаційна система, які містять закладини різними напрямками інтересів користувача, робить цей портал досить цікавим не тільки для фахівців, але й для істориків – аматорів.

На наш погляд, учням у пригоді стане пошук регіонами України, що дасть змогу вивчити місцеві музеї та мати певну уяву про напрями історичних досліджень у рідному краї. На вкладниці порталу „Публікації” користувачі можуть отримати інформацію про останні наукові події у галузі історичних досліджень, що, безумовно, актуалізує

самоосвіту вчителя. Вкладника „Фотобанк” знайомить із галереями різних куточків нашої країни.

Наступною інформаційно-комп’ютерною технологією навчання, яка підвищує мотивацію до вивчення історії України, є мультимедіа, яка інтегрує різні види наочності (графіку, відео, анімацію, музику тощо). Застосування засобів мультимедіа різноманітне: від невеличкої презентації до відеоматеріалів.

Зупинимось на особливостях застосування відеоматеріалів. Д. Десятов поділяє їх на навчальні, документальні та художні [6, с. 77]. Методи й прийоми роботи з відеоматеріалами залежать від навчально-виховної мети уроку.

Дослідник підкреслює особливості використання навчальних відеоматеріалів:

- вчитель має у вступному слові підготувати учнів до активного і більш повного сприйняття змісту пропонованого відео;
- шляхом бесіди потрібно встановити зв’язок між відео матеріалом і досліджуваною темою;
- звернути увагу школярів на головні питання, що знайдуть своє висвітлення в навчальному відеофільмі;
- познайомити учнів із загальною схемою відеофільму, не розкриваючи його змісту;
- попередньо пояснити найбільш важкі місця [6, с. 77].

З усього різноманіття відео матеріалів маємо визначити проект телеканалу „Інтер” „Країна. Історія українських земель”. ДВД-серія з інформацією про окремі регіони, історичні події та постаті України від часів Київської Русі до минулого століття, високоякісна комп’ютерна анімація, доступний стиль викладання роблять цикл навчально-освітніх фільмів доречним та цікавим при вивченні різних періодів історії України.

Отже, інформаційно-комп’ютерні технології навчання надають величезні можливості вчителю для зацікавлення учнів, активізації їх пізнавальної діяльності та розвитку історичного мислення.

Література

- 1. Губенко О., Фаст О.** Мотиваційний аспект творчої діяльності обдарованої дитини / О.Губенко, О.Фаст // Нові технології навчання. – 2007. – №47. – С.128 – 139.
- 2. Обуховский К.** Психология влечений человека. / К.Обуховский. – М. : Наука, 2001. – 318 с.
- 3. Асеев В.** Мотивационные резервы человека / В.Асеев // Психологический журнал. – 1987. – №5. – С.15-21.
- 4. Циновник Т.** Впровадження інноваційних технологій у навчальний процес / Т.Циновник // Освіта. Технікуми. Коледжі : навчально-методичний журнал. – 2007. – С.13 – 19.
- 5. Циновник Т.** Впровадження інноваційних технологій у навчальний процес / Т.Циновник // Нові технології навчання. – 2007. – №47. – С.118 –

125. **Б. Десятов Д.** Методика розвитку історичного мислення засобами наочності. / Д.Десятов – Х. : Вид. група „Основа”, 2008. – 374 с.

Вернік В. Ю. Застосування інформаційно-комп’ютерних технологій навчання при вивченні „Історії України”

У статті розглянуто можливості сучасних інформаційних комп’ютерних технологій навчання у розвитку пізнавальної активності учнів.

Ключові слова: комп’ютер, технології, наочність.

Вернік В. Ю. Применение информационно-компьютерных технологий обучения при изучении „Истории Украины”

В статье рассматриваются возможности современных информационных компьютерных технологий обучения в развитии познавательной активности учеников.

Ключевые слова: компьютер, технологии, наглядность.

Vernik V. Y. The using informative-computer technologies of teaching at the study of „History of Ukraine”

The author examines possibilities of modern information computer technologies of teaching in development of cognitive activity of students.

Keywords: computer, technologies, evident.

УДК [796:378]:37.017.4

М. Я. Виленский

**ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ:
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ**

Физическая культура выступает важнейшей предпосылкой реализации личности и общества, а здоровье человека и активное долголетие ключевыми условиями оптимальной жизнедеятельности, ведущими критериями социального прогресса и гуманизации общества. Все это требует развития всей совокупности человеческих сил и способностей физических, психических, интеллектуальных, эмоциональных. Поэтому освоение комплекса ценностей и технологий физической культуры ныне рассматривается в качестве мощного стимула самоопределения и самореализации личности.

Вместе с тем все еще наблюдается тенденция, связанная с недостаточным вниманием к физической культуре и ее невысоким рейтингом в системе ценностей студенчества: она на низком уровне функционирует в основных сферах жизнедеятельности – образовании, труде, досуге, не создавая запаса „прочности” в здоровье,

функциональной подготовленности, психической устойчивости, эмоциональной удовлетворенности, профессиональной готовности. Об этом свидетельствует отсутствие в профессиональном сознании будущих и настоящих специалистов культурно значимого социального статуса престижа физического имиджа человека, порой „соматический негативизм”, равнодушие к собственному физическому здоровью, недоверие к телесному опыту, низкая заинтересованность в культивировании своих телесных, двигательных качеств.

В системе физического образования и воспитания студентов сложилось противоречие между теоретическим и научно-методическим, технологическим потенциалом физической культуры, качеством и уровнем его освоения в образовательно-воспитательном процессе. Оно обусловлено, прежде всего, ограниченностью учебной проблематики, ориентацией на технологическую сторону физической культуры и отсутствием направленности и условий реализации ее духовно-ценностного, интеллектуального богатства, невысоким качеством преподавания этой дисциплины. Педагогами физической культуры не отрефлексирована ее подлинная суть, из поля зрения упускается социокультурная обусловленность, не раскрываются ценности и цели в единстве интеллектуального, духовного, нравственного и телесно-физического развития личности, не обеспечивается необходимый уровень развития ее физической культуры. Это ведет к утрате целостности человека, лишает его интегративного осмысления, существенно ограничивает такие его цели и соответствующие культурные практики, как самореализация, самоактуализация, самопознание, направленное саморазвитие, творчество, духовные потребности, придающие импульс разнообразной социально-культурной и физкультурно-спортивной деятельности.

В теории и практике физического воспитания студенчества практически не используется понятие „социокультурное образование”, без учета которого трудно представить все богатство и сложность этого процесса, его ценностные основания, способы их воплощения в сочетании духовного, социального и физического, потому что качества личности специалиста формируются за счет освоения и преобразования элементов культуры, социума, образования, природы.

Культура, в наиболее общем смысле, представляет собой совокупность традиций, норм, ценностей, смыслов, идей, характерных для социальной общности и выполняющих функции его социальной ориентации, индивидуального самоопределения личности. Личность выступает социализированным индивидом, обладающим определенным уровнем культурного развития, умеющая применять усвоенные знания, навыки. Культура предстает как среда жизнедеятельности, определяющая меру личностного развития. Сущность культуры – способствовать формированию духовно-целостной личности, преодолению ее социально-ролевой ограниченности. Поэтому

культурная деятельность определяет проявление смысло-ценностно-ориентированной активности.

Социум можно представить в виде структуры базисных социальных субъектов (социальных групп, организаций, институтов), которые являются универсальными, типичными, устойчивыми общественными образованиями, а также социальных взаимодействий, отношений, взаимосвязей людей в их совместной жизни и деятельности. Структура социума – устойчивые функциональные компоненты, элементы которых находятся в постоянных изменениях. Сущность социума – делать человека общественным, обеспечив его набором необходимых ролей и технологиями их исполнения. Вот почему социальная деятельность носит характер целеориентированной активности, содержание которой задано выполненной ролью.

Таким образом, феномены „социального” и „культурного” интегрированы друг в друга, ибо в любом социальном явлении всегда присутствует человек как носитель социальных ролей и культурных ценностей. Качественные признаки культуры характеризуют уровень развития общества и социальной общности. Поэтому следует вести речь о социокультуре как понятии, составляющем содержательную сторону образовательного процесса подготовки специалистов, а ее ценности составляют существенную сторону этого процесса.

Образование обычно связывают с трансляцией культурных ценностей от одного поколения к другому, сопровождающейся активным взаимодействием обучающихся с образовательным (социокультурным) пространством. Исходя из этого, социокультурное образование выступает как педагогический процесс передачи и овладения культурными (социокультурными) ценностями, присущими данному образовательному социуму. В образовательном процессе по физической культуре ориентация студентов на социокультурные ценности осуществляется минимально, хотя они составляют существенную часть содержательной стороны будущей профессиональной деятельности особенно у тех, кто работает в системе „человек – человек” или „человек – социум”. А это требует социокультурной компетентности, где необходима не только осведомленность о сущности социокультуры, ее ценностях, но и возможность, готовность удовлетворять их с помощью, прежде всего, духовных потребностей личности и социума, следовать им в повседневной жизни.

В социокультурном образовании можно выделить несколько групп ценностей: этическую, отражающую культуру нравственно-нормативных отношений будущих специалистов с людьми; гносеологическую, определяющую культуру ценностей исследовательско-познавательной деятельности; инновационную, раскрывающую культуру творческой, самостоятельной познавательной деятельности; компетентностную, связанную с принятием установки на ценности личности, реализацию ее творческого потенциала, присвоение

социокультурных ценностей, квалифицированное выполнение профессиональных обязанностей.

В образовательном процессе педагог ориентирует студентов на освоение и присвоение тех или иных ценностей. Дело студента оценить их, принять и включить в сферу личности или отвергнуть. В процессуальном плане студент выбирает ценности, классифицирует, субординирует, делает оценку и актуализирует их. При этом реализуется процессуальный аспект ценностно-оценочного подхода к социокультурному образованию, формируется соответствующая направленность личности на конкретные ценности. Ценностные ориентации выступают как личностное качество, как результат взаимодействия студента с социокультурной образовательной средой. Формирование направленности личности на социокультурные ценности происходит в пространстве, которое насыщено образовательными ценностями и где реализуется основной процесс приобщения студентов к социокультурным ценностям, их социокультурное образование – процесс социализации, выполняющий социокультурно-образовательную функцию.

Социализация носит индивидуально-личностный характер и зависит от признания личностных достоинств человека, самооценки, которая опирается в образовательном пространстве на адекватность оценки качеств личности. Личность в полном смысле – это социализированный, в известной мере, социально и культурно образованный человек. Социализация отражает не только теоретический, но и практический аспекты социокультурного образования студентов, что связано с выделением факторов, определением подходов, социально-педагогических условий, с социокультурным анализом процессуальной и результативной стороны образовательной деятельности.

Остановим внимание на качествах человека, формирующихся за счет освоения и преобразования его природы. Природа – это, прежде всего, многоуровневое бытие человеческой телесности (биологической, физиологической, психической, соматической, кинетической и др.). Тело как феномен природы, природный организм, является первичной предпосылкой социально-культурного существования человека. Само по себе природное является не столько предметом овладения, сколько преобразования, окультуривания, т.к. представляет собой лишь некоторую потенцию, реализуемую в зависимости от общекультурного контекста. Для реализации этих потенций возникла особая область культуры – физическая культура.

Охарактеризованные компоненты феномена „человек” выступают основными стратегиями его развития, которые обеспечиваются многоуровневым педагогическим комплексом ценностей, целей, знаний, методов, ресурсов. Они охватывают его духовное развитие, ориентированное на формирование ценностно-нормативной, когнитивной (рациональной) и деятельностной

(технологической) культуры; социальное развитие личности как субъекта социальных отношений, овладение профессиональными знаниями, умениями, навыками; физическое развитие. Эти стратегии закладываются в недрах культуры (в форме этического идеала), но свое предметное воплощение, актуализацию получают в конкретной педагогической системе.

Культурологическая методология позволяет рассматривать физическую культуру как многогранное интегративное явление в единстве и взаимосвязи ее процессуальных форм и видов (образование по физической культуре, физическая рекреация и реабилитация, спорт); структурных компонентов (интеллектуального, социально-психологического, двигательного); сферы потно-телесного единства, физического совершенства человека через сознательно окультуренную деятельность по удовлетворению его разнообразных потребностей.

Для образовательной практики продуктивной является рассмотрение трехуровневой модели культуры, позволяющей охарактеризовать ценностно-нормативный, институциональный и технологический аспекты физической культуры, которые позволяют рассматривать ее как совокупность ценностей, норм, идеалов, как процесс и результат деятельности различных социальных институтов и личности. Содержание ценностно-нормативной составляющей культурно обусловлено. Образование здесь выступает транслятором наиболее значимых и исторически устойчивых норм и ценностей, проявляемых на уровнях бытийном и самосознания. В контексте образовательных задач физическая культура предполагает, прежде всего, формирование системы ценностей, на основе которых может эффективно выстраиваться соответствующая им физкультурная и спортивная деятельность. Это позволяет в образовательном процессе смещать акценты от биологического к социальному, от физического к духовному, от организма к личности. В технологическом и дидактическом плане развитие физической культуры предполагает совершенствование педагогических методов и приемов, способов и средств ее развития, посредством которых образцы совершенной моторики задают „планку” развития, ориентируют на творческое освоение и развитие двигательных умений и навыков.

Ценностно-нормативная основа феномена „физическая культура” позволяет оценить роль физических упражнений, понять природу и потенциал двигательных действий, в которых наряду с моторно-исполнительными, операциональными механизмами, присутствуют познавательные, проектно-смысловые и эмоционально-оценочные аспекты. В этом контексте правомерным будет переход от категории „физические упражнения” как основного средства физического воспитания к понятию „физкультурная деятельность”, выступающего технологическим основанием телесно-духовного единства физической культуры личности. Ведь сущность

технологической, инструментальной составляющей физической культуры выражается категорией „деятельность”. Ее и следует рассматривать в качестве интегрирующего понятия, отражающего ее многообразие „окультуренной” физической активности, направленной на созидательное совершенствование и развитие биологической природы человека посредством использования физических упражнений. По отношению к ней применимы все характеристики человеческой деятельности – целенаправленность, субъектно-объектное взаимодействие и др. Она включает все аспекты, типичные для других видов человеческой активности – познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной и др.

Глубинная сущность деятельностного подхода к процессу формирования физической культуры личности состоит в том, что она ориентируется не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности, на развитие своих познавательных сил и творческого потенциала. Такой подход противостоит вербальным методам и формам догматической передачи готовой информации, пассивности обучения, бесполезности знаний, умений, навыков, которые не используются и не приумножаются в деятельности. В рамках деятельностного подхода развитие физических потенциалов личности не только неотделимо от совершенствования ее качеств, но и определяется ими, т.к. двигательные действия выступают в качестве средств самосовершенствования и самореализации. Поэтому формирование физической культуры личности предполагает, прежде всего, работу с ее духовным миром, установками, ценностями, взглядами, мировоззрением, мироощущением.

Физическая культура на личностном уровне выражает потребность и способность человека к максимальной самореализации на основе использования средств, отпущенных природой и преобразованных в соответствии с культурной целесообразностью. Физическая культура личности отражает совокупность ценностей, потребностей, мотивов и форм жизнедеятельности по реализации ее сущностных сил и способностей. Ее объектом является человеческая телесность, которая подлежит „культивированию”, „очеловечиванию” в единстве природного, социального и культурного, включенного в социально-культурное развитие общества. Без подлинного ценностного отношения к телу развитие физической культуры личности будет односторонним. Человеческая телесность как цель физического воспитания, отраженная в физической культуре личности студента, в культурологическом контексте, должна рассматриваться как важнейшая форма воплощения ее внутреннего мира, условие раскрытия его потенциала, способ межличностной коммуникации.

Физическая культура должна стать сегодня значимым элементом здорового образа жизни студента, занять полноценное место в его повседневности, стать частью его культуры в подлинном смысле этого

слова. Именно она способна превратить телесное начало человека из природно данного феномена в явление социально-культурное. Не отменяя биологических оснований существования „человека телесного”, физическая культура прибавляет к ним атрибутику культурного. В силу этого обстоятельства меняется сам статус телесности. Если человек соматический является предметом интереса естественных наук, то человек телесный попадает в сферу гуманитарного знания и рассматривается в пространстве культуры. Поэтому проблематика физической культуры по своему характеру является гуманитарной, в отличие от естественнонаучной, которая фиксирует свое внимание на биологических проблемах организма, на психофизиологических вопросах отношения психологического и телесного.

Культурное бытие человеческой телесности определяется не только способностью использования тела в качестве орудия для достижения какой-либо внешней цели, оно предполагает понимание телесной оболочки как внешней формы воплощения внутреннего мира, как способа межличностной коммуникации и условия раскрытия его индивидуально-личностного потенциала. Исходя из сказанного, телесную культуру можно определить как совокупность норм, ценностей, смыслов и соответствующих видов человеческой деятельности, целью и результатом которой является функционирование и развитие телесно-двигательных качеств и способностей человека. Вот почему одной из ведущих целей физического воспитания студентов следует рассматривать формирование культуросообразного и деятельно-практического отношения к собственному телу, как одной из главных ценностей его бытия, как объект значимого интереса со стороны общества.

В рамках культурологического подхода феномен физической культуры предстает в форме созидательной, творческой деятельности человека и человечества, отражающей процесс становления культуры в целом, увязывающего в единое целое телесное и духовное начало, соответствующего идеи гармонии и мировоззренческой „нерасчлененности” человека. Культурологическая парадигма особым смыслом наполняет антропологический принцип образования, ориентируя систему физического воспитания студентов на формирование и воспроизводство целостной сущности студента, его природного и духовного, соматопсихического и социокультурного единства, требует усиления общекультурной направленности дисциплины „Физическая культура”. С этих позиций спектр образовательно-воспитательных приоритетов в физическом воспитании студентов должен охватывать утверждение в профессиональном сознании будущих специалистов здорового образа жизни как социально-культурной и личностной ценности; адаптацию различных культурных практик, ориентированных на развитие и совершенствование телесной и психической природы человека.

Віленський М. Я. Фізична культура у вищій школі: соціокультурний контекст

У статті проаналізовано проблему фізичної культури, яка за своїм характером є гуманітарною, на відміну від природничонаукової, яка фіксує увагу на біологічних проблемах організму, на психофізіологічних питаннях відношення психологічного і тілесного.

Ключові слова: фізична культура, вища школа, соціокультурний контекст.

Виленский М. Я. Физическая культура в высшей школе: социкультурный контекст

В статье проанализирована проблема физической культуры, которая по своему характеру является гуманитарной, в отличие от естественнонаучной, которая фиксирует свое внимание на биологических проблемах организма, на психофизиологических вопросах отношения психологического и телесного.

Ключевые слова: физическая культура, высшая школа, социкультурный контекст.

Vylenskyu M. Y. Физическая culture at high school: sotsyocultural context

The problem of physical culture which on the character is humanitarian is analysed in the article.

Keywords: physical culture, high school, sotsyocultural context.

УДК 316.6 774

В. А. Волков

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ
ВЫПУСКНИКОВ ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗОВ
(социально-психологический аспект)**

Европейский вектор развития высшей школы – это, прежде всего, включенность ее в информационное общество, – это развитие, устремленное в будущее. Большинство дефиниций „информационное общество” сводится к сравнению его с материальной субстанцией, в основе которой лежит информация, непосредственно связанная с духовным и материальным миром.

В информационном обществе усиливается переход от классического направления, к сугубо рациональному, „технократическому” знанию. Возникает разрыв между знанием и добродетелью, современными идеалами и духовностью, современными информационными, компьютерными технологиями и информационной

культурой, что значительно снижает уровень подготовки выпускников высшей школы.

Исследование показывает, что в информационном обществе основными приоритетами образования в высшей школе является формирование у выпускников информационной грамотности, информационной культуры, информационной компетентности. Выделим ряд аспектов, определяющих особенности формирования информационной культуры выпускников гуманитарных вузов.

Информационная культура в широком смысле – это совокупность принципов и механизмов, обеспечивающих взаимодействие этнических и национальных культур, их соединение в общий опыт человечества; в узком смысле слова – оптимальные способы обращения с информацией и представление ее потребителю для решения теоретических и практических задач; хранения и передачи информации; развитие системы обучения, подготовки человека к эффективному использованию информационных средств и информации [3, с. 36].

Информационная культура – степень совершенства человека, общества или определенной его части во всех возможных видах работы с информацией: её получении, накоплении, кодировании и переработке любого рода, в создании на этой основе качественно новой информации, ее передаче, практическом использовании [5, с. 3].

В современных исследованиях формирования информационной культуры в высшей школе преобладает информационный подход, поскольку эта проблематика пришла в науку из информационной сферы. В рамках информационного подхода большинство определений подразумевает совокупность знаний, умений и навыков поиска, отбора, анализа информации, то есть всего того, что включается в информационную деятельность, направленную на удовлетворение информационных запросов студента. В этом подходе информационная культура рассматривается как способ жизнедеятельности человека в информационном обществе, как составляющая процесса формирования культуры человечества.

Для гуманитарных вузов наиболее оптимальным является определение исследователей, считающих информационную культуру одной из граней общечеловеческой культуры или информационным компонентом человеческой культуры в целом. При этой трактовке информационная составляющая обеспечивает ее логическую целостность.

Информационная культура включает компоненты: „информационную грамотность”, „информационное миропонимание”, „информационное мировоззрение”, „информационное поведение”.

Сопоставление понятий „информационная грамотность” и „информационная культура личности” свидетельствует об их значительном сходстве. Оба понятия характеризуют сложный, многоуровневый и многоаспектный феномен взаимодействия человека и

информации. В составе объема обоих понятий выделяется много общих компонентов: от умения вести поиск информации, анализировать и критически оценивать найденные источники информации, до их творческого использования в целях решения многообразных задач, возникающих в учебной, профессиональной, досуговой или иной деятельности.

Информационные знания и умения студентов включают следующие параметры:

– знание основных алгоритмов поиска информации в зависимости от вида информационного запроса (адресный, тематический, фактографический и др.);

– умение самостоятельно сформулировать свою информационную потребность и выразить ее словесно;

– умение извлечь информацию из источника и правильно оформить результаты своей информационно-аналитической деятельности

У „гуманитариев”, в силу специфики изучаемых дисциплин знания оказываются в определенной степени субъективными, поскольку включают элементы самооценивания, поэтому их трудно в полной мере верифицировать, подвергать проверкам на предмет „всеобщности” и „необходимости”, как это происходит у „естественников”. Гуманитарный подход к информационным знаниям во многом несет в себе груз нравственных, этических, а в более широком плане, ценностных представлений. В связи с этим, сохраняя ценностные представления гуманитариев, необходимо в большей мере ориентировать их на информационную и компьютерную грамотность.

Для современного образования актуальность проблемы ценностных оснований объясняется тем, что гуманитарное образование как феномен культуры представляет собой систему духовно-практического освоения человеком реальности. Поскольку предметы и явления окружающего мира не только не обладают присущими им объективными свойствами, которые отражаются в сознании, но и находятся в определенных связях с человеком, способствуя или препятствуя достижению поставленных им целей, осуществлению его жизненных планов.

Поэтому человек не просто познает предметы и явления действительности, но и оценивает их с точки зрения своих стремлений, своих потребностей и интересов. В зависимости от оценок, от имеющихся представлений постепенно складывается определенная направленность интересов, а, следовательно, и деятельность личности. Таким образом, формируется ценностное сознание – реальный стержень фактически всех жизненных устремлений личности [4, с. 6]. Тем более, что особенностью гуманитарного знания является его субъективный характер – который отражает субъективное (авторское) видение

действительности, его субъективную позицию, точку зрения, его рефлексию. Поэтому так важен ценностный подход к оценке явлений.

Информационная культура включает такой компонент, как информационное мировоззрение, предполагающее обязательную мотивацию личности на необходимость специальной информационной подготовки. *Информационное мировоззрение* – представление о таких понятиях как информационное общество, информационные ресурсы, информационные потоки и массивы, закономерности их функционирования, организации и др.

Исследование показывает, что информационное мировоззрение – это система взглядов человека на мир информации и место человека в нем. Наряду с этим информационное мировоззрение включает в себя убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, что предполагает сформированность у студентов системы научных знаний и морально-этических норм работы с информацией. В век информации эта система выражается в ценностях образа жизни личности, социальной группы и общества в целом.

Компоненты информационной культуры трудно выделить в идеальном виде, так как по ряду показателей они взаимосвязаны, например, мировоззренческий и коммуникативный компоненты включают понимание – знание метапоисковых систем и умения построения поисковых запросов; знание информационной безопасности, информационно-технологический и коммуникативный и т.п.

В процессе формирования информационной культуры студентов развивается *информационное миропонимание*. Оно характеризуется выработкой представлений студентов о возможностях и проблемах познания глобального информационного пространства и преобразования его человеком; знаниями об информационной инфраструктуре общества, правовых, этических, нравственных нормах взаимодействия в инфосреде; об информационной безопасности общества и личности, представлениями о тенденциях развития процесса информатизации современного общества, о необходимости прогнозирования процессов и явлений в информационном обществе, ориентация на мировые информационные ресурсы.

Информационная культура проявляется в *информационном поведении* людей. Под информационным поведением мы понимаем образ действий, совокупность усилий, предпринимаемых человеком для получения-усвоения и использования-создания нового знания, его передачи и распространения в обществе.

В ряде исследований выделяются следующие компоненты информационного поведения:

- осознание важности непрерывного образования и сознательное стремление к нему;
- комплексное использование различных каналов получения информации;

- способность к рефлексии и реальной самооценке уровня собственной информационной компетентности;
- стремление к профессиональному общению;
- активность в распространении нового знания;
- соблюдение этических норм делового общения.

Несмотря на разнообразие взглядов по развитию информационной культуры выпускников гуманитарных вузов можно выделить два основных фактора. *Первый фактор* – это знания, которыми должны владеть выпускники этих учебных заведений. *Второй фактор* – информационная культура обозначается как *качественная характеристика личности*.

В связи с этим, приняты следующие критериальные показатели информационной культуры студентов:

- по мировоззренческому компоненту – миропонимание;
- по информационно-технологическому: компьютерная и информационная грамотность;
- по интеллектуально-творческому: умения осуществлять самостоятельные интеллектуальные решения в типовых и нетиповых ситуациях; умения по переработке информации, ее преобразованию и генерации новой;
- по коммуникативному – владение опосредованной коммуникацией (в частности, в виртуальной реальности), диалогом „человек-человек”, „человек-компьютер”.

На основании выше сказанного можно сделать вывод, что информационная культура выпускников гуманитарного вуза – это и часть общей культуры, и систематизированная совокупность знаний, умений, навыков, обеспечивающая оптимальное осуществление индивидуальной информационной деятельности, направленной на удовлетворение собственных информационных потребностей.

Данная совокупность включает:

- наличие информационного мировоззрения и миропонимания личности;
- умение выпускников гуманитарных вузов формулировать свои информационные запросы;
- способность студентов формировать навыки самостоятельного информационного поиска различных видов документов и справочного материала;
- обладание навыками отбора, систематизирования, принятия (непринятия) информации, ее анализа и синтеза;
- владение информационными и компьютерными технологиями для повышения уровня информационной культуры выпускников гуманитарных вузов.

Литература

1. Гендина Н. И. Концепция формирования информационной культуры личности: опыт разработки и реализации // Открытое образование.–2005. – № 6. – С. 74 – 82. **2. Колин К. К.** Информационная культура в информационном обществе // Открытое образование. – 2006. – № 6. – С. 50 – 56. **3. Кравец В. А.** Кухаренко В. Н. Вопросы формирования информационной культуры // Дистанционное образование. – 2000. – № 4. – С. 35 – 37. **4. Разбегаева Л. П.** Ценностные основания гуманитарного образования: Монография. Волгоград: – Перемена, 2001. – С. 6. **5. Семенюк Э. Л.** Информационная культура общества и прогресс информатики // НТИ. Сер.1. – 1994. – № 7. – С. 3.

Волков В. О. Формування інформаційної культури випускників гуманітарних ВНЗ (соціально-психологічний аспект)

У статті розкрито окремі аспекти формування інформаційної культури випускників гуманітарних вузів.

Ключові слова: інформаційна культура, випускники гуманітарних вузів, соціально-психологічний аспект.

Волков В. А. Формирование информационной культуры выпускников гуманитарных вузов (социально-психологический аспект)

В статье раскрываются отдельные аспекты формирования информационной культуры выпускников гуманитарных вузов.

Ключевые слова: информационная культура, выпускники гуманитарных вузов, социально-психологический аспект.

Volkov V.O. Forming of informative culture of graduating students of humanitarian institutes of higher (socially-psychological aspect)

In article separate aspects of formation of information culture of graduates of liberal arts colleges reveal.

Keywords: informative culture, graduating students of humanitarian institutes of higher, socially-psychological aspect.

УДК 37.018.43:004

C. Gravel, L. Dubko

NEW TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION: ONLINE MBA PROGRAMS AS A NEW APPLICATION OF E-LEARNING AND E-TEACHING

The movement of goods, services, and people throughout Europe is a driving force behind economic and professional growth. A priority of the European Union is mobility for European Union citizens by encouraging and supporting the opportunity to easily move around for purposes such as education, employment and healthcare. With the rate of change within the Union it is necessary for working professionals to acquire and enhance their knowledge and skills. With an expected increase in the mobility of professionals among Union countries, it could be a challenge for professionals to obtain an advanced degree from a university. An advanced degree is a foundation for helping to keep up with the changes. This article provides a review of an Online MBA program, developed as a partnership between Luhansk National University (Ukraine) and Franklin Pierce University (New Hampshire, USA), that is designed for working professions and addresses their needs for enhanced business knowledge as well as mobility.

Franklin Pierce University is a liberal arts university whose mission is to prepare students to become active, engaged citizens and leaders of conscience. Its academic programs are grounded in a liberal arts tradition and are unified by the theme of Individual and Community – the individual's responsibility to community. The university has been nationally recognized for its commitment to its mission upon receiving the Templeton Award for Character-Building Colleges.

Franklin Pierce University joined with Luhansk National University in a partnership to offer an Online MBA program in December, 2005. The relationship between the two institutions has yielded a number of positive outcomes:

- Franklin Pierce and Luhansk Universities have completed the Online MBA in program design and development that included customization of the curriculum to address European business practices and principles.

- Ukrainian faculty has received training on the online environment. Ukrainian faculty have partnered with the Franklin Pierce University faculty member to provide support to Online MBA students and courses at Luhansk National University, when needed.

- Franklin Pierce University and Luhansk National University developed, and successfully offered, an Accelerated English Language Institute over the past four summers (2006, 2007, 2008, and 2009). The Institute was conducted on-location in Luhansk and has certified over 130

graduates. This Institute was developed in order to promote English literacy for students who might consider entering the Online MBA program.

– Franklin Pierce University successfully offered an Entrepreneurial Summer Seminar in the United States over the past two summers (2008 and 2009). The Institute complemented the international business learning component of the Online MBA program. Students had the opportunity to apply their emerging understanding of entrepreneurship and meet CEO's of companies where they could learn first hand what it took to be an entrepreneur.

In order to cultivate the desire to manage or lead a business, an educational approach that incorporates the following elements has been developed:

1) Project-based approach: Several classes take the form of a project. While working on a project, students develop a variety of skills. The project approach provides a meaning and a context to the learning process. Projects explore topics that enhance business knowledge while at the same time contributing to the students' current work setting. The finished project for a class could be such things as a proposal for a new organizational design, improvements to the current accounting process, or a detailed marketing plan.

2) Flexibility: Because this program is for working adults, the program provides opportunity for a flexible to effective classroom schedule, while at the same time ensuring that we address the key elements of the standard curriculum. There are learning objectives and lesson plans for all classes, but also there is the opportunity to explore issues that come up in the course of a class that directly relate to the students' current work environment, when it is appropriate.

3) Technology as a tool: While technology is one of the key elements of the courses, technology is also a powerful enabling tool, which can support critical thinking and other developmental skills. The use of an online learning environment creates the opportunity for all students to participate in discussions, to share a broader array of knowledge and information, and collaborate with individuals and organizations around the world.

An Online MBA, like any degree, is challenging and time-consuming. However, for many professionals throughout Europe an Online MBA degree is an ideal way to obtain an advanced degree from well respected universities. The following is a review of the Online MBA experience from a student's perspective.

Studying to obtain an online degree has certain peculiarities. As with a traditional graduate degree, it is necessary to be ready to devote several hours to reading, writing papers, discussing topics with your teacher and classmates. An online degree program however, it requires strong skills in self-organization and time-management to be successful. On the one hand, an online program does not mean that all the work is done only online: there are regular textbooks to read, and some sessions with your offline instructors to visit. On the other hand, however, the online program gives more freedom in

terms of time-planning: a student can start his/her studying session early in the morning, or late at night, during a workday or during the weekend. Being flexible means a lot since the majority of the Online MBA program students are full-time employees, and many have families to take care of. Normally, a person who must leave on a business trip, would miss classes; this is not an issue with the online program. Fortunately, Internet technologies do not have borders, so leaving the country would equally not interfere with the learning process. Internet technologies are vital for the online program and not only in that they provide access to the World Wide Web, which is required. They are actually a precondition for any online educational program because the learning process is based on employing a system like eCollege, WebCT, or Blackboard which is in reality the classroom. Indeed, this system offers everything that the learning environment needs: discussion areas for discussing a variety of questions on a weekly basis; easy-to-use tools for communication with your teacher or classmates through the integrated email system, or synchronous tools like Chat and ClassLive; a document sharing option where a professor or any of the students can upload a document to share with the rest of the class; a Gradebook, which allows professor-customized grading of each particular student; a Dropbox for submitting the weekly assignments; and an online library, which gives access to hundreds of books, journals, and the most up-to-date business reports. Once students log into his online classroom, they find themselves in a well-structured online campus with all the requirements for each particular course and the course area, which is divided into 12 weekly sessions (as it is at Franklin Pierce University). Twelve weeks is the time for mastering each course. Each weekly session is unique: each week the students make one step up the course-ladder by making new projects, watching educational movies, presenting new milestones, participating in discussions with their classmates and their instructors, solving problems, or analyzing case-studies. Practical application of the theories learnt is meaningful: discussing case-studies, students analyze external and internal factors that have led to the success or failure of a given department/company; however, trying to foresee all the possible pitfalls when creating one's own business plan or an e-commerce project is times more challenging. Giving this opportunity to its students is a great advantage of the MBA program.

Each course requires a lot of individual efforts, but students are not alone in the process. Even though professors are miles away from their students, the input they provide is no less than in a regular class environment: tricky questions during discussions, comments provided to students' threads, personalized emails, as well as feedback on the written assignments and projects are but a few activities they are actively involved in. A great importance in such interaction belongs to web-conferences with students, when they have a chance to model real-class environment using available Internet technologies. This experience is truly invaluable. It is an opportunity to discuss ideas related to the learning process, but also a chance to get

acquainted with a professor in person. As is known, it is necessary for any student to see the so-called psychological portrait of their teacher, as the personal charisma of the latter can play a big role in motivating his/her students to fully integrate into the learning process. Despite any available technologies, a human factor in education is significant; therefore face-to-face interaction between students and professors, even if performed through technical means, is difficult to overestimate.

All these technologies and methodologies, when combined into one common process, create a unique learning environment for the students: a computer with the Internet access, a well-thought-out time schedule multiplied by the desire and motivation to learn and apply the learning in practice, under condition of absolute mobility.

Гревел К., Дубко Л. Нові технології у вищій освіті: дистанційні програми з бізнес-адміністрування як метод мобільного навчання й викладання

У статті розглянуто особливості організації навчального процесу та методики викладання в магістратурі за спеціальністю „Бізнес-адміністрування” дистанційної форми навчання; описано досвід університету Франклін Піерс та Луганського національного університету імені Тараса Шевченка щодо впровадження програми з дистанційною формою навчання; визначено її переваги в умовах мобільності студентів.

Ключові слова: дистанційна форма навчання, бізнес-адміністрування, мобільність, організація навчального процесу, методика викладання.

Грэвэл К., Дубко Л. Новые технологии в высшем образовании: дистанционные программы по бизнес-администрированию как метод мобильного обучения и преподавания

В статье рассматриваются особенности организации учебного процесса и методики обучения в магистратуре по специальности „Бизнес администрирование” дистанционной формы обучения; описывается опыт университета Франклин Пирс и Луганского национального университета имени Тараса Шевченко по введению программы с дистанционной формой обучения; описываются ее преимущества в условиях мобильности студентов.

Ключевые слова: дистанционная форма обучения, бизнес администрирование, мобильность, организация учебного процесса, методика обучения.

Gravel C., Dubko L. New technologies in higher education: online mba programs as a new application of e-learning and e-teaching

The article studies peculiarities in the organization of the curriculum and teaching methodologies in the online MBA program; describes the

experience of introducing the online program by the university of Franklin Pierce and Luhansk Taras Shevchenko National University; points out program advantages under conditions of students' mobility.

Keywords: online program, business administration, mobility, organization of the curriculum, teaching methodologies.

УДК 613.97 – 057.875

Ю. В. Драгнєв

**АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ВНЗ
ЩОДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

Сучасна світова наука передбачає цілісний погляд на здоров'я як феномен, що інтегрує в собі, за мінімумом, три аспекти індивідуального здоров'я: духовний, психічний й фізичний. Усі ці складові є невід'ємними одна від одної, дуже тісно взаємопов'язані, діють одночасно, а їх інтегрований вплив визначає стан здоров'я людини. Формування культури здоров'я студентів в умовах комп'ютеризації навчання процес дуже складний і має вирішуватися, на нашу думку, комплексно. У сучасних ВНЗ проблема оздоровлення студентів вирішується в основному за рахунок проведення зі студентами занять з фізичного виховання, спортивних спартакіад, де залучається значна частина студентів з окремих інститутів й факультетів до ведення здорового способу життя, днів здоров'я тощо. При цьому теоретичні знання з основ здоров'я студенти отримують на таких дисциплінах як: основи валеології, основи охорони праці, БЖД, фізичне виховання, де головна увага зосереджується на фізичному аспекті здоров'я та менш на психічному та духовному аспектах. Питанням духовного оздоровлення студентів приділяється дуже мало уваги. При цьому не враховується вплив комп'ютера на здоров'я студентів під час навчальних занять з ним. Освітні програми, на нашу думку, повинні не тільки орієнтувати сучасних студентів України на самооздоровлення, а й мати у своєму змісті теми, які б давали можливість студентам отримувати знання з оздоровлення не тільки свого тіла, а й особистості в цілому, використання тих засобів оздоровлення, що могли усувати негативний вплив комп'ютера на здоров'я.

Стаття виконана в руслі досліджуваної в Інституті фізичного виховання і спорту Луганського національного університету імені Тараса Шевченка теми „Формування культури здоров'я дітей та учнівської молоді” (протокол № 3 засідання Ради факультету фізичного виховання від 1 листопада 2001 р.).

У статті подається аналіз навчальних дисциплін ВНЗ щодо формування культури здоров'я студентської молоді.

У сучасному суспільстві на теоретичному рівні розробкою культури здоров'я займаються такі вчені: В. Горащук, В. Кириленко, В. Климова, Г. Кривошеєва, В. Скумін, Л. Татарникова та ін [2; 3; 4; 5, 7; 8]. Праці цих учених спрямовані на формування культури здоров'я особистості як учнівської молоді так і громадян різних груп населення.

Мета цієї статті полягає в тому, щоб подати аналіз навчальних дисциплін ВНЗ щодо формування культури здоров'я студентської молоді.

Наведемо аналіз навчальних програм з фізичного виховання, основ охорони праці, основ валеології та БЖД з метою висвітлення виховних можливостей спрямування змісту цих програм на оздоровлення студентської молоді та їх недостатнім системним, особистісно орієнтованим, аксіологічним та культурологічним підходами до розуміння сутності культури здоров'я студентів в умовах комп'ютеризації навчання.

Нами було проаналізовано навчальну програму „Фізичне виховання” для вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації. Наказ Міністерства освіти і науки України від 14. 11. 2003 р. №757. Рекомендовано комісією з фізичного виховання і спорту Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України від 12 травня 2003 р., протокол № 6 [9]. У цій програмі у пункті 1.5 „Загальні положення” зазначено: „Головна мета навчальної програми – визначити стандарт фізичного виховання, відповідний мінімальний рівень обов'язкової фізкультурної освіти для студентів, що навчаються у вищих закладах освіти і отримують певний рівень освіти – „бакалавр”, „спеціаліст”, „магістр””. У пункті 2.1 цієї програми „Мета і завдання фізичного виховання” подаються такі завдання: а) формування розуміння ролі фізичного виховання особистості і підготовки її до професійної діяльності, установа на здоровий спосіб життя тощо; б) формування системи знань з фізичної культури та здорового способу життя тощо; в) зміцнення здоров'я, сприяння правильному формуванню і всебічному розвитку організму та ін; г) оволодіння системою практичних умінь і навичок занять головними видами і формами раціональної фізкультурної діяльності та ін; д) набуття фонду рухових умінь і навичок, забезпечення загальної й професійно-прикладної фізичної підготовленості та ін; є) придбання досвіду творчого використання фізкультурно-оздоровчої і спортивної діяльності для досягнення особистих і професійних цілей.

Перелічені завдання в основному спрямовані на придбання здорового способу життя, але в них не враховується умови комп'ютеризація навчання. Зміст програми поділено на чотири компоненти 5-річного навчання: а) базовий – обов'язковий для всіх студентів основного навчального відділення 5-річного навчання; б) елективний – на всі роки навчання для всіх студентів; в) для студентів

спеціального навчального відділення; г) для студентів спортивного навчального відділення. До них входить: теоретична підготовка, методична підготовка, фізична підготовка та контроль. У додатку 1 цієї програми „Орієнтований тижневий руховий режим студентів (для основної і підготовчої медичних груп)” подаються вправи в характерному обсязі для юнаків і дівчат, який було використано у нашому дослідженні. У додатку 2 цієї програми „Тести і нормативи оцінки фізичного виховання студентів” надаються види випробувань для юнаків і дівчат, які було також використано у нашому дослідженні. У додатку 4 цієї програми „Рекомендована література” подається 42 джерела, але не даються автори, які займаються зменшенням негативного впливу комп'ютера на здоров'я.

Розглянувши й проаналізувавши програму з фізичного виховання для вищих навчальних закладів України III – IV рівнів акредитації ми дійшли висновку, що для поліпшення стану фізичного аспекту здоров'я студентів під час роботи на комп'ютері в умовах комп'ютеризації навчання ніде не приділяється уваги: ні в меті, яка орієнтована на визначення стандарту фізичного виховання, ні в завданнях, ні в змісті програми. Це, у свою чергу, дозволяє нам зробити висновок, що програма з фізичного виховання не має тих виховних можливостей вирішувати в достатньому обсязі проблеми поліпшення стану здоров'я, що постають перед студентами, які займаються на комп'ютері у навчальному процесі та у процесі самостійної роботи. У програмі не приділяється уваги таким питанням: а) оздоровчі технології підвищення культури здоров'я студентів в умовах комп'ютеризації навчання; б) орієнтовний режим рухової активності студентів в умовах комп'ютеризації навчання; в) рекомендована література стосовно зменшення негативного впливу комп'ютера на фізичний аспект здоров'я студентів в навчальному процесі та у процесі самостійної роботи за комп'ютером; г) розробка індивідуальної оздоровчої системи з урахуванням самостійної роботи студентів за комп'ютером.

Нами було проаналізовано робочу програму з дисципліни „Основи охорони праці” затверджену на засіданні кафедри фізичної реабілітації і валеології (протокол №1 від 31.08.2004 р.) Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка для підготовки бакалаврів, спеціалістів всіх спеціальностей. Укладач: к.п.н., доцент С. Я. Черніков. У пояснювальній записці цієї програми зазначається, що головною метою дисципліни – надати майбутнім фахівцям знання основ охорони праці, реалізація яких на практиці сприятиме поліпшенню умов праці, підвищенню її ефективності, запобіганню професійним захворюванням, виробничому травматизму тощо. У змісті дисципліни надаються теми до вивчення, які розподілені на лекції, самостійну роботу, КСР та індивідуальні заняття. Усього дисципліна містить 9 тем, на які відводиться 54 години. Далі наведемо назви тем. *Тема 1.* Визначення понять і термінів. Сфера дії закону.

Державна політика в галузі охорони праці. Основні законодавчі акти з охорони праці та ін. *Тема 2.* Служба охорони праці на підприємстві. Навчання з питань охорони праці. Розслідування та облік нещасних випадків. Професійних захворювань і аварій тощо. *Тема 3.* Закон про колективний договір та угоду. Робочий час та його термін. Охорона праці жінок та неповнолітніх та ін. *Тема 4.* Пожежна безпека. Основні вимоги пожежної безпеки. Основні причини, що призводять до виникнення пожеж, та ін. *Тема 5.* Радіаційна безпека. Випромінювання та його вплив на людину та заходи захисту. *Тема 6.* Електробезпека. Основні засоби захисту від дії електричного струму. Електромагнітні поля та захист від їх дії. *Тема 7.* Гігієна праці. Виробничі фактори. Обов'язкові медичні огляди. *Тема 8.* Технічний прогрес та безпека праці. Система стандартів безпеки праці та ін. *Тема 9.* Надання першої медичної допомоги потерпілим під час проведення робіт на виробництві та в побуті. Отруєння ядохімікатами та ін.

Розглянувши зміст й проаналізувавши програму „Основи охорони праці”, ми дійшли висновку, що для забезпечення безпечного спілкування з комп'ютером студентів під час навчальних занять в умовах комп'ютеризації навчання ніде не приділяється уваги: ні в меті, яка спрямована надати майбутнім фахівцям знання з основ охорони праці, реалізація яких на практиці сприятиме поліпшенню умов праці, ні в завданні, яке орієнтоване на гуманізацію праці, ні в змісті програми, яка наповнена 9 темами, а приділяється увага більш загальним положенням охорони праці працівників. Проведений аналіз дав нам зробити висновок, що в програмі „Основи охорони праці”, на нашу думку, недостатньо виражені виховні можливості дисципліни, а також не враховуються такі питання: а) негативний вплив масової комп'ютеризації та комп'ютеризації навчання на здоров'я студентів; б) комп'ютерне середовище та його вплив на здоров'я студентів під час навчальних занять у ВНЗ; в) оптимізація процесу навчання студентів під час роботи на комп'ютері; г) рекомендована література стосовно безпечного спілкування з навчальним пристроєм – комп'ютер; д) самостійна робота студентів з зменшення негативного впливу комп'ютера на здоров'я.

Далі було проаналізовано навчальну програму „Основи валеології” загальноосвітнього курсу для студентів всіх спеціальностей педагогічних ВНЗ (освітньо-кваліфікаційний рівень – бакалавр). Програму підготували: С. Страшко, Л. Животовська, М. Гриньова, В. Шахненко, В. Мовчанюк, Л. Морозова-Хмарська, А. Царенко, В. Горашук) [6]. У пояснювальній записці цієї програми наголошується, що „Основною метою загальноосвітнього курсу валеології є формування валеологічної культури вчителя як передумови його адаптації до нової педагогічної парадигми”. Крім того, курс має виконувати такі функції: а) гностично-дослідну – забезпечувати накопичення мінімуму наукових знань, необхідних для формування власного валеологічно обґрунтованого освітнього маршруту й індивідуальної програми

здорового способу життя; б) компенсаторну – ліквідувати прогалини в базовій освіті випускників загальноосвітніх шкіл щодо проблем збереження і зміцнення власного здоров'я; в) прогностичну – попереджувати негативні прояви поведінки студентів з урахуванням їх вікових особливостей. Зміст дисципліни розподілено на лекційний курс з 9 тем та практичний курс з 8 занять. Усього на курс відводиться 36 годин. Практичний курс: *заняття 1.* Історія розвитку валеологічних уявлень. Сучасна концепція і стандарт валеологічного виховання й освіти; *заняття 2.* Біологічні ритми; *заняття 3–5.* Ознайомлення з методами функціональної діагностики; *заняття 6.* Обмін речовин та енергії, основи раціонального харчування; *заняття 7.* Соціально-економічні та психологічні причини вживання наркотичних і токсичних речовин; *заняття 8.* Створення індивідуальної оздоровчої системи.

Розглянувши й проаналізувавши програму „Основи валеології”, яка розподілена на лекційний курс 20 годин та практичний курс 10 годин, було видно, що програма була спрямована на загальне знайомство студентів з поняттям здоров'я, його складових та критеріїв, також була орієнтована на майбутнього вчителя як взірця. Але в жодній з лекцій та в практичних заняттях не було запропоновано безпечне спілкування з комп'ютером студентів під час навчальних занять, його вплив на духовний, психічний та фізичний аспекти здоров'я, хоча це відіграє велику роль у формуванні здорового майбутнього вчителя, який веде здоровий спосіб життя, підвищує свій рівень культури здоров'я. Нами було зроблено висновок, що програма „Основи валеології” не містить достатніх виховних можливостей у змісті лекційного та практичного матеріалу таких, не менш важливих питань, як: а) вплив комп'ютера на здоров'я студентів під час навчальних занять в умовах комп'ютеризації навчання; б) використання оздоровчих технологій під час перерви при роботі за комп'ютером; в) методика попередження й зменшення професійної втоми під час роботи на комп'ютері; г) самостійне використання оздоровчих технологій спрямованих на зменшення негативного впливу комп'ютера на духовний, психічний та фізичний аспекти індивідуального здоров'я студентів.

Проаналізовано програму „Безпека життєдіяльності” для студентів педагогічних інститутів, яка складена на основі рекомендацій Науково-методичної ради з безпеки життєдіяльності Держосвіти СРСР та у відповідності з рішенням колегії від 27.04.90. № 8/3 і наказом Держосвіти СРСР від 09.07.90. №473) [1]. У пояснювальній записці цієї програми говориться, що „Мета курсу – озброїти майбутніх учителів загальноосвітньої школи теоретичними та практичними знаннями, необхідними для створення безпечних і здорових умов діяльності та самостійного і творчого вирішення різних питань безпеки життєдіяльності в практичній роботі”. У вступі наголошується „Роль курсу в формуванні та вдосконаленні професійно-педагогічних знань та умінь майбутніх вчителів”. Програма складається з 6 пунктів:

теоретичний, лабораторні та практичні роботи й ділові ігри. На курс відводиться 78 годин:

I. *Теоретичний*: а) теоретичні основи безпеки життєдіяльності; б) медико-біологічна взаємодія людини з небезпечними й шкідливими факторами та їх нормування; в) засоби та методи забезпечення безпеки життєдіяльності; г) виробнича санітарія та безпека життєдіяльності в навчальних майстернях, кабінетах та лабораторіях; д) пожежо – та вибухонебезпечність, дії у надзвичайних ситуаціях. II. *Лабораторні та практичні роботи й ділові ігри*: а) проведення розслідування та складання відповідної документації про нещасний випадок; б) визначення метеорологічних умов у навчально-виробничих приміщеннях; в) дослідження та розрахунок освітленості в навчально-виробничих приміщеннях; г) дослідження та кількісне визначення шкідливих домішок у повітрі виробничих приміщень. Із змісту навчальної дисципліни „Безпека життєдіяльності” видно, що питанням безпечного спілкування з таким навчальним пристроєм як комп’ютер зовсім не приділяється уваги. Це свідчить про те, що для удосконалення виховних можливостей цієї навчальної дисципліни, на нашу думку, треба включити такі теми для вивчення: а) комп’ютер та його вплив на організм людини під час тривалої праці; б) санітарно-гігієнічні норми під час роботи на комп’ютері; в) зменшення негативних наслідків вправами, оздоровчими технологіями під час роботи на комп’ютері студентів в умовах комп’ютеризації навчання; г) раціональний режим розумової діяльності під час роботи на комп’ютері та перервами й активним відпочинком; д) негативний вплив комп’ютерних ігор на здоров’я студентів в позанавчальний час.

Переглянувши й проаналізувавши зміст цієї дисципліни ми зробили висновок, що програма „Безпека життєдіяльності”, на нашу думку, повинна бути доповнена деякими темами стосовно безпечного спілкування з комп’ютером. У ній повинні бути вправи щодо зменшення майбутньої професійної втоми студентів під час роботи на комп’ютері в умовах комп’ютеризації навчання та у процесі самостійної роботи.

Таким чином, проаналізувавши програми з фізичного виховання, основ охорони праці, основ валеології, безпеки життєдіяльності ми дійшли до таких висновків: а) усі програми, в основному, мають освітньо-пізнавальний напрямок та спрямовані на вдосконалення чи розгляд в основному фізичного аспекту здоров’я. Таким чином, духовний й психічний аспекти здоров’я не враховуються, окрім програми з „Основ валеології”, але і в ній не приділяється уваги, з урахуванням сучасного уявлення на здоров’я, негативному впливу комп’ютера на духовний, психічний та фізичний аспекти здоров’я; б) програми не містять тих знань та вмінь, які могли б студенту надати мотивацію до формування, збереження та зміцнення здоров’я як цінності. Не орієнтують студентів до самовиховання, збереження своєї цілісності, поваги, любові до себе й оточуючих; в) також в програмах не приділяється уваги до формування

духовного аспекту здоров'я (самовиховання, самопізнання, самоосвіта), психічного аспекту здоров'я (аутогенного тренування, методу психоемоційного розвантаження, методики аутогенного тренування з метою психоемоційного розвантаження) та фізичного аспекту здоров'я (самомасаж, загартовування, харчування, профілактика професійної втоми студентів під час роботи за комп'ютером); г) в усіх аналізованих нами програмах відсутня спрямованість до самоформування культури здоров'я студентів, здорового способу життя, збереження й зміцнення здоров'я в умовах комп'ютеризації навчання. Проведений нами аналіз навчальних дисциплін ВНЗ дозволив стверджувати, що визначення необхідних педагогічних умов з формування культури здоров'я студентів в умовах комп'ютеризації навчання є логічним і доцільним.

Література

1. **Безопасность жизнедеятельности.** Програма педагогических институтов для студентов всех специальностей / Сост. В. Г. Мазур. – К., 1991. – 20 с. 2. **Горащук В. П.** Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика) : монография / В. П. Горащук. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 376 с. 3. **Кириленко С. В.** Формування, збереження й зміцнення здоров'я підростаючого покоління як обов'язковий компонент системи національної освіти / С. В. Кириленко // Формування, збереження й зміцнення здоров'я підростаючого покоління як обов'язковий компонент системи національної освіти. – К., 1997. – С. 6 – 13. 4. **Климова В. И.** Человек и его здоровье / В. И. Климова. – М. : Знание, 1985. – 192 с. 5. **Кривошеєва Г. Л.** Формування культури здоров'я студентів університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кривошеєва Галина Леонідівна. – Донецьк, 2001. – 228 с. 6. **Основи валеології.** Навчальна програма загальноосвітнього курсу для студентів всіх спеціальностей педагогічних ВНЗ/Програму підготували: С. Страшко, Л. Животовська, М. Гриньова, В. Шахненко, В. Мовчанюк, Л. Морозова-Хмарська, А. Царенко, В. Горащук. Інф. Вісник Міністерства освіти і науки України. – Київ. : Вища освіта – 2001. – №6 – С. 43–47. 7. **Скумин В. А.** Культура здоровья – фундаментальная наука о человеке / В. А. Скумин. – Новочеркасск : ТЕРОС, 1995. – 132 с. 8. **Татарникова Л. Г.** Педагогическая валеология : Генезис. Тенденции развития. – 2-е изд., перераб. и доп. / Л. Г. Татарникова. – СПб. : Изд-во „Петроградский и К^о”, 1997. – 416 с. 9. **Фізичне виховання.** Навчальна програма для вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації. Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.11.2003 р. №757. Рекомендовано комісією з фізичного виховання і спорту Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України від 12 травня 2003 р., протокол № 6. – Київ, 2003.

Драгнєв Ю. В. Аналіз навчальних дисциплін ВНЗ щодо формування культури здоров'я студентської молоді

У статті проаналізовано навчальні програми з фізичного виховання, основ охорони праці, основ валеології та БЖД та їх наповнення щодо формування культури здоров'я студентської молоді.

Ключові слова: аналіз навчальних програм, фізичного виховання, основ охорони праці, основ валеології, безпека життєдіяльності.

Драгнев Ю. В. Анализ учебных дисциплин вуза по формированию культуры здоровья студенческой молодежи

В статье анализируются учебные программы по физическому воспитанию, основам охраны труда, основам валеологии и БЖД, а так же их наполнение относительно формирования культуры здоровья студенческой молодежи.

Ключевые слова: анализ учебных программ, физическое воспитание, основы охраны труда, основы валеологии, безопасность жизнедеятельности.

Dragnev Y. V. Analysis of educational disciplines of ВНЗ in relation to forming of culture of health of student young people

In the article the analysis of on-line tutorials is given from physical education, bases of labour protection, bases of valeologyy and safety of zhyznedeyal'nosty and their filling, in relation to forming of culture of health of student young people.

Keywords: are the analysis of on-line tutorials, physical education bases of labour, bases of valeologyy, safety of zhyznedeyal'nosty.

УДК 613.97-057.87:17.022.1

Л. С. Елькова

**ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ
К ЗДОРОВЬЮ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ**

Студенчество как самостоятельная социальная группа населения всегда являлось объектом особого внимания. Проблемы здоровья молодежи занимают ключевые позиции в связи с целым рядом факторов. Во-первых, молодежь – основной резерв и значительная часть трудовых ресурсов народного хозяйства. Во-вторых, состояние здоровья молодых групп населения сегодня – это общественное здоровье (здоровье нации) через 10,20,30 лет (А.В. Лисовский, 1981; И.А. Сластенин, 1983; А.Г. Щедрина, 1983, 1996; М.Я. Виленский, 1995; Н.А. Агаджанян, 1997, М.А. Радзивилова, 2006; Л.А. Терентьев, 2006 и др.).

Систематичное отслеживание ценностных ориентаций и ценностного отношения к здоровью современных студентов, выявление места проблем здоровья в иерархической системе ценностей позволили

установить уровень информированности студентов в области ведения здорового образа жизни, обосновать новые подходы и механизмы формирования здорового образа жизни студенческой молодежи филиала РГСУ в г.Анапе.

Материалы исследования, проведенного в 2005-2008 годах, позволили выявить субъективное мнение молодежи в оценке состояния собственного здоровья. В ходе исследования были опрошены студенты 1 курса филиала (178 юношей и 160 девушек). На вопрос: „Как Вы оцениваете состояние своего здоровья?” 3,3% респондентов оценили как плохое, 34,0% – удовлетворительное, 56,5% – хорошее и затруднились дать ответ 5,3%, не ответили 0,9%.

Разница в оценке состояния здоровья отличалась в зависимости от специальности. На факультетах, где обучаются в основном юноши (автоматизированные и информационные технологии, юридический) свое здоровье оценили как хорошее 59,9% респондентов, а на факультетах рекламы, социальной работы только 38% респондентов оценили свое здоровье, как хорошее.

Среди юношей университета, оценивающих состояние здоровья как хорошее 66,3%, девушек – 45,6%, в то же время 43,1% девушек оценили состояние здоровья как удовлетворительное

Категория „здоровье” занимает одно из приоритетных мест на шкале жизненных ценностей студентов, что свидетельствует о понимании важности быть здоровым, вести здоровый образ жизни. Так, 95,6% опрашиваемых указали на важность быть здоровым и только 2,1% респондентов считают, что для них не важно иметь хорошее здоровье.

77,5% студентов хотят получить дополнительные знания о том, как сохранять и укреплять здоровье, вести здоровый образ жизни, причем большинство из опрошенных – 81,9% девушек; но 17,5% студентов недооценивают важность правильного образа жизни, что говорит о завышенной самооценке собственных знаний в области здоровья и здорового образа жизни. Ответственность за свое здоровье делегируется либо родителям 48%, либо государству – 32%, либо медицине – 20%.

Нами были отмечены противоречивые взгляды, когда респонденты высказались о необходимости заботиться о собственном здоровье, овладевать знаниями о методах и приемах оздоровления и в это же время нежелание что-либо предпринять для его укрепления и сохранения. Это говорит не только о пассивном, потребительском отношении молодежи к проблеме сохранения собственного здоровья, а, прежде всего, в отсутствии операционально-деятельностных навыков ведения здорового образа жизни.

Контрольные срезы, проводимые с 2005 года среди студентов-первокурсников, показали, что основной акцент в представлениях о здоровье делается на соматических и психических аспектах, в то время как социальный и духовный аспекты здоровья практически не берутся во

внимание. Значительная часть первокурсников понимают здоровье лишь как отсутствие явных болезней или „когда ничего не болит” (38%); это хорошее питание и занятия спортом (22%). Под здоровьем понимают здоровый образ жизни 40% респондентов. К сожалению, здоровье не воспринимается молодежью как результат постоянного воздействия на защитные силы собственного организма. Недостаточно осознаются внутренние ресурсы организма и психики, отмечаются крайне пессимистические прогнозы на будущее как относительно своего здоровья, так и относительно здоровья населения в целом.

Среди негативных факторов, влияющих на здоровье, были указаны: вредные привычки (курение, алкоголь, наркотики), наследственность, окружающая среда (экология), гиподинамия, стресс, „неправильное” питание. Среди положительных факторов отмечены: занятия спортом, диета (рациональное питание), закаливание, отдых, соблюдение санитарно-гигиенических норм и правил.

В большинстве случаев фиксируется незнание основных способов самооздоровления. Здоровый образ жизни оценивается как система искусственно принятых мер, призванных искоренить устоявшиеся вредные привычки и избавить человека от уже приобретенных недугов, а не как естественный способ существования. Все это можно объясняется, как низкий уровень культуры здоровья.

Контрольные срезы позволили нам определить состояние здоровья студенческой молодежи и констатировать увеличение количества первокурсников, освобожденных от занятий физкультурой. Если в 2002 году к этой группе относилось 23,9% студентов-первокурсников, то в 2005 году – 37,3%.

Что касается посещения занятий физической культурой, преподаваемой в вузе и систематическим занятием спортом, то по результатам опроса регулярно занимаются физической культурой и спортом 67% юношей и лишь 32% девушек. Причинами регулярного посещения спортивных и тренажерных залов, секций и фитнесцентров были обозначены следующие причины: „поддержание спортивной формы” (60%), „возможность стать стройнее” (31%), „возможность получить новые знания, умения, навыки” (22%) и т.д. У части опрошенных студентов (64 %) интерес к спорту ограничивается просмотром по ТВ спортивных соревнований и только 24% „регулярно занимаются физической культурой и спортом”. Самая распространенная причина недовольства занятиями физкультурой – „высокие нормативы, большие нагрузки”. На это „пожаловались” 22% респондентов.

Обследование психического состояния здоровья студентов проводилось с помощью психологических тестов Кеттела, УСК, Ч.Д.Спилберга и Ю.Л.Ханина. В обследовании приняли участие 165 человек – студентов 1-4 курсов филиала.

В исследовании мы исходили из того, что тревожность – это психическое свойство человека приходит в состояние повышенного

беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных состояниях (переключение на новый вид работы, когда требуется быстрый ответ на вопрос, сдача зачета/экзамена). В результате анализа тестовых материалов выяснилось, что на первом курсе после сдачи зимней сессии и зимних каникул студенты уже адаптировались к новым условиям, поскольку отмечен низкий уровень тревожности у 45% юношей и ниже среднего – у 32% девушек, причем девушки более тревожны, чем юноши. На втором курсе наблюдается смещение уровня тревожности в сторону высокого, но у 45% юношей и 41% девушек все же низкий уровень. На третьем курсе студенты в большинстве спокойны (50% юношей и 56% девушек), хотя контрольные срезы показали, что 25% юношей очень тревожны. Четвертый курс самый адаптированный, поэтому 67% юношей и 64% девушек практически постоянно живут в гармонии с собой. У лиц эмоционального склада характера с высоким уровнем тревожности процесс сдачи экзаменов вызывают депрессию, стойкого или временного характера, ситуационные невроты, хронические болезни. Молодые люди с синдромом тревожной мнительности или тревожного ожидания на экзаменах дают обычно невротические реакции в виде затруднения речи, сухости во рту, сердцебиений, неспособности сконцентрировать свои мысли, состояния словесного ступора и пр.

Что касается уровня депрессивных состояний, то 100% юношей и девушек первокурсников таковым недугом не страдают. На втором курсе у 12% девушек и у 4,5% девушек четвертого курса отмечается легкая степень депрессии. Третий курс более подвержен депрессиям: у 12,5% юношей у 11% девушек выявлена легкая степень. Предложенный опросник позволяет вовремя выявить признаки надвигающейся депрессии и вовремя принять упреждающие меры.

Определение уровня эмоционального состояния – эмоциональная стабильность – нестабильность, показало, что самыми спокойными в этом отношении оказались студенты первого курса, причем юноши (64%) более спокойны, чем девушки (42%). На втором курсе не обладают гармоничным постоянством своего характера 54,4% юношей и 73% девушек, на третьем – 75% юношей и 78% девушек. Юноши четвертого курса подвержены наиболее частым переменам в настроении – 100% опрошенных эмоционально нестабильны, в то время как 59 девушек показали обратный результат.

Уровень тревожности – шкала самооценки. Тест является надежным и информативным способом самооценки уровня тревожности в данный момент (реактивная тревожность как состояние) и личностной тревожности как устойчивой характеристики человека (Ч.Д.Спилберг (США), Ю.Л.Ханин). Личностная тревожность характеризует устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие (очень высокая – наличие невротического конфликта, риск эмоциональных и невротических срывов, психосоматических заболеваний). Реактивная тревожность характеризуется напряжением,

беспокойством, нервозностью, способная вызвать нарушения внимания. Конечно, тревожность не является изначально негативной чертой. Естественная и обязательная особенность активной личности – существование индивидуального уровня „полезной тревоги”. При отклонении от умеренного уровня: высокий – следует снизить субъективную значимость задач и ситуации и перенести акцент на осмысление деятельности и формировании чувства уверенности в успехе; низкий – требует повышения внимания к мотивам деятельности, повышения чувства ответственности; иногда очень низкая тревожность в показателях теста является результатом активного вытеснения личностью высокой тревоги с целью показать себя в „лучшем свете”. По результатам опроса практически все студенты факультета социальной работы показали наличие среднего уровня и личностной, и реактивной тревоги.

В мае 2005 года был проведен письменный опрос 147 студентов 1-4 курсов факультета социальной работы филиала РГСУ в г. Анапе на предмет установления отношения студенческой молодежи к собственному здоровью. Нами было опрошено 41 юноша и 106 девушек. В качестве критериев социального здоровья были выбраны такие показатели, как карьера, работа, образование, любовь, дружба, отношение к здоровому образу жизни, вера в бога и прочие.

В контексте профессиональных групп важным критерием социального здоровья является отношение к карьере. Сегодня все в большей степени среди молодых людей проявляются ориентации на карьеру. У юношей данная установка выше, чем у девушек. Для большинства студентов весьма значимо, чтобы работа была любимой (40%). Для юношей это значительно важнее, чем для девушек.

Творчество как неотъемлемая составляющая выбранной профессии и жизни оценивается, как „незначимо” для 24% респондентов. Умение приспосабливаться к жизни оценили как значимым 36% опрошенных, весьма значимым для 24%. Причем для юношей 1-2 курсов более значимым, чем для девушек.

Важным показателем социального здоровья является образование. 45% респондентов оценили данный показатель, как очень значимым, 27% как наивысшей ценностью и 23 % значимым для жизни. На 1-2 курсах образование более значимо для юношей, на 3-4 курсах для девушек. Это можно объяснить тем, что на 3 курсе большинство юношей начинают работать и учеба отодвигается как бы на второй план.

В числе приоритетных ценностей студенческой молодежи является дружба, здоровый образ жизни, вера в бога. Высшей ценностью респонденты назвали дружбу (52%). В дружбе ценят честность и порядочность (40%). Данная ценность для девушек более значима, чем для юношей.

Вера в бога незначима для 12% респондентов, значима при определенных условиях для 16% опрошенных и значима для 36%.

Данный показатель мы можем отнести также в качестве критерия духовного здоровья. К критериям духовного здоровья мы отнесли нравственность и становление определенной иерархии ценностей, ответственность за свою жизнь и свое здоровье.

По вопросам, касающимся духовного компонента во взаимоотношениях между полами и их позиции по репродуктивному здоровью. На 1 вопрос анкеты: „Что Вы считаете скрепляющим стержнем семьи?“

– *любовь* как главный объединяющий стержень отметили на факультете социальной работы и управления – 76%, на факультете экономики и права – 70%, на факультете информационных технологий и рекламы – 65%;

– *секс* – на факультете социальной работы и управления – 9%, на факультете экономики и права – 12%, на факультете информационных технологий и рекламы – 14%;

– *материальное накопление ценностей* – на факультете социальной работы и управления – 15%, на факультете экономики и права – 18%, на факультете информационных технологий и рекламы – 21%.

По рейтингу любовь поставили на первое место больше студентов факультета социальной работы и управления что, по-видимому, может быть связано с большим количеством посещений кинотеатров, театров, обсуждений прочитанной художественной литературы, задающей образцы культуры человеческих отношений.

На 2 вопрос анкеты: „Допускаете ли Вы возможность добрых связей и „пробный“ брак?“ – 92% студенток допускают такую возможность! Студентки, которые скрепляющим стержнем семьи считают секс и материальное благополучие, как правило, положительно оценивают возможность внебрачных связей и „пробный“ брак.

На 3 вопрос анкеты: „Как Вы считаете, есть ли сейчас романтическая любовь?“ – 89% респондентов отметили исчезновение романтической любви, но все 100% хотели бы иметь такие отношения.

На 4 вопрос анкеты: „Назовите причину девальвации любви как человеческой ценности?“ – причинами, разрушительно определяющими девальвацию любви как ценности, студенты назвали эротику – 2%, порнографию – 19,5%, средства массовой информации – 67% (телевидение – 89%), эмансипацию женщин – 1,5%, превосходство материальных ценностей над духовными – 54%.

На 5 вопрос анкеты: „Как Вы относитесь к проституции?“ – к сожалению, большинство студенток к проституции относятся безразлично (40,5%) или положительно (48%) и только 11,5% студенток осуждают данное социальное явление.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что отношение к репродуктивному здоровью у большинства студенток не сформировано, в обществе произошла девальвация таких ценностей как

любовь, семья, добрачное целомудрие. Необходим контроль за средствами массовой информации по пропаганде и навязыванию порнографии, стимуляции преждевременной сексуальной активности, что приводит к бездуховности и деградации личности.

Задача педагогов, помочь сформировать репродуктивное здоровье (особенно его духовный компонент) у девушек, помочь им определиться со своей социальной ролью, научить, как сохранить собственное здоровье и здоровье будущих поколений. Все показатели социального и духовного здоровья мы рассматривали одновременно и как факторы, влияющие на него.

Результаты исследования показали, что представления о здоровом образе жизни, как о важнейшем условии успешности человека, прочно утвердилось в обыденном сознании. Наивысшей ценностью здоровый образ жизни считают 29% опрошенных, причем для юношей 4 курсов данная ценность более значима, чем для девушек. Удивило отношение к здоровью юношей 3 курса, которые определили ЗОЖ как незначимый показатель.

Действительность ставит студентов в жесткие рамки и, чтобы „выжить”, им приходится изменять общепринятые ценностные ориентации, нормы поведения на более удобные. Что касается девиантных проявлений поведения, характерных для молодежи современности, то наркомания, алкоголизм как асоциальные формы проведения свободного времени для студенческой молодежи характерны в меньшей степени, чем для других категорий молодежи. Это связано в первую очередь с тем, что систематическое употребление алкоголя и тем более наркотиков, несовместимо с обучением в вузе.

Проанализировав полученные данные, можно сказать, что ценностные ориентации, связанные со здоровьем и ведением здорового образа жизни, пока еще не заняли подходящего места в системе ценностей студента. Это вызывает озабоченность, так как отсутствие соответствующей ориентации в поведении усугубляет разрыв, образующийся между реальным статусом и образом жизни молодого человека, с одной стороны, и требованиями жизни – с другой. Для ликвидации такого расхождения необходимо проводить комплексную работу по формированию здорового образа жизни в семье с привлечением различных общественных институтов. Будущий специалист должен владеть принципами здорового образа жизни, иметь твердую убежденность в практической их реализации.

К важнейшим перспективным направлениям оздоровительной работы в вузе на современном этапе относятся:

- организация мониторинга здоровья студентов и состояния среды;
- воспитание валеологической культуры студентов, развитие их активности по сохранению и укреплению здоровья;

- создание здоровых условий основной – учебной – деятельности студентов;
- внедрение современных технологий диагностики, оздоровления и реабилитации.

Елькова Л. С. Ціннісні орієнтації й ціннісне ставлення до здоров'я сучасних студентів

У статті розглянуто матеріали вивчення відношення студентської молоді до здоров'я і здорового способу життя. Ціннісні уявлення молоді характеризують сучасний стан і якість життя студентства і дозволяють обґрунтувати нові підходи й механізми формування здорового способу життя в умовах вищої школи.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, ціннісне ставлення до здоров'я, життєві цінності, ціннісні орієнтації.

Елькова Л. С. Ценностные ориентации и ценностное отношение к здоровью современных студентов

В статье представлены материалы изучения отношения студенческой молодежи к здоровью и здоровому образу жизни. Ценностные представления молодежи характеризуют современное состояние и качество жизни студенчества и позволяют обосновать новые подходы и механизмы формирования здорового образа в условиях высшей школы.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, ценностное отношение к здоровью, жизненные ценности, ценностные ориентации.

Elkova L. S. Valued orientations and valued attitude toward the health of modern students

In the article materials of study of relation of student young people are represented to the health and healthy way of life. The valued presentations of young people characterize the modern state and quality of life of student and allow to ground new approaches and mechanisms of forming of healthy appearance in the conditions of high school.

Keywords: health, healthy way of life, valued attitude, toward a health, vital values valued orientations.

УДК 37.013.42

Т. А. Елина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ В ПТУ

Психологические особенности подросткового возраста всегда рассматриваются как кризисные и связаны с перестройкой в трех основных сферах личности: физиологической, психологической и социальной. Поведение некоторых детей и подростков обращает на себя внимание нарушением норм, несоответствием получаемым советам и рекомендациям, отличается от поведения тех, кто укладывается в нормативные требования семьи, школы и общества. В этом возрасте наиболее часты конфликты учащихся с преподавателями. Причины таких конфликтов принято объяснять „трудностью” и противоречивостью подросткового возраста. С одной стороны, такое объяснение имеет смысл. Половое созревание у современных подростков завершается раньше наступления социальной зрелости. Имеющаяся свобода выбора жизненного пути удлиняет время приспособления. При этом социальное созревание происходит неравномерно и зависит от завершения образования, материальной независимости или наступления совершеннолетия. Подросток в некоторых сферах жизни может оказаться неприспособленным и тяжело переживать свою несостоятельность. Например, располагая авторитетом в группе спортсменов, подросток может оказаться совершенно незрелым во взаимоотношениях с лицами противоположного пола. В течение жизни подростка происходит расширение диапазона социальных ролей: ученика, участника самодеятельности, члена спортивной команды и т.д. Однако их освоение происходит с трудом, что может привести к большому эмоциональному напряжению и нарушению норм поведения. Это поведение, характеризующееся отклонением от принятых нравственных, а в некоторых случаях и правовых норм, называют девиантным. Оно включает антидисциплинарные, антисоциальные, делинквентные, противоправные и аутоагрессивные (суицидальные и самоповреждающие) поступки.

Многочисленные исследования психологов, педагогов, социологов сегодня посвящены анализу, профилактике и коррекции девиантного поведения подростков (С. Беличева, А. Личко, А. Мудрик, М. Рыбакова, И. Подласый). Рассмотрены общие проблемы поведения личности и проблемы мотивации поведения (Л. Божович, Ю. Клейберг, Л. Выготский). Защищено ряд кандидатских диссертаций по предупреждению отклонений в поведении подростков (С. Немченко, М. Малькова, Г. Антонов, Н. Завацкая, А. Тарновская, С. Шебанова). Однако такой подход является односторонним, т.к. любой конфликт, в

том числе и педагогический, имеет в своей структуре как минимум две стороны (участники конфликта – оппоненты). В данном случае оппонентами являются учащийся и преподаватель. Поэтому, анализируя причину возникновения и динамику конфликта, следует учитывать поведение обеих сторон.

Развитие всех черт личности и интеллекта подростка предполагает его сотрудничество со взрослыми в процессе осуществления собственной деятельности, обучения, общения, труда. Такое сотрудничество в ПТУ нередко отсутствует. Достаточно часто ситуации конфликта являются следствием педагогической несостоятельности самого преподавателя, недостатками его научной и методической подготовки, отсутствием конфликтологической компетенции, деформацией сферы психолого-педагогического общения. Педагогические ошибки приводят к дезорганизации учебно-воспитательного процесса и становятся препятствием в достижении поставленных целей (овладение знаниями, умениями, навыками).

Феноменологический психологический подход позволяет отметить, что в практике психологи нередко сталкиваются не с отклоняющимся, а с непринимаемым, отвергаемым, отклоняемым взрослыми поведением. Так, ярлык „девиантных” среди педагогов носят недисциплинированные подростки, которые постоянно привлекают к себе внимание, доставляют наибольшее беспокойство использованием нецензурной и жаргонной лексики, эпизодическим употреблением алкоголя, табака, драками.

Однако отсутствие дисциплины на занятиях – это в первую очередь „заслуга” преподавателя. Отсутствие элементарного авторитета среди учащихся, неумение рационально организовывать воспитательную деятельность, а также безразличие преподавателей к учащимся и в целом к учебному процессу, попустительство (конформизм()личие к учащимся и в целом к учебному процессу попустительство ально организовывать воспитательную деятельность, а также без) – вот неполный перечень причин отсутствия дисциплины и безразличия к учебе у подростков. Существует и другая крайность в поведении педагога. Это стремление его во что бы то ни стало утвердить свою позицию, авторитарное управление коллективом, доходящее до абсурда. В современной психолого-педагогической практике нередко случаи побегов детей из дома и суицидальных действий, связанных с жестким поведением педагога, полным запретом высказывать свою точку зрения, игнорированием характера и чувств учащихся. Подросток, зажатый в такие рамки, чувствует себя одиноким и ущербным.

Подростковый возраст часто отличается отсутствием продуктивного общения со сверстниками и проявляется в изоляции от них, отвержении ими или непопулярности, а также в отсутствии друзей или эмпатических взаимных связей с ровесниками. Если на вышеуказанные проявления накладывается еще и отрицательный

педагогический фактор, то подросток воспринимает весь окружающий мир как нечто враждебное или бессмысленное. Он в лучшем случае может замыкаться в себе (особенно при меланхолическом темпераменте), а в худшем – совершать противоправные и аутоагрессивные поступки.

Такое поведение более характерно для подростков с *неустойчивым* и *эпилептоидным* типами акцентуации характера. Для *гипертимного* и *истероидного* типов присущи реакции протеста (оппозиции). Реакция протеста – одна из наиболее частых реакций в подростковом возрасте. Это непостоянная и преходящая реакция, характеризующаяся избирательностью и направленностью. Реакции протеста бывают пассивными и активными. Пассивные реакции протеста – это замаскированная враждебность, недовольство, обида на педагога, который вызвал такую реакцию подростка, утрата с ним прежнего эмоционального контакта, стремление избегать общения с ним.

Реакции активного протеста проявляются в виде непослушания, грубости, вызывающего и даже агрессивного поведения в ответ на конфликт, наказания, упреки, оскорбления. Протестная реакция направлена против тех лиц, которые явились источником переживаний ребенка. Такие реакции сравнительно непродолжительны и свойственны подросткам с возбудимым типом акцентуации характера. Активные реакции протеста могут выражаться и в стремлении делать назло, причинить вред человеку, который обидел подростка, с помощью оговоров, лжи, кражи, вплоть до жестоких поступков и даже убийств. Таким образом подросток мстит обидчику. Как реакцию протеста можно рассматривать и побеги из дома. В таком поведении подростков может быть нарочитость, демонстративность, стремление шокировать всех своим поведением. Подростки могут начать употреблять спиртное, с педагогами и родителями ведут себя вызывающе, совершают прогулы занятий, нелепым образом изменяют свою внешность и т.д.

У большинства криминальных подростков, как мальчиков, так и девочек, отмечается отрицательное отношение к ПТУ и одноклассникам, с которыми они если и общаются, то больше негативно, чем хорошо, ненависть к отличникам, негативная установка к другим людям, чести и достоинству. Исследователи отмечают, что на отклонения в поведении подростка оказывают влияние следующие особенности взаимоотношений:

- положение изгоя в учебной группе;
- отвержение со стороны педагогов;
- ярлык девианта в учебном заведении.

Возможно, что отчуждение подростков от ПТУ происходит вследствие нетактичности, раздражительности по отношению к подростку со стороны педагогов, равнодушия учителей, у которых отсутствуют элементарные знания о причинах и формах проявления педагогической запущенности. Низкий статус подростка в группе, невозможность индивидуализироваться, а затем интегрироваться в

группе, неудовлетворенная потребность самоутвердиться в рамках учебного заведения ведут к тому, что подросток начинает активный поиск других сообществ, где он мог бы компенсировать личностные неудачи. Таким образом, слабая связь „ПТУ – подросток” способствует ориентации молодежи на группы сверстников, которые являются преимущественно источником девиантных норм.

Некоторые педагоги открыто выражают свою неприязнь к учащимся, ущемляют их достоинство. Случается и обратное поведение – студента возводят в ранг „любимчика”, проявляют излишнее снисхождение, завышают оценки. Это, в свою очередь, вызывает отрицательную реакцию (ревность, негодование, разочарование) остальных членов группы как по отношению к педагогу, так и к его „любимчикам”. По этой причине часто проявляется ненависть и агрессия к отличникам, наблюдается разобщенность группы учащихся. Следует четко осознавать целостность коллектива учащихся и стараться выражать одинаковое отношение ко всем учащимся, но с обязательным учетом личностных особенностей каждого. Много научных трудов было посвящено индивидуальному подходу в воспитании и обучении, учету особенностей характера учащихся. Тем не менее, на практике эта тема остается открытой, и в большинстве ПТУ ведется усредненная воспитательная работа, применяются одинаковые санкции ко всем нарушителям дисциплины.

Часто практикуется „проработка” провинившегося на педагогических советах с привлечением группы преподавателей, ведущих занятия. Надо сказать, что для особенно возбудимых, неуравновешенных подростков подобная форма преодоления конфликта неприемлема. Они видят в ней еще большее стремление педагогов „слопать” их, унижить и поставить на место. При этом потребность самоутверждения еще больше возрастает. Провинившийся проявляет реакцию отпора, самозащиты, возрастает его неадекватная самооценка.

Педагоги нередко сами провоцируют агрессивное поведение подростков и закрепляют его своей реакцией. Самой распространенной мерой борьбы с девиациями подростка часто являются различные санкции (двойки, замечания, выговор родителям, а нередко крик), что вызывает у многих подростков чувство безнадежности и раздражения из-за того, что взрослые совершенно не хотят понять его и помочь, научить справляться с собой, контролировать себя. Оценивая поступки учащихся, педагоги не всегда ответственно относятся к последствиям таких оценок для учащегося и недостаточно заботятся о том, как повлияют такие оценки на последующие их взаимоотношения. Педагог часто дает оценку не самому поступку, а личности учащегося, чем вызывает обоснованное возмущение и протест. Но бывает и обратная реакция – стремление вести себя так, как хочет педагог, чтобы оправдать его ожидания. Это также имеет негативные последствия, т.к. приводит к „слепому” подражанию образцу, неумению самому оценить свой поступок и степень

ответственности за него, инфантильности и подавлению своего „Я”. Педагоги торопятся принять меры, наказать учащихся, не считаясь с их позицией и самооценкой поступка. В результате ситуация теряет свой воспитательный смысл, а иногда и переходит в конфликт.

Исследователями в области конфликтологии доказано, что сам по себе конфликт – это одна из форм социализации, фактор развития и движения. Он может носить не только негативную окраску, но и позитивную (конструктивный конфликт). Последствия такого конфликта для отдельного человека могут состоять в том, что будет снята внутренняя напряженность, найден выход из состояния фрустрации и т.п. Но бывают также и деструктивные конфликты. Напомним основные отличия конструктивных и деструктивных конфликтов:

<i>Конструктивный</i>	<i>конфликт</i>	<i>Деструктивный</i>
↓		↓
– неприятие старых отношений		– расширение конфликта
– формирование новых отношений		– эскалация (конфликт продолжается, даже если устранены причины)
– коррекция взаимодействия		– рост агрессивных действий
– нахождение средств предотвращения новых конфликтов		

Педагогические конфликты, как правило, являются деструктивными, рушат систему моральных норм и ценностей в ПТУ, ослабляют ценностно-ориентационное единство группы, ухудшают морально-психологический климат в коллективе, понижают его сплоченность и эффективность деятельности, значительно снижая качество профессиональной подготовки будущего специалиста. Острое конфликтное взаимодействие становится не средством достижения конкретного результата, а самоцелью.

Одной из наиболее распространенных ошибок педагогов и мастеров ПО в ПТУ является попытка осуществлять „руководство” коллективом учащихся с первых дней знакомства путем нотаций, требований, предупредительных замечаний. Педагог, еще не имея авторитета у учащихся, не может повлиять на группу и скорректировать отклоняющееся поведение. Кроме того, при таком подходе игнорируется принцип опоры на положительное или „эффект отказа” (отказ от недостатков подростка и поиск его положительных качеств) по К. Станиславскому.

Опираясь на вышесказанное, можно перечислить основные негативные последствия, к которым приводят педагогические ошибки:

1. Уклонение от учебной и трудовой деятельности.

Систематическое невыполнение заданий, прогулы и, как следствие, – пробелы в знаниях, которые делают невозможным дальнейшее продолжение учебы.

2. Антиобщественные насильственные действия.

Драки, агрессия, совершение мелких краж, порча или уничтожение имущества и т.п.

3. Социализированное расстройство поведения.

Лживость, воровство, уходы из дома, бродяжничество, вымогательство, мелкие спекуляции.

4. Отчуждение и разрыв связи „учебное заведение-подросток”.

Ориентация на группы асоциальных сверстников, неформальные группировки (готы, эмо, панки, скинхэды и т.п.), секты.

5. Аутоагрессивные поступки. Самоповреждение и попытки суицида.

Огромная проблема профессиональной педагогики сегодня – это отсутствие в большинстве ВУЗов достаточной конфликтологической подготовки будущих педагогов. Формирование конфликтологической компетенции специалиста осуществляется уже в процессе педагогической деятельности в ПТУ, на личном опыте, методом „проб и ошибок”. В результате только чрезвычайно опытный педагог (да и то не каждый) владеет умениями осуществления деятельности по предотвращению и преодолению конфликтов во взаимодействии и общении с трудновоспитуемыми учащимися. Молодые же педагоги оказываются бессильными в ситуациях конфликта как с группой учащихся, так и межличностных. Ситуация значительно обостряется, когда на отсутствие конфликтологической компетенции молодого педагога – с одной стороны, накладывается девиантное поведение учащегося – с другой. Такие конфликты направить в конструктивное русло и разрешить практически невозможно. Это вызывает апатию, разочарование у молодых специалистов, недовольство собой, а в крайних случаях – отказ от педагогической деятельности.

Выделим наиболее распространенные ошибки педагогов, которых следует избегать в общении с подростками как самой неустойчивой возрастной категорией учащихся:

1. Авторитарный и авторитарический стили педагогического общения. Осуществление единоличного управления коллективом студентов, жесткий контроль за исполнением требований, стремление во что бы то ни стало утвердить свою позицию.

2. Игнорирование личностных особенностей учащихся. Отсутствие априорного отношения к любому учащемуся как к самоценной личности, независимо от присущих ему особенностей. Игнорирование характера и темперамента личности.

3. Отсутствие педагогической эмпатии и рефлексии. Отсутствие сопереживания, проникновения в чувства подростка,

неумение вставать на его точку зрения, имитировать его рассуждения, понимать, как он воспринимает сложившуюся ситуацию. Неумение предвидеть реакцию учащихся на собственные эмоциональные проявления и личностные особенности.

4. Стереотипное поведение преподавателя. Ожидание от „хорошего” студента только хорошего поведения и правильных ответов, а от девианта – заведомо неправильных ответов и исключительно плохого поведения. Снисхождение к первому и придирки ко второму по малейшему поводу. Навешивание ярлыков.

5. Искраженная тактика поведения. Отсутствие педагогического такта. Ущемление достоинства, унижение чести подростка придирками, нотациями, оскорблениями, криками, угрозами. Несоблюдение разумной меры в применении поощрений и наказаний.

Итак, мы видим, насколько разрушительны последствия педагогических ошибок в работе с подростками. Они приводят к формированию повышенной тревожности, агрессии, развитию чувства неуверенности в себе. Всякая ошибка педагога при разрешении конфликтов порождает новые ситуации и конфликты, в которые вовлекаются другие ученики. Тем не менее, педагогический фактор является важным инструментом коррекции негативных проявлений других факторов, воздействующих на формирование личности подростка (возрастного, типологического и социального). Поэтому осознание, исправление и избежание педагогических ошибок в дальнейшем, а также создание благоприятного психологического климата является первоочередной задачей профилактики девиантного поведения несовершеннолетних и конфликтов в учебно-воспитательной среде. Полагаем, что это станет возможным при соблюдении следующих правил:

1. *Определять и учитывать характер* и темперамент учащегося.
2. *Выбирать соответствующий стиль общения* с ним, владеть коммуникативной техникой.
3. *Признавать свои ошибки* быстро и решительно, опережая критику, извиняться за неправильное действие.
4. *Аргументировать поступки*, но не давать оценку личности подростка.
5. *Обсуждать пути выхода* из конкретной ситуации с учащимися.
6. *Создавать условия* для творческого развития учащихся.
7. Уметь прогнозировать, *анализировать возможные последствия* своих слов и поступков.
8. Учитывать и *уважать точку зрения подростка*, не отвергать ее сразу и резко.
9. *Быть вежливым, уважительным, доброжелательным.*

10. Уметь *управлять своими эмоциями*, контролировать и сдерживать себя.

Задача современного педагога состоит именно в том, чтобы установить доверительные отношения с „трудным” подростком и способствовать его развитию, а также создать благоприятные условия для саморазвития и становления самосознания подростка.

Література

1. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов/ Под ред. В.А. Слостенина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Изд. центр „Академия”, 2000. **2. Басова Н. В.** Педагогика и практическая психология. – Ростов н/Д : „Феникс”, 2000. **3. Беличева С. А.** Основы превентивной психологии – М : Просвещение, 1993. **4. Столяренко Л. Д., Самыгин С. И.** Психология и педагогика в вопросах и ответах. Ростов-на-Дону: „Феникс”, 2000. **5. Рыбакова М. М.** Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: кн. для учителя. – М : Просвещение, 1991. **6. Ранняя профилактика отклоняющегося поведения учащихся (психолого-педагогический аспект):** Пособие для учителя / Под. ред. В.А. Татенко, Т.М. Титаренко.– К. : Рад. шк., 1989. **7. Ранняя профилактика девиантного поведения детей и подростков /** под ред. А.Б. Фоминой – М, 2003.

Єліна Т. О. Педагогічні помилки в роботі з підлітками в ПТУ

У статті розглянуто найбільш розповсюджені помилки педагогів у спілкуванні та взаємодії з учнями ПТУ, а також помилки в розв’язанні конфліктів з девіантними підлітками. Описано основні негативні наслідки педагогічних помилок. Подано загальні рекомендації з безконфліктного педагогічного спілкування з підлітками.

Ключові слова: девіантна поведінка, конфлікт, педагогічна емпатія, рефлексія, делінквент, суїцид, реакція протеста, акцентуація характеру, педагогічна помилка.

Елина Т. А. Педагогические ошибки в работе с подростками в ПТУ

В статье рассмотрены наиболее распространенные ошибки педагогов в общении и взаимодействии с учащимися ПТУ, а также ошибки в преодолении конфликтов с девиантными подростками. Описаны основные негативные последствия педагогических ошибок. Даны общие рекомендации по бесконфликтному педагогическому общению с подростками.

Ключевые слова: девиантное поведение, конфликт, педагогическая эмпатия, рефлексия, делинквент, суицид, реакция протеста, акцентуация характера, педагогическая ошибка.

Yelina T. A. The Pedagogical Mistakes in Work with Adolescents in Vocational Training School

The most wide-spread pedagogical mistakes in contact and interaction with students of Vocational Training School, as well as mistakes in conflict overcoming with deviant adolescents, are considered. The main negative consequences of pedagogical mistakes are described. General recommendations on the conflict-free pedagogical contact with adolescents are given.

Keywords: deviant behavior, conflict, pedagogical empathy, reflexion, delinquent, suicide, protest reaction, accentuation of character, pedagogical mistake.

УДК 37.0.001.76

О. В. Ефремова

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ
НА ОСНОВЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

В настоящее время большое значение приобретает применение новых технологий в образовании с целью оптимизации и эффективности процесса обучения, в результате которого появится современный специалист. Конечная цель процесса подготовки современного специалиста является взаимовыгодной как для общества, нуждающегося в высококвалифицированных и творчески мыслящих кадрах, так и для самой личности, движимой желанием реализовать свои потребности в финансово – экономическом, общественном или политическом росте.

Отслеживая конъюнктуру рынка труда, были ликвидированы одни специальности, произошла диверсификация новых направлений, налажено сотрудничество с руководителями предприятий. Всё это привело к необходимости моделирования процесса подготовки современного специалиста, способного чутко реагировать на все изменения в запросах современного, динамично меняющегося общества, позволяющего формировать личность, способную на протяжении всей своей активной жизни мобильно и умело участвовать в процессах этого общества. О качественном образовании современного специалиста можно говорить лишь тогда, когда критерии качества, предъявляемые обществом, преподавателями, выпускниками, работодателями, сведены воедино, когда совпадают интересы всех участников образовательного процесса.

Современное общество требует от выпускников вузов умения практически использовать теоретические знания, полученные в процессе обучения. Кроме того выпускники должны свободно владеть имеющимися программными продуктами, стремиться к освоению новых

программных продуктов и дальнейшему углублению знаний и умений, необходимых в профессиональной деятельности. Сегодня много говорится о формировании инновационного обучения, без чего нет смысла говорить о качественном образовании. Причем внедрение *инноваций* – это не улучшение того, что мы имеем, а выход на качественно новый уровень. Для этого нужно, чтобы все участники процесса обучения (абитуриенты, студенты и преподаватели) были люди с инновационным мышлением, соответствующие сегодняшним реалиям.

В современных условиях уже в период обучения будущего специалиста происходит смена технического оборудования, программных и аппаратных средств, появляются новые информационные и инженерные технологии. Всё это вызывает усложнение процесса подготовки, обновления не только его составных элементов и связей между ними, но и взаимодействия между ними при решении задач, направленных на формирование профессиональной компетентности специалиста.

Одним из направлений, ориентированных на повышение качества подготовки будущих инженеров-педагогов, является его информатизация. В научно-педагогической литературе вопросы информатизации образования рассматриваются по следующим направлениям:

– применение технических средств и компьютеров в процессе обучения с целью его интенсификации (Н. В. Апатова, В. П. Беспалько, В. Г. Житомирский, М. П. Лапчик, Е. Н. Машбиц, В. М. Монахов, И. В. Роберт);

– разработка комплексов электронных учебных материалов авторами, специализирующимися в различных областях знаний (В. Н. Агеева, И. Г. Захарова, Е. С. Полат, В. И. Солдаткина, А. В. Соловова);

– подготовка студентов к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности (А. А. Абдукадыров, М. И. Жалдак, А. Ю. Кравцова, И. В. Марусева, Е. М. Разинкина);

– для повышения качества подготовки специалиста (В. П. Беспалько, В. М. Монахов, Е. С. Полат, И. В. Роберт, Г. К. Селевко).

Несмотря на достаточно большой спектр разноплановых исследований, связанных с проблемой использования новых информационных технологий в учебном процессе вуза, недостаточно исследований, связанных с рассмотрением структуры и содержания компетентностной модели современного инженера-педагога, теоретико-методологических подходов к организации процесса формирования её у будущих инженеров-педагогов, педагогических условий, обеспечивающих эффективность этого процесса.

В учебно-воспитательном процессе технического вуза обнаруживаются определенные противоречия:

– между потребностью общества в лице работодателей в высококвалифицированных, творчески мыслящих, способных работать в новом информационном поле специалистов и недостаточной готовностью специалиста к реализации современных профессиональных функций;

– между потребностью производства в специалистах, готовых к овладению существующими и будущими (новыми) компьютерными технологиями и готовых к развитию своей профессиональной компетентности на их основе, и недостаточной готовностью большинства специалистов к практической реализации данной функции;

– между ростом объема информации, определяющим содержание образования, и ограниченным временем обучения.

Необходимость разрешения указанных противоречий определяет актуальность проблемы исследования, которая заключается в необходимости создания и научного обоснования модели профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов средствами информационных технологий.

Моделирование – это один из основных методов исследования во всех областях знаний. Процесс моделирования состоит из построения, изучения и применения моделей. Модель специалиста с позиции компетентностного подхода представлена Ю. Г. Татуром, который предлагает проводить выделение базовых или ключевых компетентностей для специалиста с высшим образованием, исходя из критериев построения круга полномочий (функций, обязанностей) современного специалиста. В первую очередь речь идет о его профессиональных функциях и, следовательно, о компетентности в профессиональной сфере.

Важнейшей задачей профессионального образования в эпоху постиндустриального общества становится переход от парадигмы преподавания (передаче информации) к парадигме научения (передаче компетенций – потенциального действия). Результат образования сегодня И. А. Зимняя определяет так: „Это сам человек, прошедший обучение в определенной образовательной системе. Это его опыт как совокупность сформированных интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений позволяет ему адекватно действовать на основе этих знаний в любой ситуации”.

Компетентностный подход в построении модели будущего инженера-педагога позволяет не только обозначить конкретные знания и навыки, но и сформировать способности и готовность к непрерывному саморазвитию, а также экономические и социальные навыки. Приведем определение понятия „*компетентность специалиста с высшим образованием*”, данное Ю. Г. Татур: „Это проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и

социальной сфере, осознавая её социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость её постоянного совершенствования”. Профессиональная компетентность связана с успешной профессиональной деятельностью. Если специалист просто умеет, значит, он может осуществить то или иное действие.

Внедрение современных технологий в образование ведет к глобальным переменам: система образования встраивается в сетевой мир. Первенство в практическом внедрении информационных и сетевых технологий принадлежит высшему техническому образованию. Быстрая смена технического оборудования, программных и аппаратных средств, появление новых информационных и инженерных технологий определяет формулировку новых целей при моделировании процесса профессиональной подготовки специалиста в техническом вузе.

Определяя границы проектируемой модели, мы считаем её встроенной в процесс системы профессиональной подготовки специалиста в техническом вузе. Проектируемую модель мы рассматриваем как неотъемлемую часть общего процесса становления компетентного специалиста.

При разработке модели необходимо исходить из того, что научная модель представляет собой абстрагированное выражение сущности исследуемого явления, проектирование которого подчинялось следующей логике:

- определение границ модели и формулировка цели проектирования;
- формулировка цели и задач модели;
- обоснование принципов, на основе которых будет осуществляться проектирование модели;
- обоснование компонентов модели и разработка их содержания;
- выделение условий эффективного функционирования модели;
- определение основного результата, который должен быть достигнут при реализации данной модели, обоснование технологии и инструментария его диагностики;
- экспериментальная апробация модели в рамках выделенных условий.

Для достижения цели построенной модели наиболее эффективными являются компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный подходы. Обеспечение их возможно на основе реализации далее обоснованных принципов.

Принципы построения модели профессиональной подготовки специалиста следующие:

- *Деятельностный характер* обучения. В деятельности формируются способы общения, мышления, понимания, рефлексии, действия. В соответствии с выбранным подходом в центре

образовательного процесса рассматривается будущий инженер-педагог и, в частности, формирование его профессиональной компетентности. Образовательный процесс в вузе подразумевает организацию и управление учебной и самообразовательной деятельностью будущих инженеров-педагогов, а также управление этой деятельностью самим студентом в сотрудничестве с преподавателем. Это в свою очередь влияет на развитие всех перечисленных выше компонентов модели, в особенности целевого и организационно-технологического.

– *Проблемный характер обучения.* Суть проблемного обучения состоит в том, что преподаватель не сообщает знаний в готовом виде, а ставит перед студентами проблемные задачи, побуждает искать пути и средства их решения. Отличительной особенностью организации проблемного обучения в вузе является, прежде всего, создание проблемных ситуаций профессиональной направленности, для решения которых необходимо применить комплекс знаний по всем изучаемым дисциплинам. Данный подход влияет прежде всего на развитие таких компонентов модели, как организационно-технологический и результативный.

– *Принцип индивидуализации процесса обучения.* Процесс моделирования профессиональной подготовки студентов инженерных специальностей подразумевает выбор каждым студентом своего уровня и темпа обучения, который обусловлен применением информационных технологий. Только в строго индивидуализированном процессе обучения можно осуществить личностный подход к управлению учением каждого учащегося, и в этом учитель сегодня получает достойного коллегу – современный компьютер, единственно кому посильна задача индивидуализации обучения в массовом образовании (В. П. Беспалько). Процесс профессиональной подготовки студентов инженерных специальностей ориентирован на индивидуализацию деятельности каждого студента в процессе обучения на основе оперативной, регулярной самооценки, самоконтроля, самоанализа, побуждения к рефлексии. Каждый берет то, что ему нужно и сколько ему нужно. Данный подход влияет прежде всего на развитие теоретического компонента проектируемой модели.

– *Использование новых информационных технологий.* При моделировании профессиональной подготовки студентов в техническом вузе информационные и коммуникационные технологии выступают в качестве приоритетного средства организации учебного процесса. Постоянно увеличивающийся и изменяющийся объем содержания знаний, умений и навыков, которыми должны владеть современные специалисты, ведет к поиску способов интенсификации и быстрой модернизации системы подготовки с использованием информационных и коммуникационных технологий.

Использование информационных технологий в определенной мере облегчает работу преподавателя. Преимуществами новых

технологій являються удобство і наглядність изложения матеріала, легкість його перемещення, можливість швидко знайти потрібну інформацію, показати вивчаєму процес або явлення в динаміці. Комп'ютерні навчальні програми надають студенту тренувальні завдання і вправи, оцінюють їх виконання, надають допомогу в формі підказок, роз'яснення типових помилок, надають потрібну інформаційну допомогу. В якості контролю за навчальною діяльністю, зручно застосовувати комп'ютерне тестування, яким можна охопити велику кількість студентів одночасно.

Структура моделі майбутнього інженера-педагога представлена компонентами: цільовим, теоретичним, організаційно-технологічним і результативним. Схема моделі представлена на малюнку 1. Дана модель має властивість цілісності, так як всі вказані компоненти взаємопов'язані між собою, несуть певну смисловою навантаження і працюють на кінцевий результат: досягнення майбутніми інженерами-педагогами більш високого рівня професійної підготовки.

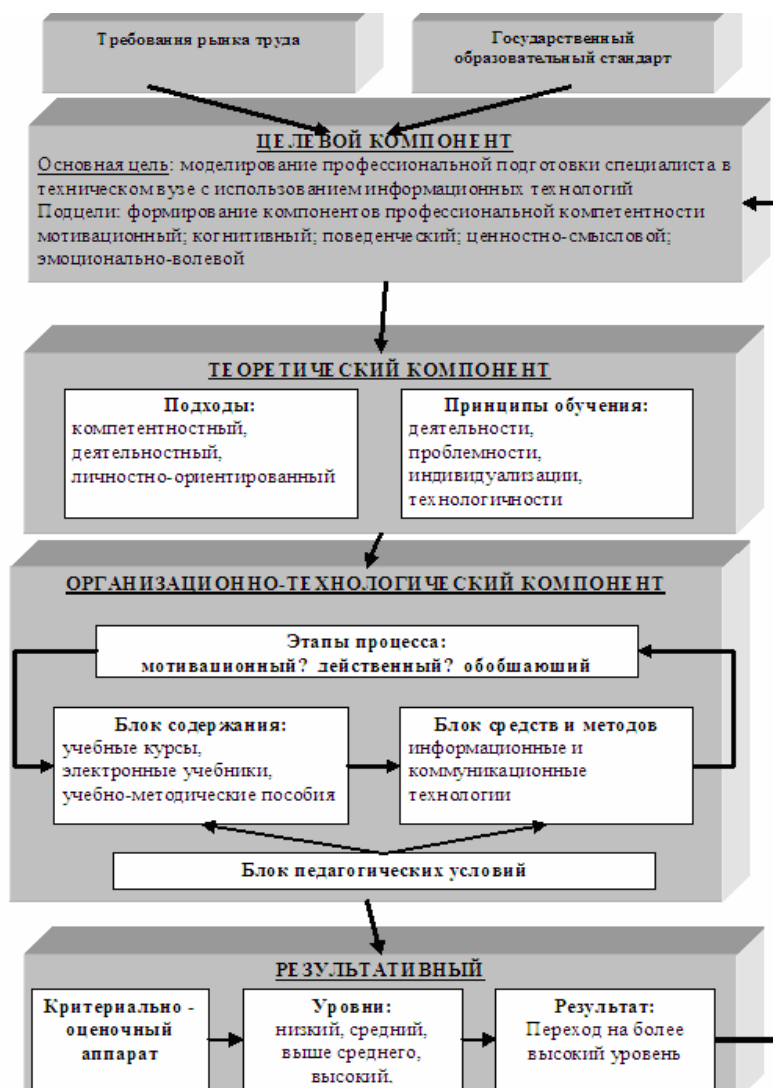


Рис. 1. Структура модели будущего инженера-педагога

Литература

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
2. Савельева Г. П., Никитина Н. Ш., Скок Г. Б. Примерная методика обобщения и анализа информации о качестве образования в вузе и системе его обеспечения / Серия: Нормативно-методическое обеспечение качества образования в России. – 2-е изд. – М., 2003. – 22 с.
3. Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад. – 3-е изд. – М., 2002. – 95 с.
4. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3.

Ефремова О. В. Моделювання освітнього процесу у ВНЗ на основі нових інформаційних технологій

Стаття присвячена проблемі дослідження професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів з використанням нових інформаційних технологій.

Ключові слова: професійна підготовка, компетентність, модель фахівця, моделювання, нові інформаційні технології.

Ефремова О. В. Моделирование образовательного процесса в вузе на основе новых информационных технологий

Стаття посвящена проблеме исследования профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов с использованием новых информационных технологий.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, компетентность, модель специалиста, моделирование, новые информационные технологии.

Efremova O. V. Design of educational process in Institute of higher on the basis of new information technologies

The article is devoted to the problem of research of professional preparation of future engineers-teachers with the use of new information technologies.

Keywords: professional preparation, competence, model of specialist, design, new information technologies.

УДК 378.14

О. С. Жданова, П. В. Колодяжний, С. О. Жданов

**ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ВИШАХ
ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА СУЧАСНОГО
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

Основне завдання вищої освіти полягає у формуванні творчої особи фахівця, здібного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності. Вирішення цих завдань неможливе лише шляхом передачі знань у готовому вигляді від викладача до студента.

Реформа вищої освіти, що відбувається в даний час, пов'язана за своєю суттю з переходом від парадигми навчання до парадигми освіти. У цьому плані слід визнати, що самостійна робота студентів є не просто важливою формою освітнього процесу, а повинна стати його основою.

Посилення ролі самостійної роботи студентів принципово змінює організацію навчально-виховного процесу у виші. Це дає можливість формувати у студента здібності до саморозвитку, творчого

застосування отриманих знань, способах адаптації до професійної діяльності на сучасному етапі.

В той же час самостійна робота, її планування, організаційні форми й методи, система відстеження результатів є одним з найбільш слабких місць у практиці вузівської освіти і однією з найменш досліджених проблем педагогічної теорії, особливо стосовно сучасної освітньої ситуації, переходу до Болонської системи.

Дослідники, що займаються дослідженням питань, що стосуються самостійної роботи у вищій школі (С.І. Архангельський, М.Г. Гарунов, Е.Я. Голант, Б.Г. Юганзен, С.І. Зіновьев, А.Г. Молібог, Р.А. Німазов, Н.Д. Никандров, П.І. Підкасистий і ін.), вкладають в термін „самостійна робота” різний зміст. Так, П.І. Підкасистий вважає, що „самостійна робота у вищій школі є специфічним педагогічним засобом організації і управління самостійною діяльністю в навчальному процесі” [1]. М.Г. Гарунов під самостійною роботою розуміє „виконання різних завдань навчального, виробничого, дослідницького і самоосвітнього характеру, які виступають як засіб засвоєння системи професійних знань, способів пізнавальної і професійної діяльності, формування навиків і умінь творчої діяльності і професійної майстерності” [2].

Самостійна робота може бути представлена:

– як процес творчого мислення студента при вирішенні якої-небудь проблеми, завдання, засвоєння того або іншого матеріалу незалежно від того, відбувається це в аудиторії, удома або в бібліотеці. Адже студент на лекції не лише слухає і конспектує, але й аналізує, зіставляє, оцінює повідомлений лектором матеріал, тобто є активним учасником освітнього процесу;

– як деякий результат розумової діяльності у вигляді написання реферату, дипломної, курсової, контрольної роботи, вирішенні індивідуального домашнього завдання і так далі. У цьому сенсі самостійна робота студентів є свого роду продовженням аудиторних занять удома, в бібліотеці, поглибленням і доповненням знань, отриманих в аудиторії.

Самостійна робота студентів має бути спрямована;

– глибоке освоєння конкретної дисципліни;

– вироблення здібностей уживання отриманих знань у різних ситуаціях, з використанням всього комплексу придбаних знань;

– вироблення вміння роботи в групах, вироблення спільного рішення, аналізу дій;

– заміна рутинної роботи в аудиторії на більш творчу й нестандартну.

Таким чином, основним завданням при організації самостійної роботи студентів у виші має бути перехід від формального виконання певних завдань при пасивній ролі студента до пізнавальної активності до формування власної думки при вирішенні поставлених проблемних питань і завдань.

Найважливішими принципами розробки програм щодо самостійної роботи студентів мають бути комплексність, безперервність, системність і відповідність [3], а також врахування таких чинників:

- зростання значення і об'ємів самостійної роботи по мірі переходу студентів від курсу до курсу;
- при організації самостійної роботи обов'язковою є постійна підтримка й допомога з боку викладача;
- комп'ютерне забезпечення при організації самостійної роботи;
- постійне підвищення творчої складової в самостійній роботі студентів по мірі переходу від курсу до курсу.

Активна самостійна робота студентів можлива лише за наявності серйозних і стійких мотиваційних чинників. Серед них можна виділити такі:

- професійна мотивація – усвідомлення студентом прямої залежності успіхів в професійній кар'єрі від результатів навчання у виші;
- розуміння студентом корисності виконуваної роботи – психологічне налаштування студента на важливість виконуваної роботи як у плані професійної підготовки, так і в плані розширення кругозору, ерудиції фахівця.
- інтенсивне навчання, що передбачає введення в навчальний процес активних методів, таких, як ігровий тренінг, під час якого відбувається перехід до багатобічних знань про об'єкт, не просто придбання навички ухвалення рішення. Першим кроком у такому підході є ділові або ситуаційні форми занять, у тому числі з використанням ПК;
- використання мотивуючого змагального контролю знань (накопичувальні оцінки, рейтинг, тести, нестандартні екзаменаційні процедури);
- розробка системи заохочення успіхів студентів у навчанні (стипендії, преміювання, заохочувальні бали);
- участь студентів у творчій діяльності, наприклад, у науково-дослідній, дослідно-конструкторській або методичній роботі;
- участь в олімпіадах з навчальних дисциплін, конкурсах науково-дослідних робіт тощо.

Щоб розвинути позитивне відношення студентів до самостійної роботи, необхідно на кожному її етапі роз'яснювати цілі роботи, контролювати розуміння цих цілей студентами, поступово формуючи в них уміння самостійної постановки завдання й вибору мети.

Рекомендаціями щодо вживання активних методів організації самостійної роботи студентів можуть бути такі, як при проведенні лекцій: контроль засвоєння матеріалу шляхом проведення експрес-опитувань з конкретної теми, так і на практичних заняттях:

- наявність банку завдань і завдань для самостійного вирішення з диференціацією по складності;

– проведення „ділових ігор”, метою яких є надання студентів можливості в умовах імітації розробляти і приймати рішення;

– поділ студентів на групи для розробки власного проекту або завдання з подальшою демонстрацією всій академічній групі для прилюдного обговорення і прагнення до якісного виконання завдання;

– видача індивідуальних завдань, які серед іншого допоможуть студентам грамотно і правильно виконувати технічні розрахунки, користуватися обчислювальними засобами й довідковими даними.

При проведенні лабораторних занять перш за все необхідно створити умови для максимально самостійного виконання творчих робіт. У них доцільно включати розділи з додатковими елементами наукових досліджень, які потребують поглибленого самостійного опрацювання теоретичного матеріалу.

Увесь запропонований комплекс заходів не тільки підвищує рівень знань, а й покращує відвідування як практичних, так і лекційних занять.

Для ефективності проведення самостійної роботи студентів необхідними є такі умови:

– правильне годинне поєднання аудиторної й самостійної роботи;

– забезпечення методичними рекомендаціями щодо самостійної роботи студентів в аудиторії й поза нею;

– перетворення процесу самостійної роботи на творчий процес;

– постійний контроль за ходом самостійної роботи.

Для контролю результативності самостійної роботи студентів можливе вживання традиційних методів контролю знань:

– вхідний контроль;

– поточний контроль ;

– проміжний контроль;

– самоконтроль, здійснюваний студентом;

– підсумковий контроль;

– контроль залишкових знань і умінь через певний час після завершення вивчення дисципліни.

Окрім традиційних методів контролю, найбільш ефективною й перспективною є така технологія, як рейтингова система навчання. Рейтингова система – це регулярне відстеження якості засвоєння знань і умінь у навчальному процесі, виконання планового об'єму самостійної роботи. Таке відстеження найбільш доцільно проводити шляхом видачі індивідуальних завдань, задач і т.і., пов'язаних з вивченням конкретних життєвих ситуацій, а також шляхом та методом гри (кросвордом) тощо. Таке багатобальне оцінювання студентів дозволяє об'єктивніше відобразити діапазон індивідуальних здібностей студентів.

Уведення багатобальної системи оцінювання дозволяє, з одного боку, відобразити в бальному діапазоні індивідуальні особливості

студентів, а з іншої – об'єктивно оцінити в балах зусилля студентів, витрачені на виконання окремих видів робіт.

При використанні рейтингової системи:

- основний акцент робиться на організацію активних видів навчальної діяльності, активність студентів виходить на творче осмислення запропонованих завдань;

- у взаєминах викладача із студентами є співпраця і співтворчість;

- передбачається різноманітність стимулюючих, емоційно-регулюючих, спрямовуючих і організуючих прийомів втручання (при необхідності) викладача в самостійну роботу студентів;

- викладач виступає в ролі педагога-менеджера й режисера навчання, готового запропонувати студентам мінімально необхідний комплект засобів навчання, а не лише передає необхідну інформацію;

- навчальна інформація використовується як засіб організації навчальної діяльності, а не як мета навчання.

Використання рейтингової системи дозволяє досягти ритмічнішої роботи студента протягом семестру, а так самоактивізує пізнавальну діяльність студентів шляхом стимулювання їх творчої активності [4].

Таким чином, комплексна організація самостійної роботи студентів дає можливість:

- вивчити, запам'ятати і відтворити навчальний матеріал;

- перетворити й узагальнити раніше придбані знання;

- розвинути здатність аналізу ситуацій, вибрати і прийняти необхідні рішення;

- розвитку навиків вислову власних думок, роботи висновки на основі всебічного аналізу.

При аналізі процесів реформування вищої школи, а також при вивченні національних і світових напрямів розвитку університетської освіти абсолютно виразно виявляються такі тенденції:

- сучасні соціокультурні умови диктують самоцінність ідеї безперервної освіти, коли від студентів вимагається постійне вдосконалення власних знань;

- в умовах інформаційного суспільства потрібна принципова зміна організації освітнього процесу: скорочення аудиторного навантаження, заміна пасивного слухання лекцій зростанням долі самостійної роботи студентів;

- центр тяжіння в навчанні переміщається з викладання на учення як самостійну діяльність студентів в освіті.

Добре організована самостійна робота студентів дозволяє не лише ефективно проводити аудиторні заняття, залучати до обговорення теми якомога більше студентів, але й формувати в них стійкий інтерес до предмету, що вивчається, усвідомлювати цінність придбаних знань,

виробляти прагнення й уміння самостійно їх добувати. Самостійна робота формує самостійність як рису вдачі, що відіграє важливу роль у структурі особи сучасного фахівця, який повинен володіти навиками самостійності, як у навчальній, так і в науковій, професійній діяльності, мати здібності брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблеми, знаходити конструктивні рішення в кризових ситуаціях.

Література

1. Пидкасистый П. И. Педагогика. – М.: Изд-во педагогическое общество России. – 1998. – 640 с. **2. Гарунов М. Г.** Развитие самостоятельности и творчества студентов в условиях перестройки высшей школы. – Ростов-на-Дону, 1991. – 360 с. **3. Фаустова Э. Н.** Студент нового времени: социокультурный профиль. – М., 2004. – 72 с. – (Система воспитания в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИВО; Вып. 4). **4. Юшко Г. Н.** Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения: Автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Рост. гос. ун-т. – Ростов-н/Д, 2001. – 23 с.

Жданова О. С., Колодяжный П. В., Жданов С. О. Організація самостійної роботи у вишах як необхідна складова сучасного навчального процесу

У статті розглянуто сутність поняття самостійна робота, її завдання, принципи та чинники. Представлено мотиваційні чинники самостійної роботи. Надано рекомендації щодо вживання активних методів організації самостійної роботи студентів. Розглянуто переваги рейтингової системи оцінювання.

Ключові слова: самостійна робота, чинники, мотивація, рейтингова система.

Жданова О. С., Колодяжный П. В., Жданова С. А. Организация самостоятельной работы в вузе как необходимая составляющая современного учебного процесса

В статье рассмотрена сущность понятия самостоятельная работа, ее задание, принципы и факторы. Представлены мотивационные факторы самостоятельной работы. Представлены рекомендации относительно использования активных методов организации самостоятельной работы студентов. Рассмотрены преимущества рейтинговой системы оценивания.

Ключевые слова: самостоятельная работа, факторы, мотивация, рейтинговая система.

Zhdanova O. S., Kolodyazhnuy P. V., Zhdanov S. A.
Organization of self-work in institute of higher education as necessary constituent of modern educational process

The essence of term self-work, its tasks, principles and factors is considered. Motivation factors of self-work are presented. Recommendations regards active methods of self-work organization implementation are given. Advantages of the rating system of evaluation are considered.

Keywords: Self- work, factors, motivation, rating system.

УДК 78.071.2:378

І. О. Забірко

**ПРОБЛЕМА ТВОРЧОСТІ В СУЧАСНІЙ ПІДГОТОВЦІ
ДИРИГЕНТІВ-ХОРЕМЕЙСТЕРІВ**

В умовах розбудови української державності однією з важливих задач вищої школи є виховання людини з активною життєвою позицією, яка здатна самостійно навчатися, оволодівати сучасними досягненнями людської культури та самореалізовуватися. Мистецькі навчальні заклади є основними середовищами духовної культури сьогодення, тому саме на них покладено місію формування та розвитку потенціалу української нації.

Відмінною рисою сучасної музичної педагогіки є підвищена увага до внутрішнього потенціалу людини, спрямованістю на створення освітнього середовища, що сприяє, передусім, творчому розвитку особистості. Це не можливо забезпечити за допомогою тільки передачі та отримання знань; завдання професійної освіти необхідно вирішувати в руслі творчого підходу, що акцентує увагу на формуванні в майбутнього спеціаліста готовності до практичного застосування отриманих у процесі навчання знань, умінь та навичок. Проте в сучасному музично-освітньому процесі не приділяється належної уваги розвитку в студентів уміння самостійно шукати шляхи ефективного вирішення художніх задач, формувати власну творчу індивідуальність. Тому актуальною проблемою сучасної музичної педагогіки є її модернізація, орієнтована на підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних до активної виконавсько-концертної та педагогічної діяльності.

Метою цієї статті є аналіз стану підготовки диригентів-хормейстерів у ракурсі її відповідності сучасним вимогам виховання музиканта як творчої особистості. Ця мета викликала необхідність вирішення наступних завдань: виявити тенденції диригентсько-хорової освіти на сучасному етапі; визначити педагогічні умови розвитку творчої самостійності студента.

Аналіз наукових джерел дозволяє визначити, що сучасна диригентсько-хорова освіта ґрунтується на академічно-традиціоналістських засадах, тобто увага концентрується на процесі передавання професійних знань, умінь та формуванні необхідних у подальшій професійній діяльності навичок. Такий підхід отримав назву „професіографічного” [4, с. 75]. Провідною ознакою його є модель спеціаліста (професіограма), у якій уособлюються всі необхідні для майбутнього фахівця знання, уміння та професійні властивості; студент при цьому сприймається як об’єкт освіти, а його знання (як теоретичні, так і практичні) підлягають певному формуванню з боку викладача. Але в системі диригентсько-хорової професійної освіти висока якість не може бути забезпечена за допомогою лише усталених методів передачі знань від педагога студенту. Діяльність студента-хормейстера безпосередньо пов’язана з практикою роботи з хором, тому важливішим завданням його навчання є постійна орієнтація на активну творчу підготовку, що акцентує увагу на формування в майбутнього спеціаліста навичок самостійного осмислення музичних творів і готовності до практичного застосування знань та вмінь, спрямованих на вирішення реальних професійних завдань. Для цього необхідно професіографічний підхід до навчання студента поєднувати з іншим, так званим „діяльнісним” [4, с. 76], у якому важливою ознакою якісної освіти вважається не тільки рівень фундаментальних і прикладних знань, умінь студента, але й ступінь розвиненості його свідомості, тобто здатність майбутнього хормейстера не тільки вільно користуватися професійними знаннями та технічними наробками, але й творчо осмислювати, інтерпретувати, створювати „художній образ” і втілювати його в процесі практичної роботи. Саме тому сучасні вимоги до рівня професійної диригентсько-хорової підготовки пов’язані з актуалізацією самостійної роботи, творчими пошуками студентів з метою підготовки їх до застосування професійних знань та вмінь у процесі практичної роботи в класі диригування або з хоровим колективом. Необхідність актуалізації ролі самостійної роботи студентів-хормейстерів вимагає застосування в процесі навчання нових, особистісно орієнтованих засобів навчально-пізнавальної діяльності, упровадження сучасних технологій, що активізують освітню діяльність при збереженні традиційних методів навчання.

До проблем творчості, творчих здібностей та їх розвитку зверталися чимало вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема Л. Виготський, С. Рубінштейн, Б. Теплов (психологія творчості), Б. Асаф’єв, Л. Баренбойм, Б. Яворський (музикознавчий аспект). Ідея розвитку особистості, її творчої активності в процесі музичної діяльності розробляється в працях О. Апраксіної, Б. Асаф’єва, Д. Кабалевського, В. Шацької. У деяких роботах (Г. Єрмаш, Р. Здобнов, Л. Гінзбург, Т. Шевченко, Т. Арсенічева) розглядаються проблеми інтерпретації музичного твору, аналізується зв’язок художнього осмислення

музичного твору з процесом його подальшого виконання. Проте питання творчості у вищих навчальних закладах культури і мистецтв у педагогічному ракурсі на сучасному етапі висвітлені недостатньо. Окремі позиції цього питання порушують Т. Гусарчук та В. Крицький. Так, Т. Гусарчук аналізує тенденції сучасної педагогічної науки, її пріоритетні напрямки, і робить деякі висновки щодо необхідності створення педагогічних умов, які будуть відповідати вимогам сучасної вищої освіти [1]. В. Крицький робить припущення, що здатність музиканта-виконавця до продуктивної творчої діяльності залежить від сформованості в нього „...специфікованого способу мислення”, яке допомагає тлумачити не тільки і не стільки нотний текст твору, але його художній зміст, художню ідею [3]. З цієї позиції він порушує питання формування художньо-інтерпретаційного мислення і робить висновок, що одним з пріоритетних напрямків музично-педагогічної діяльності має бути навчання студента прийомам осягнення художнього змісту музичних творів.

Отже, головним завданням сучасної вищої музичної (зокрема, диригентсько-хорової) освіти є розвиток у студента вміння усвідомлено підходити до будь-якого музичного твору, тобто виховання музиканта, який не тільки володіє солідною теоретичною й технічною базою, але має здатність до творчої самореалізації. Але в сучасній практиці нерідко спостерігається поверховий підхід студентів до вивчення музичних творів, „школярство”, невиправдане, підчас навіть безглузде, „зубріння” нотного тексту, спрямоване на засвоєння технічних навичок, але відірване від головного художнього завдання – розкриття й донесення до слухача сенсу й змісту музичного твору.

Необхідною умовою виховання в студента вміння усвідомлено підходити до будь-якого музичного твору є створення таких педагогічних умов, при якому майбутнього диригента-хормейстера з перших кроків навчання націлюють, передусім, на саморозвиток, самовиховання, і, як результат, – на творче самовираження, формуючи і нього специфічний спосіб мислення. При такому підході головним завданням педагога є не стільки активне втручання в складний процес навчання студента (тобто обмеження рамками усталених традицій, догм, і спрямування, головним чином, на технічне засвоєння тих чи інших виконавських прийомів), скільки активізація здібностей студента до отримання знань, умінь, навичок, їх корегування в разі необхідності, тобто розвиток його власного художньо-образного мислення під час сприйняття, вивчення та інтерпретації музичного твору.

Для реалізації подібного підходу педагогу необхідно, передусім, визначити для студента такі поняття як „музичний твір”, „музичне виконавство”, „інтерпретація”. У сучасному музикозвстві виконавцю відводиться роль одного зі співавторів музичного твору, а творчість визначається як діяльність, у результаті якої створюється будь-що нове, що має соціальне значення. У такому ракурсі виконавська навчальна

діяльність більшості студентів не може враховуватися творчою, тому що академічне виконання навчального репертуару – це репродукція, а не власна творчість, наслідування педагога (принаймні на початковому етапі навчання). Але виконавський творчий процес не може виникнути без підготовки на навчальному матеріалі, адже передумови творчої діяльності виникають на всіх етапах навчання й залежать від індивідуальних особливостей студента (його світосприйняття, життєвого досвіду, темпераменту, творчої фантазії, вольових якостей, особливостей уваги, пам'яті тощо). Тому в навчанні доцільно використовувати термін „навчальна творчість”, у результаті якої студент створює власну трактовку музичного твору, яка може бути недостатньо досконалою, але для студента є продуктом творчості, новим досягненням у порівнянні з раніше зробленим.

Щоб „навчальна творчість” майбутнього диригента-хормейстера згодом перетворилася на повноцінну продуктивну творчість, одним з пріоритетних напрямків діяльності педагога має бути навчання прийомам осягнення художнього змісту музичних творів. На початковому етапі першочерговим завданням педагога є навчити студента уважно відноситися до авторського тексту, що полягає не тільки у вивченні нот і формальному дотриманні всіх авторських вказівок, але й у прагненні проникнути в зміст твору, оскільки нотний текст, записаний композитором, – це лише графічна основа майбутнього виконання. Адже сутність творчості музиканта-виконавця полягає не стільки в пасивному, об'єктивно-безпристрасному відтворенні нотного тексту, скільки в усвідомленні й глибокому розумінні твору, правдивому втіленню емоційно-виразної сутності музики, тобто художньому тлумаченні засобами виконавської майстерності.

Перший крок до розуміння студентом музичного твору – ретельний його аналіз, виявлення загальних і специфічних особливостей (зміст, стиль, жанр, архітектоніка, засоби виразності тощо). Допоміжним фактором у цій роботі буде заохочення студента до вивчення спеціальних музичних дисциплін – історії музики, гармонії, поліфонії, аналізу музичних форм, а також суміжних мистецтв – літератури, театру, образотворчого мистецтва, які сприятимуть більш глибокому розумінню твору, що вивчається. У результаті поглибленого всебічного аналізу партитури у студента виникають певні асоціації, почуття, переживання, складається уявна ідеальна модель звучання, на основі якої музичний твір, переломлюючись крізь характер, темперамент, досвід, художні установки й потреби потенційного виконавця, одержує нову трактовку. Студент, який вивчає музичні твори (навіть якщо це нескладний академічний навчальний репертуар) у такий спосіб, проникає в їх образну структуру, і вирішує нові для себе задачі, знаходиться в стані творчої діяльності. Якщо такий стан повторюється регулярно, у студента формуються вміння творчо підходити до вирішення тих чи інших завдань і виходити за межі власних досягнень. В іншому ж випадку,

якщо студент вивчає музичний твір поверхово, не поглиблюючись у його змістовну суть, обмежує себе ustalеними традиціями виконання цього твору, є небезпека перетворення потенційного диригента-інтерпретатора, диригента, як людини, здатної самостійно мислити й самостійно творити, на ремісника, що сліпо наслідує стандартні виконавські еталони. Саме тому педагогу необхідно звертати увагу на необхідність виховання в молодого музиканта почуття власного, активного відношення до музичного твору, бажання реалізувати себе як особистість у творчості. З самого початку навчання педагогу важливо поставити за мету розпізнати особистість кожного студента, для чого опанувати та реалізовувати на практиці педагогічну діагностику, яка передбачає вивчення й ідентифікацію індивідуальності кожної особистості. За допомогою діагностичних процедур (це можуть бути бесіда, анкетування, тестування, самостійна творча робота) виявляються передумови навчання, розвитку та виховання кожного окремого студента (у тому числі визначаються особистісні способи засвоєння студентами нових знань й оптимальні для кожного з них способи навчання). Цей базис дозволить педагогу визначити власну позицію у взаємодії та спілкуванні з тим чи іншим студентом й оптимально планувати навчально-виховний процес, спрямовуючи його на розвиток здатностей у студентів самостійного музичного мислення й навичок самостійної роботи над музичними творами.

Таким чином, спрямованість на розвиток самостійності та творчої ініціативи студента є першочерговим завданням сучасної диригентсько-хорової освіти, адже тільки за такої умови можна виховати справжнього музиканта, тобто особистість, здатну на пошуки та реалізацію власного шляху в мистецтві.

Література

1. Гусарчук Т. Формування творчої особистості та питання індивідуалізації навчання //Музична освіта в Україні. Сучасний стан, проблеми розвитку. Матеріали науково-практичної конференції. – К., 2001. – С. 50-53. 2. Ержемский Г. Психология дирижирования. – М. : Музыка, 1988. 3. Крицький В. Формування художньо-інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця. // Науковий вісник НМАУ ім. П. Чайковського. Вип. 3. – К., 1999. 4. Смирнова Т. Теорія та методика диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: психолого-педагогічний аспект : монографія. – Харків, 2008. 5. Шевченко Т. Элементы творчества в работе студента-пианиста над музыкальным произведением. // Актуальные проблемы вузовской музыкальной педагогики. Вып. 76. – М., 1984.

Забірко І. О. Проблема творчості в сучасній підготовці диригентів-хормейстерів

У статті розглянуто проблему підготовки хорових диригентів з точки зору формування та розвитку їх власного художньо-образного мислення під час сприйняття, вивчення та інтерпретації музичних творів.

Ключові слова: творчість, музичний твір, музичне виконавство, інтерпретація.

Забирко И. А. Проблема творчества в современной подготовке дирижеров-хормейстеров

В статье рассматривается проблема подготовки хоровых дирижеров с точки зрения формирования и развития их собственного образно-художественного мышления во время восприятия, изучения и интерпретации музыкальных произведений.

Ключевые слова: творчество, музыкальное произведение, музыкальное исполнительство, интерпретация.

Zabirko I.O. The Problem creative activity in modern preparation of choir-conductors

Problem of preparation choir-conductors is considered in article with standpoint of the shaping and developments their own figuratively-artistic thinking during perception, studies and interpreting the music product.

Keywords: creative activity, music product, music performing, interpretation.

УДК 504:378

С. А. Зелинская

ПРИНЦИПЫ СИСТЕМНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОЛОГИИ

В формировании у студентов ответственного отношения к природе следует исходить прежде всего из общих педагогических принципов, наполняя их соответствующим экологообразовательным содержанием. К числу таких принципов относятся: принцип целенаправленности, принцип систематичности и последовательности, принцип доступности, принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей в обучении, принцип наглядности, принцип сознательности, принцип активности, принцип связи обучения и воспитания с общественно полезным производительным трудом, принцип уважения личности студента в сочетании с требовательностью, принцип научности содержания образования, принцип связи обучения с жизнью [1].

Система общепедагогических принципов не является неизменной, она развивается вместе с развитием педагогической науки и вузовской практики. Одним из „новых” принципов обучения и воспитания является принцип системной дифференциации [2; 3].

Вместе с тем экологическое образование подчиняется целому ряду специфических, особенных принципов, которые необходимо учитывать и последовательно реализовывать в процессе формирования у студентов ответственного отношения к природе (например, принцип единства сознания, переживания и принцип взаимосвязи глобального, регионального и локального уровней рассмотрения экологических проблем, принцип комплементарности) [4;5].

Принцип системной дифференциации является одним из „новых” общепедагогических принципов, вытекающих из современного педагогического знания. Этот принцип выражает чрезвычайно важную закономерность образования вообще и экологического образования в частности и имеет прочное обоснование в педагогической литературе. Его объективность и научная состоятельность обосновывается в трудах И. М. Сеченова, Н. И. Чуприковой, А. А. Поттебни, Л. С. Выготского.

Согласно взглядам Сеченова, познание ребенком внешнего мира всегда начинается с расчленения некоторой вначале нерасчлененной панорамы чувственных образов и неразрывно связано с возникновением у него первых слов-категорий. В основе этого процесса, по Сеченову, лежит дробление на части первоначально целостной недифференцированной нервно-психической организации [6].

Выдающийся ученый А. А. Поттебня подчеркивает, что познание идет от целого к частному посредством системной дифференциации этого целого, развитие мысли всегда начинается с разложения посредством речи изначально целостных и обобщенных чувственных образов. Образ, по Поттебне, есть принципиально целостное образование, в котором предмет и его свойства, а также действия и отношения человека к этому предмету органично слиты в одно единое целое [7].

Л. С. Выготский, рассматривая мышление как высшую функцию, развитие которой неразрывно связано с возникновением слов-понятий, подчеркивает, что интеллектуальное развитие определяется не только уровнем развития отдельных процессов и частных функций, но и межфункциональными связями и их изменениями [8].

В работах всех вышеупомянутых исследователей утверждается, что везде, где имеет место процесс развития (обучение, воспитание, становление ответственного отношения к природе), оно идет по пути последовательно и поэтапно углубляющейся и разветвляющейся дифференциации и, как следствие, к состоянию более развитой умственной организации. Системная дифференциация является научным фактом развития человека.

Однако в этой связи возникает вопрос, что же именно развивается у человека с возрастом и в процессе его обучения, каков

именно тот „внутренний” материальный субстрат, который под воздействием многих внешних педагогических влияний изменяется, трансформируется, переходит в свое качественно новое состояние, обуславливая тем самым основу для дальнейшего развития индивида. Согласно концепции Н. И. Чуприковой, таким развивающимся субстратом являются внутренние когнитивные структуры, то есть такие внутренние относительно стабильные системы репрезентации знаний в самом широком смысле слова, которые вместе с тем являются и системами извлечения и хранения текущей информации [9].

Когнитивные структуры складываются на основе работы анализаторов и представляют собой реализацию генетически „заложенных” в них возможностей развития. Несомненно, признание того, что когнитивные структуры развиваются, есть факт принципиально важный для теории и практики экологического образования. Дифференциация когнитивных структур может происходить многократно и бесконечно [10; 9; 11].

Расчлененный и упорядоченный мир человека является следствием сложнейшей работы собственно сенсорно-перцептивных и словесных систем мозга в актах отражения действительности [9;11]. Развитие же самого мозга также идет от диффузных и малодифференцированных форм функционирования к более специализированным формам [12; 10; 9; 11]. Таким образом, именно системное дифференцирование разных свойств, сторон и отношений объектов и процессов является ведущим механизмом интеллектуального и общего развития индивида.

Важнейшими требованиями, предъявляемыми принципом системной дифференциации к экологическому образованию, являются:

1. Экологическое образование должно начинаться с усвоения студентами знаний, имеющих обобщенный, принципиально теоретический характер. Более же частные и конкретные знания, в том числе различного рода эмпирические знания должны выводиться из обобщенно-теоретического знания как из своей единой генетической основы.

Соответственно принципу системной дифференциации необходимо на начальных этапах обучения раскрыть систему ведущих межпредметно-экологических идей и в этой связи „ввести” в сознание и мышление человека основные научные экологические и нравственно-экологические понятия.

Такое концентрированное и опережающее введение идей и понятий еще не обеспечивает их полноценного формирования и усвоения. Однако педагогическая ценность такого подхода обуславливается тем, что при этом возникает целостное и принципиально правильное представление об изучаемом предмете.

Все это предполагает определенную педагогическую технологию дифференциации общего, теоретического и абстрактного знания,

выведения из этого обобщенного знания его частных, конкретных и эмпирических случаев и примеров.

2. Экологическое образование следует ориентировать на выявление и первоочередное раскрытие совокупности немногих базовых, генетически исходных и всеобщих отношений, определяющих содержание и структуру современного научного знания.

Другими словами, экологическое образование, реализующее принцип системной дифференциации, должно быть ориентировано не на усвоение разрозненных экологических сведений и отдельных фактов, не на механическое запоминание некоторой совокупности экологической информации, а на поэтапное раскрытие принципов научной экологии и этических норм. При таком обучении ведущая роль принадлежит научно-экологической теории, экологическим принципам и закономерностям, а также нормам экологической этики. Экологические факты и различного рода эмпирический материал при этом привлекаются в той мере, в какой это необходимо для раскрытия, осознания и глубокого усвоения генетически исходных (всеобщих) экологических отношений и взаимодействий.

3. Экологическое образование должно обеспечивать не только усвоение основных теоретических положений современной науки, но и умение конкретизировать эти положения множеством частных эмпирических знаний и умений (фактов, примеров). Формирование знаний об экологической действительности одновременно должно являться формированием этических отношений к этой действительности.

Все это предполагает развитую способность „совершать мысленные переходы” от всеобщего к частному и от частного к всеобщему. Другими словами, выявленное то или иное всеобщее отношение должно быть тщательно подтверждено и конкретизировано самими студентами совокупностью фактов, примеров и способов деятельности экологически ответственной личности в социоприродной среде. Поэтапная конкретизация исходного отношения, последующее обобщение результатов этой конкретизации ведут к формированию у студентов „собственных” принципов объяснения и понимания окружающей природной действительности. Эти принципы имеют опять же теоретический и обобщенный характер и, следовательно, могут быть приложены не только к отдельным частным случаям экологического взаимодействия, но и к целым классам генетически родственных случаев. На основе рассмотренных принципов у студентов формируются индивидуальные модели экологически ответственного поведения и деятельности в условиях производства в природной среде. Более эффективно формированию экологически грамотных моделей поведения и деятельности может способствовать специально разработанная и поэтапно реализуемая на практике система учебных заданий, упражнений, самостоятельных и практических работ, совокупность видов и форм экологического практикума.

Экологическое образование, реализующее принцип системной дифференциации, всегда протекает как процесс решения непрерывно усложняющихся задач и включает в себя следующие основные этапы (структурные компоненты): 1) вводно-ориентировочный; 2) операционно-познавательный (рабочий) и 3) оценочно-результативный. Эти структурные компоненты имеют место как в процессе экологического образования в целом, так и при прохождении отдельных тем, проведении частных форм учебных занятий. Основной „единицей” образования при этом является учебная тема (вернее – межпредметная тема), а не занятие или мероприятие, как это принято в массовой педагогической практике.

Рассмотрим более подробно содержание и особенности каждого из вышеуказанных компонентов, а также основные требования к ним, предъявляемые принципом системной дифференциации.

1. Вводно-ориентировочный этап обеспечивает общее понимание сущности, содержания и структуры изучаемой темы, осознание того, для чего надо изучать данную тему, каково ее место и значение в общей структуре экологического знания, каковы социальная и научная значимость и необходимость возникновения и развития тех теории, понятий и отношений, которые студенты будут усваивать в процессе ее изучения.

2. Операционно-познавательный (рабочий) этап посвящается изучению студентами основного содержания темы, усвоению того или иного всеобщего отношения или закона, его дальнейшей конкретизации и последовательной дифференциации, овладению новыми интеллектуальными и практическими умениями и навыками, позволяющими целенаправленно использовать данные теоретические положения для решения тех или иных практических задач в последующей деятельности специалиста. Основная цель этого этапа, состоящая в овладении некоторым базовым отношением, подразделяется на ряд последовательно достигаемых частных задач.

Иногда изучение новой темы полезно начинать с предъявления чувственного и наглядного материала. Однако при изучении принципиально теоретического, абстрактного материала (например, закона, закономерности, всеобщего отношения, причинно-следственных связей, процессов взаимодействия и развития различных природных и социальных процессов, их внутренней структуры) желательно вначале представить проблему в абстрактной, схематической форме. Поскольку в содержании современного экологического образования преобладают именно такие обобщенно-теоретические, системные знания, требующие значительной последующей конкретизации и дифференциации, то, очевидно, именно этот путь (от абстрактного к конкретному) должен являться приоритетным в процессе формирования у студентов ответственного отношения к природе.

3. Оценочно-результативный этап предполагает обобщение полученных в итоге обучения знаний, умений и навыков, а также приобретенных новых способов интеллектуальной и практической деятельности. На этом этапе студенты соотносят реально полученные результаты с изначально поставленными целями и задачами, анализируют проделанную ими учебную и научную работу, устанавливают, насколько правильно решили добровольно принятую основную учебную задачу, что именно в результате решения этой задачи они усвоили, что не усвоили и почему. На основе такого системного анализа и самоанализа результатов собственного труда студенты оценивают учебную деятельность в целом и отдельные действия и операции в частности, делают выводы о возможности недопущения в будущем сделанных ошибок. Немаловажная задача этого этапа заключается в развитии у студентов рефлексивной деятельности, в осознании ими самого процесса собственного учения, в понимании психологических механизмов усвоения знаний и новых способов деятельности. В указанном понимании этот этап обучения может быть назван рефлексивным. Рефлексия, то есть процесс и результат отражения и исследования своего собственного процесса познания, самоанализ, размышление над своим эмоционально-психическим состоянием, является внутренне необходимой составляющей всякого процесса обучения, ибо она развивает у студентов активность, осознанность и произвольность – качества, без которых нет и не может быть личности, обладающей ответственностью вообще и экологической ответственностью в частности.

В процессе экологического образования должны иметь место все три перечисленных этапа. В этом процессе совершенно необходим вводно-ориентировочный этап, так как без него невозможно составить обобщенное правильное представление об изучаемом объекте или явлении, осознать то всеобщее отношение, на последовательное раскрытие и усвоение которого ориентирован весь дальнейший ход обучения. Без вводно-мотивационного этапа учебная деятельность будет несориентированной, неосознаваемой, „слепой”. К тому же она будет побуждаться не собственно учебно-познавательными или широкими социальными мотивами, а мотивами внешними и чуждыми по отношению к учебной деятельности. Именно поэтому такая деятельность не будет способствовать развитию личности и формированию у нее ответственного отношения к природе. В целом же вводно-ориентировочный этап имеет принципиально важное значение для формирования у студентов ответственного отношения к природе, и именно в нем сконцентрированы основные резервы повышения эффективности всякой эколого-ориентированной деятельности. Значимость операционно-познавательного (рабочего) этапа вполне очевидна и не нуждается в специальном обосновании. Более того, без этого этапа вообще не может состояться никакой педагогический

процесс. Без оценочно-результативного этапа, то есть без систематического анализа, оценки и поэтапного обобщения вновь познанного и усвоенного, без понимания роли и места приобретенных знаний в общей структуре научного знания, без осознания психологических механизмов процесса собственного учения, образование и развитие личности в процессе этого учения никогда не будут достаточно эффективными. Только полная представленность всех указанных компонентов, а также их единство и взаимосвязь в реальном педагогическом процессе приводят к ожидаемым результатам. И только на основе всей совокупности знаний наук о природе и человеке возможно эффективное формирование у личности ответственного отношения к природе [2; 3].

Из вышесказанного вытекает ряд принципиально важных для теории и практики экологического образования следствий, имеющих большое значение для конструирования содержания экологического образования, для разработки учебных программ и учебных пособий по экологии, для построения логики процесса формирования ответственного отношения к природе, для создания системы экологического образования в целом. Реализация принципа системной дифференциации предполагает соответствующие требования к отбору содержания, форм и методов экологического образования, к построению логики и технологии осуществления педагогически грамотного и научно обоснованного процесса формирования ответственного отношения к природе.

Литература

- 1. Педагогика:** Учеб. пособ. для студ. пед. ун-тов / Бабанский Ю.К., Слостенин В.А, Сорокин Н.А и др. 2-е изд. – М. : Просвещение, – 1988. – 479 с.
- 2. Каропа Г.Н.** Принцип системной дифференциации в экологическом образовании и воспитании школьников // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – № 1. – С. 78-89.
- 3. Каропа Г. Н.** Принцип системной дифференциации в экологическом образовании – М. : Педагогика, – 1998. – 224 с.
- 4. Захлебный А. Н,** Школа и охрана природы. – М. : Педагогика, 1981. – 184 с.
- 5. Зверев И. Д.** Экология в школьном обучении. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
- 6. Сеченов И. М.** Избранные произведения. – М. : Учпедгиз, 1953. – 335 с.
- 7. Потенция А. А.** Слово и миф. – М. : Правда, – 1989. – 280 с.
- 8. Выготский Л. С.** Педагогическая психология. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
- 9. Чуприкова Н. И.** Умственное развитие и обучение: Психологические основы развивающего обучения. – М. : АО "СТОЛЕТИЕ", – 1994. – 192 с.
- 10. Чуприкова Н. И.** Психика и сознание как функции мозга. – М. : Наука, 1985. – 200 с.
- 11. Экологическое образование школьников /** Под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной. – М. : Педагогика, – 1983. – 312 с.
- 12. Блум Ф. И** др. Мозг, разум, поведение / Пер. с англ.; Ф. Блум, А. Лайзерсон, Л. Хофстедтер. – М. : Мир, – 1988. – 246 с.

Зелінська С. О. Принципи системної диференціації у викладанні екології

Розглянуто докладно зміст і особливості компонентів екологічної освіти, а також основні вимоги до них, які пред'являються принципом системної диференціації.

Ключові слова: системна диференціація, екологічна освіта, зміст освіти.

Зелинская С. А. Принципы системной дифференциации в преподавании экологии

Рассмотрено подробно содержание и особенности компонентов экологического образования, а также основные требования к ним, предъявляемые принципом системной дифференциации.

Ключевые слова: системная дифференциация, экологическое образование, содержание образования.

Zelinskay S. O. Principles of system differentiation in teaching of ecology

The maintenance and features of components of ecological formation, and also the basic requirements to them, shown is considered by a principle of system differentiation in detail.

Keywords: system differentiation, ecological education maintenance of education.

УДК 371.68:004:37

С. С. Зелінський

**ПРОБЛЕМА ПОШУКУ ОПТИМАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СПЕЦІАЛІСТА В ЗАКЛАДАХ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

В останнє десятиліття відбулись суттєві зміни в змісті української системи професійної освіти, зумовлені розвитком науково-технічного прогресу та його впливом на суспільство [1]. Посилюється тенденція переходу до нетрадиційних, комплексних технологій, що базуються на сучасних технологічних досягненнях.

Актуальність теми зумовлена підготовкою компетентних фахівців, здатних адаптуватися й творчо вирішувати завдання, що стоять перед ними, з використанням інформатичних технологій, самостійно проектувати й реалізовувати обробку інформації залежно від професійних потреб.

У сучасних умовах для підготовки професійно-компетентнісного фахівця змінюються пріоритети в бік компетентнісного підходу. У педагогічних дослідженнях, присвячених питанням якісного відновлення методології професійної освіти та її технології, недостатньо висвітлені взаємозв'язки компетентності в галузі інформатичних технологій і професійній діяльності.

Мета статті полягає в пошуку технології формування інформатичної компетентності фахівця при оптимальних педагогічних умовах з використанням новітніх технологій у процесі навчання.

Розвиток інформатичної компетентності починається з 90-х років минулого століття. Будова системи інформатичної освіти базується на ряді досліджень Ю. К. Бабанського, В. С. Леднева, В. І. Боголюбова, Ф. Янушкевича, М. С. Голованя, В. П. Беспалька, М. І. Махмутова та ін. Аналізуючи основні підходи у формуванні інформатичної компетентності фахівця в закладах професійної освіти, слід зазначити, що вирішення цієї проблеми повинно допомагати у формуванні інформатичної компетентності особистості як складової його професійної підготовки.

З практичної точки зору проблема формування інформатичної компетентності інженерів в освітньому просторі технічних вишів зумовлена тим, що на рівні підготовки конкретного фахівця найяскравіше виявляються всі недоліки функціонування освітнього процесу.

Практика та результати спеціальних досліджень дозволяють стверджувати, що педагогічний аспект проблеми підвищення рівня сформованості інформатичної компетентності студентів технічних вишів пов'язаний з пошуком оптимальних педагогічних технологій з формування вмій і навичок обробки інформації, їхнім гармонійним поєднанням, адаптацією до особливостей освітньої установи та специфіки підготовки фахівців, що в цілому сприяє розвитку пізнавальних та інтелектуальних якостей майбутніх фахівців, їхнього реального усвідомлення себе, свого місця й своєї ролі в житті [2].

Як відомо, використання оптимальних педагогічних технологій у професійній освіті сприяє підвищенню ефективності навчального процесу. Огляд робіт В. І. Боголюбова показує, що ознаками цього поняття є: постановка цілей, оцінювання педагогічних систем, оновлення навчальних планів і програм на альтернативній основі, потенційно відтворені педагогічні результати [3].

Дослідник Ф. Янушкевич включає до цього переліку поняття „педагогічна технологія” й надає йому економічний аспект: „Технологія навчання – це система вказівок, які під час використання сучасних методів і засобів навчання повинні забезпечити підготовку спеціаліста потрібного профілю за можливо більш стислі терміни при оптимальних витратах сил і засобів”.

Академіки В. П. Беспалько і М. І. Махмутов зазначають, що "технологію можна представити як більш-менш жорстко запрограмований (алгоритмізований) процес взаємодії викладача та студентів, що гарантує досягнення поставленої мети; технологія розуміється і як алгоритм у навчанні, як певна парадигма процесу навчання, застосування якого веде до досягнення мети – формування цілком певних якостей особистості (пізнавальних умінь, способів мислення, певних відносин)" [4].

Отже, технологія – це феномен сучасного навчання, у якому об'єднані, взаємопов'язані, інтегровані в єдину систему теорія, мистецтво навчання і методика [5].

Ми погоджуємося з тим, що, з одного боку, технологія навчання – це сукупність методів і засобів обробки, представлення, зміни й пред'явлення навчальної інформації, а з іншого – це наука про способи впливу викладача на студентів у процесі навчання з використанням необхідних технічних або інформаційних засобів [3]. У технології навчання зміст, методи й засоби навчання перебувають у взаємозв'язку й взаємозумовленості.

У дослідженнях М. С. Голованя проаналізовано поняття інформатична компетентність. Досліджено означення компетентності особистості в галузі інформатики, яку названо інформатичною компетентністю. У структурі інформатичної компетентності виділено й охарактеризовано мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний, емоційно-вольовий компоненти. Наведено компетенції за видами інформатичної діяльності.

Отже, інформатична компетентність – інтегративне утворення особистості, яке інтегрує знання (про основні методи інформатики та інформаційних технологій), уміння (використовувати наявні знання для розв'язання прикладних задач), навички (використання комп'ютера й технологій зв'язку), здатності (представляти повідомлення й дані в зрозумілій для всіх формі) й виявляється у прагненні, здатності й готовності до ефективного застосування сучасних засобів інформаційних та комп'ютерних технологій для вирішення завдань у професійній діяльності й повсякденному житті, усвідомлюючи при цьому значущість предмета й результату діяльності [6].

Відповідно до загальних цілей навчання та з метою підвищення рівня сформованості інформатичної компетентності в закладах професійної освіти, педагогічна технологія повинна, на нашу думку, вирішувати такі основні завдання:

1. Формування наукового світогляду.
2. Формування загальнонавчальних і загальнокультурних навичок роботи з інформацією.
3. Підготовка до професійної діяльності. Інформатична компетентність професійного рівня є однією з найважливіших складових у системі професійної компетентності фахівця.

4. Оволодіння інформатичними та комунікаційними технологіями як необхідна умова моніторингу й самоосвіти в професійній області.

5. Розробка найраціональніших методів, організаційних форм навчання й контролю, спрямованих на досягнення поставлених цілей:

- прискорений розвиток об'єкта дослідження інформатики;
- необхідність постійної переробки існуючих навчально-методичних документів та створення нових;
- проблема відповідності матеріально-технічної бази навчального процесу поточному стану розвитку інформатичних технологій;
- інтегративна функція інформатики.

6. Використання сучасних інформаційних технологій, які б ураховували особливості технічних вишів, вимоги до змісту інформатичної компетентності майбутнього фахівця.

Підводячи підсумок вищесказаному, необхідно відзначити, що в даній статті було розглянуто проблему оптимальної педагогічної технології формування інформатичної компетентності в закладах професійної освіти. У ході дослідження було з'ясовано, що: існують різні підходи до формування поняття педагогічна технологія та її змісту; виділено завдання пошуку відповідної педагогічної технології з метою підвищення рівня сформованості інформатичної компетентності.

Література

- 1. Бухарова Г. Д.** Естественнаучное образование: состояние и проблемы // Вести ин-та развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Сер. 3: Актуальные проблемы образования и воспитания подрастающего поколения. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2001. – С. 79 – 84.
- 2. Городецкая Н. В.** Развитие системного мышления студентов вуза с использованием информационных и коммуникационных технологий: Дис. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2004. – 167 с.
- 3. Боголюбов В. И.** Педагогическая технология: эволюция понятия // Сов. Педагогика. – 1991. – 9. – С. 123 – 128.
- 4. Махмутов М. И.,** Ибрагимов Г.И., Чошанов М.А. Педагогическая технология развития мышления учащихся. – Казань. 1993. – 83 с.
- 5. Эрганова Н. Е.** Методика профессионального обучения: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. прооф.-пед. ун-та, 2004. – 150 с.
- 6. Головань М. С.** Інформатична компетентність: сутність, структура і становлення / М. Головань. – С.62-69.

Зелінський С. С. Проблема пошуку оптимальної педагогічної технології формування інформатичної компетентності спеціаліста у закладах професійної освіти

У статті досліджено й проаналізовано зміст поняття „педагогічна технологія навчання майбутнього фахівця”. Розглянуто основні вимоги

до створення педагогічної технології формування інформатичної компетентності спеціаліста в закладах професійної освіти.

Ключові слова: педагогічна технологія, інформатична компетентність, професійна освіта.

Зелинский С. С. Проблема поиска оптимальной педагогической технологии формирования информатичной компетентности специалиста в учреждениях профессионального образования

В статье исследованы и проанализированы содержание понятия „педагогическая технология обучения будущего специалиста”. Рассмотрены основные требования к созданию педагогической технологии формирования информатической компетентности специалиста в учреждениях профессионального образования.

Ключевые слова: педагогическая технология, информатична компетентность, профессиональное образование.

Zelinsky S. S. Problem of search of optimum pedagogical technology of forming of informatychnoy competence of specialist in establishments of trade education

In clause are investigated and analysed the maintenance of concept "pedagogical technology of training of the future expert". The basic requirements to creation of pedagogical technology of formation informatic competence of the expert of establishments of vocational training are considered.

Keywords: pedagogical technology, informatychna competence, trade education.

УДК 378 (73)

О. М. Зіноватна

**СУЧАСНА КОНЦЕПЦІЯ МАГІСТЕРСЬКОГО СТУПЕНЮ:
АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД**

Вища освіта в Україні перебуває у стані постійних реформ, особливо в умовах інтеграції до Болонського процесу, що має на меті створити єдиний освітній простір у Європі. На думку вчених, через розмаїття європейських систем освіти найскладнішим завданням, що потребуватиме найдовшого часу, є введення двоступеневої вищої освіти (бакалаврату і магістеріуму) [1, с. 36], оскільки мова йде не лише про введення чи адаптацію вже існуючих ступенів, але й про повну перебудову програм зі скороченням терміну навчання та посиленням професійної складової.

На підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України в березні 2008 р. запровадження ступеневої освіти європейського формату також проголошено ключовим етапом у розв'язанні проблем реформування вищої освіти [2, с. 16]. Хоча ступенева освіта в Україні була запроваджена ще в 1992 році, вона досі залишається концептуально новою. Яскравим свідченням цього є протести студентів, викликані конкурсним відбором до магістеріуму в 2007 р., оскільки у свідомості студентів 5-ий і 6-ий курси були простим продовженням навчання „в університеті”, а не окремою програмою, і не потребували нового підтвердження відповідності вимогам [3]. На рівні міністерства реформування ступеневої освіти потребує таких конкретних кроків, як ліквідація ОКР „спеціаліст”, надання бакалавру статусу повноцінної вищої освіти, диверсифікація дипломів на ринку праці і т. д. Проте головною проблемою є відсутність чітких і зрозумілих концепцій рівнів бакалавра і магістра, і як наслідок, нерозробленість моделей обох рівнів за спеціальностями вищої професійної освіти [4, с. 110]. Чітке усвідомлення особливостей кожного ступеня, різниці між ними, необхідно не лише освітянам, але, в першу чергу, студентам і роботодавцям. Студенти зможуть зробити правильний вибір ступеня згідно власних бажань і здібностей, а роботодавцям буде зрозумілий професійний рівень залежно від ступеню. Саме тому є доцільним звернутися до досвіду підготовки магістрів у США, оскільки саме в цій країні магістеріум має багаторічну історію, пройшовши шлях від диплома, що видавався молодим людям лише за фактом закінчення коледжу, до важливого професійного ступеню [5, с. 14]. Він є знаком високого рівня підготовки й гарантом кар'єрного зростання.

Через велику кількість та різноманітність вступних вимог, навчальних програм, випускного контролю і т. д., неможливо дати єдине вичерпне визначення магістерському ступеню. Енциклопедія американської освіти визначає ступінь магістра одним реченням як повипускний ступінь, який вимагає зазвичай один рік навчання по отриманню ступеня бакалавра за певною спеціальністю або галуззю. Проте далі йде пояснення, що деякі університети дозволяють обдарованим студентам одночасно навчатися за бакалаврськими та магістерськими програмами, тим самим указуючи на відносність навіть такого визначення [6, с. 683]. Ключовими аспектами визначення є поняття „повипускний” та „спеціальність або галузь”, які й потребують подальшого розгляду.

Поділ на випускний (undergraduate) та повипускний (graduate) рівні здавна характерний для системи вищої освіти США. До випускного рівня належить бакалаврат, до повипускного – магістратура та докторантура. А. Картер (A. Cartter) у дослідженні докторантури та академічного ринку праці зазначає, що головна різниця між випускними та повипускними рівнями освіти полягає в цільових настановах студентів. Якщо для студентів бакалаврату головним чином важливо

розширення власних знань та отримання ступеня вищої освіти як такого, то для студентів повивпускних програм вирішальним є орієнтація на кар'єрні можливості [7, с. 73]. Ця особливість пояснюється тенденцією американської системи освіти відкладати остаточне професійне визначення до повивпускного рівня. Студенти бакалаврату орієнтуються на ступені загального напрямку й не особливо зважають на коливання на ринку праці, у той час, як магістранти мають меншу мобільність між галузями і їхнє бажання оволодіти певною професією обов'язково пов'язано з вибором ступеневої програми [5, с. 13]. Можна прийти до висновку, що, у більшості випадків, вибір магістерської програми є більш свідомим та прагматично виваженим, до того ж розмаїття програм уможливорює студентів обрати програму за вподобанням. У більшості джерел, які описують магістерські програми, найуживанішими є слова „різноманітність” і „поширеність”. Це підтверджується такими цифрами як 667 різновидів магістерського ступеню, не включаючи 155 поєднаних ступенів, або близько 605 тисяч ступенів, отриманих у 2007 р. [8].

За типом навчальної програми магістерські програми поділяються на академічні, професійні та експериментальні, хоча деякі характеристики частково збігаються. Академічні магістерські ступені необхідні для викладання, науково-дослідницької роботи, підготовки до аспірантури чи для задоволення власних потреб. Професійні ступені мають деякі з цих характеристик, проте більш практично спрямовані та остаточні за своєю природою. Експериментальні ступені характеризуються нетрадиційною побудовою програми, а також до певної міри інноваційним змістом та оцінюванням досягнень, але зберігають традиційні вимоги стосовно кредитів, поділу на семестри, елементів інтернатури та кінцевого контролю. Кожний магістерський ступінь може мати декілька назв, дозволяти більше, ніж один вид професійної діяльності, ставити різні вимоги стосовно кількості кредитів залежно від попередньої підготовки та цілей програми, практичного досвіду та кінцевого контролю. Ба більше, існує градація всередині магістерських ступенів, оскільки є комбіновані (combined) ступені (бакалавр/магістр гуманітарних наук), подвійні (dual, joint) ступені, які присуджуються в двох галузях одночасно (магістр гуманітарних наук/магістр економіки управління, доктор права/магістр економіки управління, магістр державного управління/доктор медичних наук) [5, с. 17-18]. Таким чином, різноманітність магістерських програм коливається від програм з вузькою спеціалізацією (магістр природничих наук з сестринської справи) до програм з двох абсолютно неспоріднених галузей (магістр зі славістики й дизайну екстер'єру). Багато студентів вважають, що подвійні ступені є особливо цінними на теперішньому конкуруючому ринку праці [9]. Українським аналогом цього ступеню є те, що прийнято називати „дві вищі освіти”, проте в США, завдяки таким магістерським програмам, його здобуття вимагає менше часу та

зусиль. Усі різновиди магістерських ступенів об'єднує спільне призначення.

Освітня місія магістерського ступеня традиційно складається з таких функцій:

1. „місток” або проміжний рівень для отримання докторського ступеню;

2. „утішний приз” для тих, хто не бажає або не може продовжити навчання;

3. остаточний (terminal) ступінь для багатьох професій [5, с. 13].

Деякі магістерські програми, особливо академічні ступені з гуманітарних наук, є частиною докторських програм з тієї ж спеціальності й слугують своєрідним відбором здібних докторантів. Проте протягом останніх років остання функція почала домінувати, особливо в контексті розвитку неперервної професійної освіти, для якої характерні висока потреба в підвищенні професійної майстерності, орієнтація на ринок праці та забезпечення мобільності в суспільстві [10, с. 12]. Головними аспектами стає спеціалізація, професіоналізація та кар'єрне удосконалення, тому отримання професійного магістерського ступеня може відбуватися за такими схемами:

1) студенти отримують ступені бакалавра й магістра за однією й тією ж спеціальністю, наприклад, бухгалтерський облік;

2) студенти обирають бакалаврську програму споріднену з магістерською, наприклад, зв'язки з громадськістю і журналістика;

3) студенти надають перевагу спочатку бакалаврському професійному ступеню, а потім продовжують навчання за магістерською програмою з гуманітарних наук, наприклад, педагогіка, а потім математика;

4) студенти навчаються на 5 або 6-тирічній професійній програмі для отримання об'єданого ступеня бакалавра і магістра, наприклад, інженерна справа чи архітектура [5, с. 24].

Система магістерських ступенів в США надає континуум потенційного вибору коледжів, магістерських програм, навчальних програм, що сприяє мобільності студентів по системі й задовольняє кар'єрні цілі. Успіх саме професійних програм, на думку Стівена Спюра (Stephan Spurr), полягає в їхній відповідності потребам невеликої кількості студентів, оскільки лише магістерські програми дозволяють студентам переорієнтувати цілі, перейти з однієї програми на іншу або одночасно отримувати комбінований чи подвійний ступінь [11, с. 226]. Проте університети орієнтуються не лише на потреби студентів, але й на вимоги роботодавців. Через велику конкуренцію університети складають навчальні програми згідно критеріїв профспілок та агенцій акредитації. Ба більше, вони дозволяють зовнішнім органам оцінювати предмети, професорсько-викладацький склад, студентів, бібліотеки та адміністрацію [5, с. 23]. За такою схемою університети відіграють роль

посередника маючи, з одного боку, конкретне „замовлення” від безпосередніх роботодавців, а з іншого – конкретні „потреби” студентів, при цьому зберігаючи освітянські функції.

Американська професійна освіта має „фіксовану послідовність” і варіації існують лише у тривалості навчання. Усвідомлення, що чим довше потрібно навчатися для отримання певної професії, тим вище соціальне становище вона має, є частиною американського світогляду [12, с. 2]. Тривалість навчання тісно пов’язана з питанням оплати за навчання. Навчання за магістерською програмою потребує значну суму коштів, у приватних університетах воно може становити 50 000 доларів за рік без можливості отримати стипендію чи грант, на відміну від докторських програм. Проте багато студентів упевнені, що навчання того варте, оскільки без магістерського ступеня отримання престижної роботи та високої посади є проблематичним [9]. На їхню думку, магістерські програми є найкращим капіталовкладенням, яке повернеться у вигляді престижної роботи та високої зарплатні.

Узагальнюючи вищевикладене, можна сказати, магістерський ступінь займає важливе місце в системі вищої освіти США, пропонуючи, головним чином, поглиблену професійну підготовку. Йому характерна найбільша різноманітність як результат орієнтації на потреби як і студентів, так і роботодавців. На вибір конкретної магістерської програми впливає усвідомлення студентами необхідності подальшої професійної підготовки, тому більшість магістрантів віком 25-30 років і з досвідом роботи. Бакалаврські програми пропонують загальний рівень теоретичної підготовки, а магістеріум уже зосереджується на практичних аспектах та проблемах прикладного характеру. Така диверсифікація ступенів бакалавра і магістра, професійна спрямованість більшості магістерських програм з одночасним збереженням традиційних академічних ступенів забезпечує широкі можливості в освіті для задоволення культурно-освітніх потреб в умовах змін потреб ринку праці. Цей досвід можна успішно використати для розробки моделей магістерських спеціальностей вищої школи України.

Література

- 1. Вища освіта і Болонський процес** : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [Дмитриченко М.Ф., Хорошун Б.І., Язвінська О.М., Данчук В.Д.]. – К. : Знання України, 2006. – 440 с.
- 2. Пуховська Л. П.** Професійний розвиток учителів у світовому та європейському освітньому просторі: ступінь магістра. // Шлях освіти. – 2008. – №2. – С.16-19.
- 3. Галковська Т.** Конкурсний відбір у магістеріум: чи готові до нього викладачі і студенти? // Дзеркало тижня. – 24-30 березня 2007. – №11. – режим доступу до статті : <http://www.dt.ua/3000/3300/56117/>.
- 4. Ключек Г.** Вища літературна освіта в контексті Болонського процесу. // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – Київ : Пед. преса, 2005. – №9-10. – С. 100-127.
- 5. Glazer J.**

The Master's Degree: Tradition, Diversity, Innovation. / Judith Glazer. – ASHE-ERIC Higher Education Report #6. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education, 1986. – 129 p. **6. Unger H.** Encyclopedia of American education. / Harlow Unger. – New York: Facts on File Publishing, 2007. – 1370p. **7. Cartter A.** Ph.D.s and the Academic Labor Market. / Alan Cartter. – New York: McGraw-Hill, 1976. – 120 p. **8. Master's** degrees conferred by degree-granting institutions, by race/ethnicity and sex of student: Selected years, 1976–77 through 2006–07 / Digest of Education Statistics – режим доступу до таб. : http://nces.ed.gov/programs/digest/d08/tables/dt08_287.asp **9. Fairfield H.** Master's Degrees Abound as Universities and Students See a Windfall / Hannah Fairfield. – New York Times, 12.09.2007. – режим доступу до статті : <http://www.nytimes.com/2007/09/12/education/12masters.html> **10. Десятов Т. М.** Сучасне наукове бачення неперервної професійної освіти: стратегія розвитку у масштабах геополітичних регіонів / Т. М. Десятов // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – №2. – С. 9 – 23. **11. Spurr S.** Academic Degree Structures: Innovative Approaches. Principles of Reform in Degree Structures in the United States. / Stephen Spurr. – Berkeley, Cal.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1970. – 280 p. **12. Hughes E.** Education for the Professions of Medicine, Law, Theology, and Social Welfare / Everett Hughes. – New York: Praeger, 1973. – 95 p.

Зіноватна О. М. Сучасна концепція магістерського ступеню: американський досвід

У статті проаналізовано місце магістеріуму в системі вищої освіти США, проведена диверсифікація бакалаврських і магістерських програм та подана коротка характеристика різних типів магістерських ступенів.

Ключові слова: Болонський процес, ступінь магістра, професійні магістерські програми, комбіновані і подвійні ступені.

Зиноватная А. Н. Современная концепция магистерского уровня: американский опыт

В статье проанализировано место магистратуры в системе высшего образования США, проведена диверсификация программ бакалавра и магистра и представлена краткая характеристика разных типов магистерских степеней.

Ключевые слова: Болонский процесс, степень магистра, профессиональные магистерские программы, комбинированные и двойные степени.

Zinovatna O. M. Current perspective of master's degree: american experience

The article analyses the rank of the master's education within the educational system of the USA and explains the diversification between bachelor's and master's programs. It also gives a brief summary of different types of master's degrees.

Keywords: Bologna process, master's degree, professional master's programs, combined and joint degrees.

УДК 782/784:785.6:78.071.1

М. П. Калашник

**ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ТЕЗАУРУСА СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ.
ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ КОНЦЕРТЫ А. ЛУБЧЕНКО**

Отдельную группу концертов Антона Лубченко [Эта группа концертов молодого композитора не исчерпывает его творчество в данной жанровой сфере. Последующие образцы отмечены новыми стилевыми и композиционно-драматургическими свойствами и заслуживают специального рассмотрения: Второй скрипичный концерт, ор.49 и одночастное Каприччио для, скрипки с оркестром, ор.52 / оба 2004 /, Интродукция и фуга для фортепиано с камерным оркестром, ор.58] составляют четыре произведения, написанные на короткой временной дистанции и наделенные автором близкими по порядковому номеруopus'ами: Виолончельный концерт, ор.44 /2003/, Двойной концерт для альты и фортепиано с оркестром, ор.-43 /2003/ – „Duo concertante”, Четвертый фортепианный концерт, ор.33 /2003-2004/, „Маленькая концертная музыка” для фортепиано с оркестром, ор.47 /2004/. [Некоторая несогласованность в нумерации опусов объясняется почти одновременной работой над ними В статье соблюдается очередность, выверенная по датам их окончания в соответствии с авторскими рукописями.] Хронологическая близость названных сочинений, присущая им, вследствие этого, стилевая общность, претворение принципа „вариации на жанр”, наконец, наблюдаемая закономерность в последовательности их создания позволяют мыслить их макроциклом, своеобразной „тетралогией”. Выделим некоторые общие черты этой группы концертов А. Лубченко, подтверждающие данный тезис.

Обращает на себя внимание освоение автором нового инструмента, ранее не фигурировавшего в качестве солиста его концертов, – виолончели. Тем самым композитор продолжает расширять свой творческий горизонт, на этот раз за счет привлечения выразительных и технических возможностей, предоставляемых особенностями данного струнного инструмента.

Одновременно Виолончельный концерт не только отвечает собственным задачам автора, но и объективно вписывается в соответствующий концертный репертуар, представленный целым рядом сочинений классической музыки XIX-XX веков, в частности, Р. Шумана, А. Дворжака, Д. Шостаковича, С. Прокофьева, А. Шнитке.

Примечательна апробация концертного эффекта, достигаемого посредством комбинирования двух различных тембров: альты и фортепиано в „Duo concertante”. На наш взгляд, данная попытка связана со спецификой понимания автором самого принципа сольности в концерте, трактуемого под углом зрения политембровости, перераспределения функций солиста между инструментами оркестра наряду с основным – вплоть до появления тембров-заместителей и тембров-спутников. Сразу заметим, что и Виолончельный концерт отмечен свойством инструментальной „полипер-сональности”, где изначально фактически заявлены два солиста – струнный и клавишный (фортепиано). Тем самым в „Duo concertante” отмеченная тенденция получает явленные формы, как бы выходит на поверхность и приобретает последовательность и концентрированность выражения.

После некоторого отступления в произведениях ранее написанных концертов от почти абсолютной приверженности фортепиано в первой „тетралогии” композитор вновь охотно возвращается к любимому инструменту. Очевидно, здесь немаловажную роль сыграло желание А. Лубченко продолжить свою пианистическую карьеру и иметь возможность самому выступать интерпретатором собственных сочинений, в чем проявился ярко выраженный артистический темперамент молодого музыканта, его стремление к непосредственному контакту со слушательской аудиторией, вовлечению ее в игру-соучастие, межличностный диалог в условиях музыкального жанра, как нельзя более соответствующего этой цели. Дважды в описываемой группе концертов фортепиано выступает объявленным и единоличным солистом, единожды – объявленным солистом-партнером, также единожды – скрытым за именем Виолончельного концерта тембром-спутником. Так вырисовывается своеобразная драматургическая линия, ведущая от компромиссного участия фортепиано в концерте „чужого” солиста через полноправное партнерство в двойном к возвращению собственно фортепианной сольности в Четвертом концерте и „Маленькой концертной музыке”.

По характеру содержания и типу семантики концерты составляют своеобразный концертно-симфонический цикл, где драматический Виолончельный играет роль сонатного Allegro, „Duo concertante” – игровой части (скерцо), Четвертый фортепианный (его хочется назвать „концерт концертов”) – финала. Вместе с тем некоторая „продленность” завершающей части ор.33, неожиданность ее обрыва, оставляющая ощущение недоговоренности, требуют обобщения-итога, которым и стала „Маленькая концертная музыка” — кода – резюме,

кода–постлюдия всего макроцикла. Своеобразной „тониной” тетралогии становится e-moll Виолончельного концерта, от которого в расходящемся движении по чистым квинтам располагаются, соответственно, h-moll „Duo concertante”, a-moll Четвертого фортепианного концерта, d-moll „Маленькой концертной музыки”.

В концертах развиваются те драматургические идеи, которые возникли и устоялись в таких серьезных работах, как Вторая и Третья (с солистом-тенором и хором на латинский текст мессы) симфонии, Серенада для симфонического оркестра. В названных произведениях апробируются драматургические возможности многочастной цикличности и смысловой двуплановости, подменяющие привычные оппозиции симфонического цикла. Так, например, Третья симфония помимо канонических пяти частей, соответствующих сакральным словам-символам и разделам мессы, содержит четыре интермеццо, „прослаивающие” цикл мессы и образующие собственный содержательный пласт. С Серенадой ор. 40 тематически связан Четвертый фортепианный концерт, в котором одновременно достигает апогея тенденция к расширению зоны действия контрастных начал и количественному увеличению частей цикла. С этих позиций концерты одновременно целесообразно рассматривать и как обобщение – итог предшествующих им художественных поисков, и как их стабилизацию в качестве обретенной ценности. При этом композитор не дублирует уже найденные конкретные драматургические решения, а испытывает их вариативные возможности, всякий раз представляя новые версии прочтения выдвигаемых принципов организации целого.

При наличии несомненного сходства в направлении творческой мысли и духовно-содержательном единстве макроцикла каждый концерт обладает особыми композиционно-драматургическими закономерностями. Их выявление и подробное аналитическое описание составят основную часть нашей следующей публикации. Здесь же укажем на количественный фактор, индексирующий различия между ними, и жанровое наполнение рассматриваемых концертов.

Основу цикла Виолончельного концерта составляет традиционная трехчастная композиция: Allegro energico (1-я часть); Recitativo, Arioso (Andante espressivo), Recitativo, Arioso (Andante espressivo) (2-я часть); Cadenza (Allegro energico) (3-я часть). На этот структурный стержень нанизываются Prelude (Andante), предваряющая I часть; Intermezzo. Romanze (Andantino), соединенное приемом attacca с предшествующей II и последующей III частями, а также Postlude (Andante), завершающая цикл. Следовательно, с учетом непронумерованных частей цикла, их оказывается шесть, что выдает тенденцию к количественному увеличению композиционных единиц целого и усилению роли контраста (в том числе, жанрового) между ними. Эта же тенденция прослеживается во внутреннем строении II части, где

дважды чередуются Речитатив и Ариозо как две самостоятельные жанрово окрашенные пьесы.

Несколько иные композиционные закономерности, хотя и частично совпадающие с описанными в Виолончельном концерте, регулируют цикл „Duo concertante”. Allegro moderate I части сменяется Recitativo в обрамлении двух Arioso, выполняющих роль медленной части концертного цикла (вариант драматургической идеи op.44); затем идет совершенно оригинальный быстрый соревновательный „номер” – Etude (III часть); завершает цикл лирический Postscriptum (zemlich, langsam). Как видим, логика событий в данном произведении таит в себе ряд сдвигов, постоянно меняя свое направление – от ожидания повторности пары „речитатив — ариозо”, не оправдывающегося обратной последовательностью составляющих ее единиц отсутствием второго речитатива, к совершенно выходящему за границы привычного в условиях концерта этюда для двух исполнителей, вслед за чем авторская мысль совершает еще один резкий поворот – к проникновенно-интимному финалу, как бы стоящему „за скобками” всех показанных ранее драматургических перипетий. В свете композиционных идей. Виолончельного концерта цикл Двойного служит своего рода ключом к построению всего третьего макроцикла концертов, где „Маленькая концертная музыка” воспринимается постлюдией или постскриптумом.

Наибольшей прихотливостью отличается цикл Четвертого фортепианного. Он содержит восемь (!) частей [Произведя тщательную „ревизию” своих ранних сочинений, композитор сократил цикл Четвертого фортепианного концерта вдвое, сведя его к более традиционным четырем. Композиция приобрела большую компактность, хотя и лишилась многих обаятельных по музыке страниц. Осуществленная акция свидетельствует о преодолении композитором известного юношеского экстремизма в силу приобретения собственного творческого „лица”, проявляющегося не во внешней необычности произведения, а в его внутренней самобытности. Тем не менее, учитывая целевую задачу настоящего исследования, в статье анализируется первый вариант концерта как показатель настойчивого поиска меры соотносительности авторского начала в одном из классических жанров музыкального искусства и устоявшихся подходов к нему.], четыре из которых составляют фортепианные и оркестровое интермеццо, прослаивающие сольно-оркестровые разновеликие части. Здесь, на наш взгляд, продолжена линия не только последних циклических опусов композитора, но и Первого фортепианного концерта с его разножанровыми вариациями-миниатюрами и части и пространными лирическими „стоп-кадрами” солирующего фортепиано в крайних. Заметим, что если в двух предшествующих концертах Антон Лубченко все же берет за основу традиционные закономерности построения концертного цикла, разнообразно расцвеченного дополнительными („необязательными”) частями, то в Четвертом фортепианном прием

умножения контрастных композиционно-драматургических единиц решительно преобладает над установленным опытом прошлого. При этом оговорим, что первые три части данного произведения в общем отвечают обычным правилам построения концерта по принципу „быстро – медленно – быстро”; однако в проекции на целое привычная триада оказывается лишь начальной стадией драматургического продвижения, обозначающей саму идею контрастов парности частей. Допустимо и иное истолкование такого рода логики: как модуляции из трехчастной композиции в многочастную.

На фоне разросшейся композиции Четвертого концерта „Маленькая концертная музыка” кажется „карликовой планетой”, миниатюрным отражением огромного мира явлений, представленного в художественной ткани ее предшественника. Трехчастное строение цикла возвращает нас к классическим нормативам концертного жанра. Однако уже темповая драматургия, направленная от „вершины-источника” — Allegro non troppo 1-й части через Andante 2-й к Allegretto 3-й, придает данному сочинению индивидуальные черты. Самое же замечательное состоит в том, что несмотря на относительную симметрию построения „Маленькой концертной музыки”, она не имеет ка-дансового завершения и скорее прекращается, чем заканчивается. Тем самым образуемый Четвертым фортепианным концертом драматургический ряд получает здесь продолжение и временное исчерпание в медитативном, глубоком по содержанию Andante, чтобы затем вновь устремиться в нерасчлененный энергетический поток. Создается впечатление, что молодой автор постоянно возвращается к выбору между необходимостью обретения эмоциональной точки опоры посредством самоуглубления и потребностью во внешнем самовыражении, между душевной и духовной активностью – и выплеском избытка жизненных сил вовне. Причем эта дилемма превращается для него в сложную психологическую коллизию. Отсюда, очевидно, продолжающий характер его произведений, постоянный поиск не то нового Эдема, не то непреложной истины, не то, напротив, напряженной игры-соревнования с обстоятельствами и самим собой, либо радости властвования над звуковой стихией.

В качестве еще одного положения, обобщающего наблюдения над этой группой концертов Антона Лубченко, следует назвать своеобразие и бесконечную вариативность трактовки самого избранного композитором жанра. Прежде всего, сосуществование двух объявленных (или скрытых – как в Виолончельном концерте) солистов отсылает к барочной традиции, на что указывает и название фортепианно-альтового концерта — „Duo concertante”. Напомним в этой связи о разделении исполнительского состава в concerto grosso на концертирующую группу (concertino) и оркестр-ансамбль (ripieno). С другой стороны, нерегламентированность количественной и композиционно-драматургической сторон концертного произведения также

свидетельствуют об обращении молодого композитора к опыту XVIII столетия. При этом своеобразие концертных циклов, оригинальность каждого драматургического решения не позволяют говорить о непосредственном использовании какой-либо относительно устоявшейся барочной структурной модели. Отсюда, очевидно, индивидуальное отношение Антона Лубченко и к наследию минувшего XX века с его неоклассицистскими и необарочными идеями. Усваивая опыт композиторов недавнего прошлого в претворении музыкальных образцов различных историко-культурных эпох, он распоряжается его результатами как некими универсалиями, предполагающими не „сканирование” конкретных явлений, а оперирование стоящими за ними принципами, имеющими наиболее общий характер. Так из барочного концерта заимствуются принципы двойного концертирования и структурной нерегламентированности, которые реализуются в драматургическом, языковом, образно-семантическом, жанровом многообразии конкретных творческих решений. Сказанное распространяется и на соревнование-соучастие солистов и оркестра, всякий раз выявляющее новые возможности концертной игры-диалога. Так, в Виолончельном концерте „сопровождающим” началом партии солиста в крайних частях выступает не оркестр, а фортепиано, заставляя, особенно в Прелюдии, на какой-то момент „забыть” об объявленном жанре и психологически переключиться в область интимно-лирического дуэта-диалога. В Двойном концерте Этюд III части фактически представляет собой каденцию двух солистов, в которой соревновательный пафос жанра достигает своего наиболее чистого, абсолютного выражения. В Четвертом фортепианном концерте соревновательность распространяется на саму композицию цикла (фортепианные интермеццо) и одновременно сохраняет традиционные позиции внутри частей. В „Маленькой концертной музыке” с ее камерной трактовкой оркестра фортепиано выступает одним из участников ансамбля, вследствие чего соревновательность смыкается с приемами концертно-ансамблевой музыки, берущей свое начало от эпохи барокко. Заметим, что многообразные формы диалога-игры, создаваемые Антоном Лубченко, восходят не только к праистокам концерта, но и ко всему его историческому опыту, включая романтизм и искусство XX века. Именно опора на уже состоявшийся творческий результат дает молодому композитору *carte blanche* на вхождение в зону свободного поиска, предоставляемого „биографией” избранного им жанра.

Необходимо обратить внимание и на интонационную – в широком смысле – сторону этой группы концертов. Музыкальный язык молодого композитора отличается высокими коммуникативными возможностями благодаря органичному, гибкому, естественному сопряжению в едином звуковом пространстве общезначимых интонационных „лексем”, составляющих легко прочитываемый

эмоционально-образный „сюжет”. При этом лежащие, казалось бы, на поверхности музыкального текста, устоявшиеся мелодические обороты помещаются в сложно организованный метро-ритмический, фактурный, тембровый, композиционный контекст, вследствие чего в „сюжете” обнаруживается „второе смысловое дно”, семантические глубины, не позволяющие всему содержанию произведения выплеснуться наружу целиком, предстать в демонстративно-репрезентативном виде, а, напротив, составляющие ощущение неисчерпанности, в известной мере недосказанности, парадоксальным образом сочетаясь с броской, эстрадной подачей музыкального материала.

Так возникает своеобразная форма „двоемирия”, явленная в концертном соревновании и выпуклых контрастах оркестровых и камерных частей цикла -и скрытая в психологическом „подполье” образов за нарядной „вывеской” внешних эффектов и максимальной общительности. Условно говоря, возникает двойной код произведения, как бы состоящего из двух текстов, каждый из которых раскрывает свой тип содержания и отражает два способа общения: экстравертный и интровертный. Эта „двутекстовость” и является способом существования авторского „я” Антона Лубченко на данном этапе его творческого движения.

И, наконец, последнее положение, касающееся не только данной группы концертов, но и всего творчества молодого композитора. Каждое из создаваемых им произведений, бесспорно, самодостаточно и интересно само по себе. Однако лишь их совокупность позволяет сложить прихотливую мозаику его музыкального и духовного мира, поскольку одно сочинение всегда выступает ключом к другому, дает возможность выявить те его стороны, мимо которых может пройти восприятие, ограниченное лишь одним из них. Не случайно возникает органичная исследовательская потребность рассмотрения его произведений совокупно, во всем многообразии присущих им контекстуальных связей – между собой и с другими группами. Это стимулирует возникновение и чисто слушательского „интереса продолжения” (если воспользоваться выражением, посредством которого М. Бахтин определял секрет воздействия на аудиторию романного повествования). Отсюда и та активность, с которой современный слушатель откликается на каждую премьеру А. Лубченко, словно стремясь подхватить оборванную нить музыкального рассказа предшествующего произведения и дочитать его до самого конца.

Подытожим сказанное. На протяжении относительно сжатого времени юный композитор активно овладевал жанром концерта, расширяя свой профессионально-творческий тезаурус посредством общения с различными историко-стилевыми и композиционно-драматургическими образцами, а также апробации разных составов /фортепиано, скрипка, виолончель, альт, флейта, инструментальный дуэт/ и музыкальных форм /вплоть до восьмичастного цикла/. Одновременно

происходило освоение /внутри жанра концерта/ ансамблевого письма, оперирования различными историко-стилевыми моделями, оттачивание оркестрового мастерства, обогащение палитры средств тематической работы. Разумеется, эти процессы не ограничивались областью концерта, специализируясь в собственно ансамблевых и симфонических пробах, однако данный жанр, открытый в соответствии со своей природой любым проявлениям творческой игры, эксперимента, фантазии, авторской свободы, „стянул” на себя всю совокупность направлений, по которым шло формирование индивидуально-творческого „я” композитора, что способствовало систематизации множества отдельных обретений и кристаллизации на этой основе собственного музыкального стиля. Тем самым устанавливается прямая зависимость между пополнением, расширением, динамикой профессионально-творческого тезауруса, становящейся композиторской индивидуальности и ее самосознанием, воплощенным в авторском стиле.

Литература

- 1. Иванова И.** Жанр драматической симфонии в творчестве Г. Берлиоза и опыт его современного претворения (симфония „Salve Regina” А. Лубченко) // Проблемы взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти. Г. Берліоз та світова культура: Зб. Наук. праць.– Харків: ХДІМ ім. І.П. Котля-ревського, 2003. – Вип. 12.– с. 128-145.
- 2. Иванова И.** Житие лирики во Втором концерте для альты с оркестром Антона Лубченко // Київське музикознавство. Культурологія та мистецтво: Зб. ст. – К, 2004. – Вип. 15. – с. 212-220.
- 3. Калашник М.** Инструментальные концерты Антона Лубченко (композиторские, опыты нового тысячелетия): Методические рекомендации. – К: Гос. метод. центр учебных заведений культуры и искусств, 2004. – 36 с.
- 4. Калашник М.** Между „хаосом” и „красотой”: страницы творчества Антона Лубченко // Формування творчої особистості в інформаційному просторі сучасної культури: Зб. наук, праць. – Харків: Основа, 2004. – с. 65-75.
- 5. Калашник М.** Принцип партитности в современных циклических формах (на примере произведений Антона Лубченко) // Вісник Міжнародного слов'янського університету. Сер. „Мистецтвознавство”. –Харків, 2004. – Т. 7. – № 1. – с. 18-22.
- 6. Калашник М.** Семантика игры в жанре инструментального концерта (на примере фортепианных концертов А. Лубченко) // Методологічні особливості формування професійних якостей студентів : зб. наук праць. – Харків : Стиль-Издат, 2004. – с. 50-56.

Калашник М. П. Формування творчого тезауруса студентів педагогічних університетів. Инструментальні концерти А. Лубченка

У статті розглянуто семантичну функцію жанру інструментального концерту та її нова концепція у творах сучасного композитора А. Лубченка.

Ключові слова: інструментальний концерт, семантична функція жанру, концепція.

Калашник М. П. Формирование творческого тезауруса студентов педагогических университетов. Инструментальные концерты А. Лубченко

В статье рассматривается семантическая функция жанра инструментального концерта и её новая концепция в произведениях современного композитора А. Лубченко.

Ключевые слова: инструментальный концерт, семантическая функция жанра, концепция.

Kalashnik M. P. Forming of creative tezaurusa of students of pedagogical universities. Instrumental concerts A. Lubchenko

The article deals with a semantic function of the genre of instrumental concert and its new conception in the works of modern composer A. Lubchenko.

Keywords: instrumental concert, semantic function of genre, conception.

УДК 378.14/37.017

Н. Г. Карпунова

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ
МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

Подальший розвиток соціально-економічних перетворень в Україні висуває принципово нові вимоги до кадрової політики, існуючих критеріїв оцінки ефективності діяльності фахівців. Вирішення цього питання пов'язане, перш за все, з необхідністю формування нової стратегії розвитку науки й освіти на теренах об'єднаної Європи. Виходячи з цього, перед вищою освітою постає завдання якісної підготовки сучасних фахівців й, насамперед, їх особистісно-духовного розвитку.

На думку Ю. Сухарнікова, вища школа розглядається в цивілізованому суспільстві не тільки як інституція задоволення фахових потреб особистості, але й як духовна необхідність [1, с.12].

Перенесення акценту в освіті саме на формування духовної особистості зумовлено потребами сьогодення. Відомий вітчизняний науковець

Б. Кобзар підкреслював, що „проблеми духовного розвитку людини сьогодні стають обов'язковою умовою виживання суспільства. Усі наші сьогоднішні біди мають, як правило, одну причину – дефіцит

культури й моральності, дефіцит доброти, любові й милосердя, краси людських взаємин” [2, с. 6].

Продуктивне використання можливостей морально-естетичного виховання в системі вищої освіти України вимагає, перш за все, значного теоретико-методологічного обґрунтування. Однак, незважаючи на те, що останнім часом спостерігається активізація досліджень у цій галузі, проблема морально-естетичного виховання молоді взагалі та студентів вищих навчальних закладів країни зокрема залишається недостатньо розробленою в педагогічній науці, хоча має глибокі історико-генетичні корені (філософські, культурологічні, психолого-педагогічні тощо). Ідеться, насамперед, про ідеї таких філософів, як Конфуцій, Сократ, Платон, Арістотель, Фарабі, Ібн-Сіна, Ібн-Рушд, Фома Аквінський, Т. Мор, Т. Кампанелла, А. Шефтсбері, Ф. Хатчесон, Д.Юм, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дідро, А. Сміт, Г. Баумгартен, А. Гольбах, І. Кант, Ф. Шіллер, Ш. Фур'є.

Різні питання морального та естетичного виховання, їх взаємозв'язку активно досліджувалися відомими вітчизняними філософами, культурологами, педагогами, зокрема І. Галятовським, Л. Барановичем, І. Гізелем,

Г. Скородою, П. Юркевичем, Т. Шевченком, П. Кулішем, М.Костомаровим, І. Франком, А. Макаренком, В. Сухомлинським тощо.

Деякі питання морально-естетичного виховання в межах вирішення фундаментальних проблем реорганізації сучасної системи освіти-виховання, згідно з вимогами Болонського процесу, становлення гуманістичної парадигми виховання, розуміння професійного формування особистості як умови її самореалізації й соціалізації обґрунтовуються в працях К. Абульханової-Славської, А. Адлера, Б. Ананьєва, С. Анісімова, І. Беха, Л. Виготського, Б. Гершунського, І. Кона, О. Орлова, Ю. Сухарнікова, Т. Цирліної тощо.

В окремих працях розглядаються питання використання комплексу мистецтв як одного з головних засобів морально-естетичного впливу (Л. Бутенко, Н. Миропольська, Б. Неменський, Л. Столович, Г. Шевченко, О. Шкурін).

Питанням морально-естетичного виховання приділяється чимало уваги й у дослідженнях зарубіжних авторів, зокрема Ж. Атанасова, В. Брожика, Дж. Вільсона, А. Вукасовича, К. Горанова, Дж. Дьюї, А. Карталова, С. Клінтона, Л. Колберга, Т. Моріта, Я. Новоградського, Л. Оравського, Л. Разса, С. Саймона, Д. Фукаса, М. Харміна та ін.

Утім, у ході дослідження аналіз проблеми взаємодії морального й естетичного виявився досить складним і демонструє недостатню розробку проблеми в теорії виховання, свідчить про відрив педагогічної науки з цих питань від педагогічної практики. Тому особливо значущими стають саме ті дослідження, у яких реалізується новий погляд на питання морально-естетичного виховання. Це й зумовило вибір теми статті: „Теоретико-методологічні основи морально-естетичного виховання”, а

також основного її завдання: проведення історико-генетичного аналізу проблеми взаємодії морального й естетичного в цивілізаційному просторі світу.

У різні періоди розвитку світової цивілізації можна виділити окремі самостійні культурологічні та етнічні етапи обґрунтування об'єктивного характеру єдності й взаємодії феноменів „моральне” й „естетичне”. Основні параметри такої періодизації в науковому історичному знанні завжди пов'язані з особливостями культурно-історичного простору, зі зміною суб'єкта та об'єкта виховання, інститутів соціалізації, ідеології в галузі етичної й естетичної взаємодії, зі зміною понятійної мови. З урахуванням вищезазначених положень було розроблено синхронічно-логічну модель становлення й розвитку проблеми єдності морального й естетичного в цивілізаційному просторі світу. В узагальненому вигляді цей аналіз інтерпретований у наступній теоретичній моделі (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Синхронічно-логічна модель становлення й розвитку проблеми єдності морального й естетичного в цивілізаційному просторі світу

Періоди	Суб'єкт, ідея та її сутність
Архаїчний	Історичні форми спільності людей первісного суспільства. Міфологічні уявлення, ритуали, реціпрокний альтруїзм
Доантичний	Давній Єгипет часів середнього царства: зв'язок естетичного з моральним на основі апріорного уявлення про прекрасне не тільки в природних явищах, але й у певних людських проявах, вчинках та взаєминах; Давній Схід – низка раціональних ідей філософії Конфуція , який пов'язував моральне удосконалювання з естетичним
Античний	Сократ – єдність гармонійної форми життя з прекрасними властивостями духу людини; Платон – введення поняття „калокагатія”, як єдності добра, моралі, краси в діяльності людини, спрямованої на вдосконалення суспільства; Арістотель – наукове обґрунтування виховної ролі прекрасного у зв'язку мистецтва з моральністю людей як засобу „вдосконалення чеснот”
Середньовіччя	Фарабі, Ібн Сіна, Ібн Рушд – включення етичних та інтелектуальних чеснот в естетичні; Ф. Аквінський – джерела й суть усіх естетичних і моральних цінностей в проявах Абсолюту; митрополит Іларіон , літописець Нестор , Д. Заточник – звернення на людину як мірила всіх речей; професори Києво-Могилянської академії (І. Галятовський, Л. Баранович, А. Радивилівський та ін.) – духовне поле християнства як єдність етичних та естетичних чинників
Відродження	Ф. Петрарка, Дж. Піко делла Мирандола,

дження	<p>Леонардо да Вінчі, Т. Кампанелла, Т. Мор, В. Шекспір, Ф. Рабле, М. Сервантес – естетична цінність практичної творчої діяльності людини; визнання людини як вищої цінності; її можливість створювати свою особистість; естетика ідеалу</p>
Просвітництво	<p>Ф. Хатчесон – теорія морально-естетичних цінностей; Д. Юм – здійснення теоретико-ціннісного підходу до дослідження етичної та естетичної проблематики; А. Сміт – мистецтво як засіб морального виховання; Д. Дідро – моральне призначення мистецтва в програмі виховання громадян; Ж.-Ж. Руссо – усебічний розвиток особистості згідно з суспільним та морально-естетичним ідеалом; А. Гольбах – теорія свободи як моральна й естетична цінність; Г.С. Сковорода – естетичний ідеал у моральному вихованні; П.Д. Юркевич – розвиток естетичного смаку, моральності та логічного мислення – головне завдання педагога</p>
Новий час	<p>І. Кант – філософія зв'язку естетичного й морального, чуттєвого й понятійного, унесення до естетичних почуттів моральних критеріїв; Ф. Шіллер – досягнення моральної свободи шляхом естетичного виховання; Ш. Фур'є – моральне виховання працею, яка приносить естетичне задоволення людині, що сприяє всебічному розвитку особистості; В.Г. Белінський, О.І. Герцен, М.Г. Чернишевський, М.О. Добролюбов – морально-естетична єдність як критерій прогресивного суспільства, у якому краса – рідна сестра істини й моралі; Т.Г. Шевченко, П.О. Куліш, М.І. Костомаров – моральні та естетичні цінності в гуманізації освіти народу та вихованні його національної свідомості; І.Я. Франко – естетичне освоєння дійсності, роль мистецтва в житті людини</p>
Новітній час	<p>А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський – теорія та практика морально-естетичного виховання як засіб формування особистості школяра; краса – джерело морального, духовного багатства; Дж. Дьюї – здійснення морально-естетичного виховання в процесі виконання конкретних практичних справ; Дж. Вільсон, А. Харріс, Л. Колберг – поворот до гуманізації державно-суспільного виховання (педагогіка нового гуманізму);</p>

	<p>Хартмут фон Хентиг – необхідність виховання в особистості культуровідповідності, тобто розвивати здатність жити відповідно до моральних і політичних вимог суспільства й сприяти тим самим його збереженню;</p> <p>У. Каннігам, В. фон Ловеніх – пріоритетність духовної основи у вихованні;</p> <p>Є. Брейзах, У. Баррей, Т. Моріта – катарсис як засіб морально-естетичного виховання.</p>
--	--

Розробка такої моделі підвела до розуміння проблеми єдності та взаємодії морального й естетичного на рівні методології виховання.

Аналіз сучасного стану проблеми взаємодії морального й естетичного у вихованні показав, що моральне виховання не можна уявити поза естетичним. Розмаїтість форм людської діяльності, потреб і інтересів особистості породжують специфічне поєднання морального й естетичного в житті нашого народу, яке змінюється в процесі його історичного розвитку. При цьому різні періоди загострюють інтерес до тієї чи іншої сукупності виховних проблем, які найбільш яскраво виражають інтереси, бажання, турботи суспільства. Останнім часом в українському суспільстві проблема моральності та естетизації освітньо-виховного процесу стала однією з найбільш гострих не тільки в педагогіці, але й у всьому суспільстві загалом. Тому саме морально-естетичне виховання має спрямовувати ціннісні орієнтації молоді на вміння цінувати красу праці, побуту, поведінки людей і не тільки цінувати, а й творити нову, нові моральні та естетичні цінності.

Таким чином, історико-генетичний огляд взаємозв'язку морального та естетичного дає змогу зробити такі висновки:

- єдність морального та естетичного носить об'єктивний характер;
- у діалектиці його розвитку відображено історичний рух суспільного;
- витoki єдності морального й естетичного знаходиться на перехресті естетичного й морального засобів освоєння світу;
- естетичне й моральне, розкриваючи дві специфічні сторони духовного життя людини, діалектично пов'язані між собою. Їх єдність складають миттєві, емоційні та оціночні особливості;
- найбільш повно єдність морального та естетичного реалізується в процесі морально-естетичного виховання.

Крім того, проведений історико-генетичний аналіз проблеми взаємодії морального та естетичного дав можливість обґрунтувати та узагальнити накопичений світовий та вітчизняний досвід на рівні синтезу становлення та розвитку феномену єдності морального та естетичного і, перш за все, у процесі виховання у світовому та вітчизняному цивілізаційному просторі.

Література

1. Сухарніков Ю. Вища школа України в контексті Болонського процесу / Юрій Сухарніков // Освіта. Технікуми, коледжі. – 2004. – № 1(17). – С. 12-20. **2. Кобзар Б.** Мета виховання, або проблеми духовної культури особистості / Б.Кобзар // Освіта. – 2000. – 20-27 травня. – С.6.

Карпунова Н. Г. Теоретико-методологічні основи морально-естетичного виховання

У статті на основі історико-генетичного та сучасного аналізу теоретико-методологічних основ морально-естетичного виховання розроблено синхронно-логічну модель становлення й розвитку проблеми єдності морального й естетичного в цивілізованому світі.

Ключові слова: моральне, естетичне, морально-естетичне виховання, синхронно-логічна модель.

Карпунова Н. Г. Теоретико-методологические основы морально-эстетического воспитания

В статье на основе историко-генетического и современного анализа теоретико-методологических основ морально-эстетического воспитания разработана синхронно-логическая модель становления и развития проблемы единства морального и эстетического в цивилизованном мире.

Ключевые слова: моральное, эстетическое, морально-эстетическое воспитание, синхронно-логическая модель.

Karpunova N. G. Theoretical and methodological basis of moral and aesthetic education

In the article on the basis of historical, genetic and modern analysis theoretical and methodological basis of moral and aesthetic education it is elaborated the model of formation and development of problem of unity of moral and aesthetic in civilized word space.

Keywords: moral, aesthetic, moral and aesthetic education, the model of formation and development.

УДК 378.147.31:371.333

В. П. Карчевский, Н. В. Карчевская

СОВРЕМЕННЫЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ЛЕКЦИИ И ИХ УСВОЕНИЕ СТУДЕНТАМИ

Использование современных мультимедийных компьютерных средств обучения и в целом информатизация образования требует решения проблемы постоянного анализа и творческого

совершенствования лекций. Необходимо постоянно изучать процесс „живого” общения преподавателя со студентом [1].

Готовясь к лекции, следует учитывать, что в ней систематически, последовательно, логично, четко должен излагаться большой по объему учебный материал, содержание научных проблем. Анализ опыта преподавания ученых-педагогов свидетельствует, что хорошо прочитанная лекция, не только содержит ценный научный материал, но и учит мыслить. Мысли, взгляды, убеждения преподавателя нередко становятся мыслями и убеждениями студентов, а манера лектора подавать материал, доказывать, аргументировать, обобщать, подводить итоги – образцом для студента и используется в его будущей профессиональной деятельности [2].

Эффективность лекции зависит не только от ее содержания и информационных мультимедийных технологий, которые использует лектор, но и от организации и реализации самостоятельной работы студента по усвоению материала лекции.

По нашему мнению, в настоящее время формируется информационная обучающая среда, которая включает:

1. материал лекции;
2. работу с дополнительными источниками информации (литература, Интернет);
3. самостоятельную работу с лекционным материалом и составление опорного конспекта;
4. работу на практических, лабораторных и семинарских занятиях по теме лекции;
5. оценку уровня знаний студента как на основе практических профессиональных работ, так и на основе анализа преподавателем опорного конспекта лекции.

Обосновывая такую структуру обучающей среды, авторы базируются на опыте преподавания. Авторы, особенно в последние годы, испытывают постоянные сомнения и тревогу по поводу качества вузовского обучения. За плечами каждого из нас почти сорокалетний трудовой преподавательский стаж. Оценка многих фактов и публикаций только усугубляют эту тревогу...

Нами широко используются графические и компьютерные мультимедийные проекторы на лекциях по предметам компьютерного цикла и информационных технологий. Естественно, при этом предполагалось, что это позволит повысить уровень знаний студентов в инженерно-педагогическом вузе. Однако заметного положительного результата достичь не удается. Стали более понятны соображения противников лекционного изложения учебного материала, которые считают, что лекция приучает к пассивному восприятию чужих мыслей, тормозит самостоятельное мышление. Причем, чем лучше лекция (а благодаря мультимедиа лекция в области информационных технологий, бесспорно, становится лучше), тем вероятность этого больше [3].

Так, известны различные, иногда довольно острые и неожиданные на первый взгляд высказывания о использовании, в том числе на лекциях графики, языка, мультимедиа и телевидения, сети Интернет.

1. Величайший вклад Леонардо да Винчи в анатомию состоит в создании целой системы рисунков, которые и в наши дни помогают врачам донести до студентов знания. Жившие до Леонардо преподаватели медицины мало интересовались анатомическими рисунками; более того, многие из них *оспаривали их необходимость на страницах книг*, считая, что они *отвлекают студентов от текста*. Система Леонардо включала в себя показ объекта в четырех видах, чтобы его можно было досконально осмотреть со всех сторон; все нарисованное Леонардо было настолько ясно и убедительно, что никто больше не мог отрицать значения рисунка в преподавании медицины. Леонардо создал систему изображения органов и тел в поперечном разрезе. Он с поразительным мастерством представил „внутренний мир” вен, артерий и нервов. С появлением медицинского учебника в семи книгах „De humanis corporis fabrica” („О строении человеческого тела”) Везалия (1543), иллюстрированного созданными по принципу Леонардо гравюрами на дереве, анатомический рисунок сделался тем, чем остается в наши дни [4].

2. Обратим внимание на содержание текста лекции и речь педагога. В этом плане необходимо выделить:

- стилистические и терминологические особенности языка лектора;
- правильность, богатство и лаконичность языка;
- эмоциональность изложения [5].

А что же мы имеем? Известный лингвист М.Кронгауз написал книгу с тревожным названием „Русский язык на грани нервного срыва”. По его мысли, „великий и могучий” в его нынешнем „интересном положении” расколол русскоговорящих не хуже, чем нашествие татаро-монголов. Мы сегодня говорим в основном на четырех „диалектах” – гламурном, бранно-бандитском, иностранно-заимствованном и интернетовском. Практически на разных языках.

В русском языке не без основания ищут и национальную идею, и вообще объединяющее начало ... Но сегодня он во многом разделяет людей, уехавших и оставшихся, старых и молодых, живущих в „реале” и в Сети. На тот же интернет-лексикон с его яростной порчей орфографии (превед, пазитиф, красавчег, ржунимагу и т.д.) можно было бы не обращать внимания. Ну, сленг и сленг. Но! У него необычайная популярность, вызывающая бурю эмоций – от щенячьего восторга до лютой ненависти [6].

По мнению директора Института мозга человека Российской академии наук (РАН), доктора биологических наук С. Медведева: „Талантливый мерзавец, главный пропагандист Третьего рейха

Й. Геббельс практически за несколько лет с помощью всего-навсего радио и газет – тогда еще не было полноценного телевидения – изменил сознание миллионов людей. Из нации культурной создал нацию зверей. Без всякого гипноза, нейролингвистического программирования, вживления электронных датчиков...” [7].

3. Создатели документального фильма „Волшебный глаз Третьего рейха” на канале „Россия” уверяют, что гитлеровская Германия находилась в шаге от создания полноценного телевидения! Фрагмент из сценария фильма. *Геббельс*: „Превосходство зрительной картинки над слуховой заключается в том, что слуховая переводится в зрительную при помощи индивидуального воображения”, которое „нельзя держать под контролем: все равно каждый увидит свое”. Поэтому следует „сразу показать, как нужно, чтобы все увидели одно и то же” [8].

Идея о том, что современное телевидение оказывает сильнейшее влияние на психику зрителей, причем влияние это бывает зачастую негативным и деструктивным, не нова. Она воспринимается практически, как аксиома. Особенно, если речь идет о не до конца сформировавшейся психике детей и подростков.

В среднестатистической семье телевизор работает до семи часов в день: на каждого члена семьи приходится по четыре часа. Обычный человек проводит перед телевизором приблизительно 1640 часов в год или почти пятнадцать лет из отпущенной нам природой активной жизни. Психологам известно, что телепередачи, независимо от их содержания оказывают на зрителя выраженное гипнотическое действие, вводя его в измененное состояние психики. Гипноидное состояние *резко ограничивает восприятие и переработку информации*, но усиливает процессы ее запечатления и программирование поведения.

Американский теоретик информационных систем Мария Винн отмечает: „Совсем не отличаясь от наркотиков или алкоголя, телепереживание позволяет своему участнику вычеркнуть мир реальный и войти в приятное и *пассивное состояние*”.

Все больше людей страдают от нового вида зависимости – заппинга, это буквально маниакальное переключение телевизионных каналов. Беспорядочное тыканье в кнопки пульта – в основе этого навязчивого состояния лежит депрессия или тревога, что чревато задержкой интеллектуального развития [9].

4. Величайшее изобретение человечества – глобальные компьютерные сети – также хранят в себе потенциальные угрозы. В книге „iBrain: Как пережить технологическое изменение мозга” ее автор Г. Смолл пишет: „...поскольку Интернет уменьшает способность концентрироваться и созерцать, то ... *мышление становится отрывочным, чтение – поверхностным*. Пользователи лишь по диагонали просматривают заголовки и аннотации. А зоны мозга,

отвечающие за абстрактное мышление и сопереживание, практически атрофируются”.

„Интернет создает лишь иллюзию доступности информации и технической оснащенности, – говорит автор монографии „Происхождение мозга” С. Савельев. – У так называемых „цифровых аборигенов” нагрузка на мозг непрерывно снижается. Даже от программистов сегодня не требуется того интеллектуального уровня, который был им необходим 10 – 15 лет назад. Они пишут программы – как складывают кубики. Интеллектуальная деградация в таких условиях гарантирована” [10].

Таким образом, вышеуказанное свидетельствует, что перечисленные составляющие лекции играют сейчас неоднозначную роль в восприятии студентами информации в целом и лекционной информации, в частности. Материал лекции плохо запоминается, не гарантируется последующего роста интеллектуального уровня студента.

По словам главного врача Луганской областной клинической психоневрологической больницы Г.С. Рачаускаса, в последнее время нервно-психические расстройства выходят на одно из первых мест в мире по уровню распространенности. „Усиливающаяся тенденция к психическому нездоровью – это оборотная сторона развития цивилизации, технического роста” [11].

Современная лекция – это сгусток большого по объему, разнообразного по содержанию и формам подачи лектором учебного материала. Если раньше лекцию можно было напечатать, потом записать на магнитофон (с учетом эмоционального стиля чтения лекции и вопросов студентов), то теперь, наверное, лекцию надо снимать на видео (лектор использует дополнительно ко всему еще и мультимедиа).

В процессе чтения лекции по информационным технологиям преподаватель может проецировать на экран изображения формул и текстов программ, блок-схемы алгоритмов, таблицы, синтаксические диаграммы операторов языков программирования, окна и другие иллюстрации к изучаемым программным продуктам, графики, рисунки, шаблоны документов, формы, информацию из сети Internet, модели технических средств (статические и анимированные), временные диаграммы процессов, фрагменты учебных фильмов.

По мнению авторов, важнейшим достижением является возможность демонстрации отдельных приемов работы с программными продуктами. Например, „вживую” можно иллюстрировать способы программирования, тестирования, исправления ошибок. Здесь можно провести параллель с показательной операцией хирурга для студентов-медиков.

Направленность настоящей работы, во первых, состоит в том, чтобы убедить преподавателя в необходимости при подготовке к лекции критически учитывать проблемы применения в ней языка, графики, мультимедиа. Естественно, нужно учитывать и проблемы

восприятия математических выкладок, структурирования информации, способов подачи материала и т.д. Но эти проблемы изучены лучше, чем проблемы связанные с использованием в лекциях мультимедиа.

Активность студентов на таких лекциях традиционно сводится к прослушиванию и просмотру материала, составлению конспекта, диалогу с лектором, участию в обсуждениях. Правда студент должен помнить, что на лекции взять телевизионный пульт и переключиться на другой канал ему не удастся. Смысл непонятных слов надо выяснять, и это может быть труднее, чем разобраться в молодежном жаргоне. Студенту также надо избавляться от иллюзий, что он может так же четко как преподаватель, без підготовки, непринужденно и легко изложить материал лекции.

Предположим, что лекция идеально сбалансирована по содержанию, по языку, по сценарию использования мультимедиа (как идеал – лучшие образцы художественных и научно-популярных фильмов), по организации обсуждения отдельных вопросов. Может ли студент сразу же освоить этот материал? Ответ, как правило, – нет, из-за большого объема нового материала. За каждым словом лектора кроется большой труд, и надо тоже потрудиться, чтобы разобраться в излагаемом.

Именно поэтому следует организовать самостоятельное изучение и анализ лекции студентом. Предлагается, чтобы после лекции для закрепления материала и применения новых знаний каждый студент самостоятельно создавал свой текстово-графический образ лекции (например, на листе бумаги формата А4) – опорный конспект. По аналогии с известным опорным конспектом, предложенным педагогом В. Ф. Шаталовым [12]. Разница только в том, что предлагаемый опорный конспект создает сам студент, а не преподаватель.

Опорный конспект лекции может содержать:

- основные положения лекции;
- отдельные слова, формулы;
- рисунки, таблицы, схемы;
- операторы алгоритмических языков и фрагменты программ;
- словесное или графическое представление алгоритмов;
- выполнение заданий, полученных на лекции;
- ссылки на непонятый материал и соответствующие планируемые вопросы к лектору;
- выдержки из литературы или сайтов сети Интернет, которые использовались при самостоятельном изучении лекции, и ссылки на эти источники;
- идеи и предложения студента по материалу лекции;
- прогноз по материалу следующей лекции;
- выводы.

Обосновывая необходимость разработки опорного конспекта лекции, мы считаем, что таким образом лекционный материал будет должным образом воспринят и обработан студентом. За лектором обязательно закрепляется проверка опорных конспектов, которые должны быть наглядными и, следовательно, легко проверяться.

Направленность настоящей работы, во вторых, состоит в том, чтобы убедить преподавателя организовать и реализовать совместную работу со студентом над опорным конспектом лекции.

Литература

- 1. Карчевский В. П.,** Карчевская Н. В. Особенности лекции с использованием мультимедиа. Интеграція освіти, науки та виробництва. Збірник наукових статей та матеріали міжнародної науково-практичної конференції (28-29 квітня 2009). — Луганськ-Стаханов, 2009. — С. 89-97.
- 2. Вахрушева Т. Ю.,** Кайдалова Л.Г. Методичні засади інтерактивних лекцій // Нові технології навчання. — 2006. — №45. — С. 103-107.
- 3. Педагогика** и психология высшей школы : учебное пособие. — Ростов н/Д: Феникс, 2002. — 544 с.
- 4. Уоллэйс Роберт.** Мир Леонардо. 1452-1519 / Пер. с англ. М. Карасевой. — М.: ТЕРРА, 1997. — 192 с.
- 5. Кузьмінський А. І.** Педагогіка вищої школи : навч. посіб. — К. : Знання, 2005. — 486 с.
- 6. Островская Н.** Великий и могучий превратился в „йазыг падонкафф”? // Комсомольская правда в Украине. — 28 июля 2008 г. — С. 15.
- 7. Кузина С.** Мы не знаем о мозге чего-то принципиально важного... // Комсомольская правда в Украине. — 14 января 2009 г. — С. 8-9.
- 8. Садков П.** Для Гитлера снимали реалити-шоу и „мыльные оперы” // Комсомольская правда в Украине. — 30 октября 2008 г. — С. 16-17.
- 9. Ромашова Ю.** Телевизор вызывает зависимость и депрессию // Комсомольская правда в Украине. — 20 января 2009 г. — С. 9.
- 10. Кузина С.** Интернет съедает наш мозг // Комсомольская правда в Украине. — 20 января 2009 г. — С. 15.
- 11. Варенберг А.** 80 000 часов под гипнозом // Секретные материалы 20 века. — №16 (246). — 2008. — С. 20-21.
- 12. Шаталов В. Ф.** и др. Опорные конспекты по кинематике и динамике : Кн. для учителя: Из опыта работы / В.Ф. Шаталов, В.М. Шейман, А.М. Хаит. — М. : Просвещение, 1989. — 143 с.

Карчевський В. П., Карчевська Н. В. Сучасні мультимедійні лекції і їх засвоєння студентами

У статті наведено факти небажаного впливу мультимедіа на засвоєння студентами матеріалу сучасних лекцій. Обґрунтовано необхідність складання студентами опорних конспектів для вивчення матеріалу лекцій і здійснення контролю засвоєння їх змісту.

Ключові слова: лекція, мультимедіа, опорний конспект, вплив, засвоєння.

Карчевский В. П., Карчевская Н. В. Современные мультимедийные лекции и их усвоение студентами

В статье приведены факты нежелательного влияния мультимедиа на усвоение студентами материала современных лекций. Показана необходимость составления студентами опорных конспектов для изучения материала лекций и осуществления контроля усвоения их содержания.

Ключевые слова: лекция, мультимедиа, опорный конспект, влияние, усвоение.

Karchevskiy V. P., Karchevska N. V. Modern multimedia lectures and their mastering students

The facts of undesirable influence of multimedia are resulted on mastering of material of modern lectures students. The necessity of drafting of supporting compendia students is rotined for the study of material of lectures and realization of control of mastering of their maintenance.

Keywords: lecture, multimedia, supporting compendium, influence, mastering.

УДК 377

Т. О. Кашпур

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ, ЇЇ КОМПОНЕНТИ

Головним завданням навчальних закладів є надання майбутнім фахівцям знань, умінь та навичок, що гарантують виконання ними на виробництві своїх функціональних обов'язків, а також забезпечення культурного й духовного розвитку особистості учня, виховання молодих людей в дусі найкращих людських цінностей. Виховання як важливе явище суспільного життя, здавна стало провідною функцією людського суспільства. Через складність, багатоаспектність виховного процесу, через безліч соціальних впливів на становлення особистості учня виховання завжди розглядалося у вітчизняній педагогіці як явище комплексне, системне.

Поняття “виховна система” не нове. Відомими системами виховання є системи А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського. Так, А.С.Макаренко вважав, що „ніякий спосіб не може вважатися ні поганим, ні гарним, якщо розглядати його окремо від інших способів, від усього комплексу виховних впливів, не можна допускати в систему виховання ніякого способу виховання, який би не вів до поставленої мети” [1]. Цю думку підтримував В.О.Сухомлинський. Педагог-новатор

довів, що не можна користуватися одним способом і не можна виключити із системи виховання жодного компонента [2].

Система виховання – сукупність взаємопов'язаних цілей і принципів організації виховного процесу, методів і прийомів поетапної реалізації в межах певної соціальної структури.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, зокрема, досліджень учених В.А. Караковського, В.С. Кукушкіна, Б.Т. Ліхачова, Л.І. Новікової, Л.С. Нечипоренко, В.С. Петровича, Н.Л. Селіванової, А.М. Сидоркіна, П.В. Степанова, О.В. Сухомлинської, показав, що кожен з них має власний погляд щодо визначення сутності поняття „виховна система”.

У науковій літературі існує декілька дефініцій, за допомогою яких дослідники намагаються відобразити єство даного феномену. Так, уперше Л.І. Новікова дала таке визначення: „Виховна система є цілісний соціальний організм, що виникає в процесі взаємодії основних компонентів виховання (цілі, суб'єкти, їх діяльність, спілкування, стосунки), і володіє такими інтеграційними характеристиками, як спосіб життя колективу, його психологічний клімат” [3].

Н.Л. Селіванова визначає виховну систему як комплекс взаємозв'язаних блоків: цілі, виражені у вихідній концепції; діяльність, що забезпечує її реалізацію; суб'єкти діяльності, які організують і беруть у ній участь; середовище системи, освоєне суб'єктом, і управління, що забезпечує інтеграцію компонентів в цілісну систему [4]. У даному визначенні ми знаходимо необхідну повноту значимих компонентів виховної системи, тобто міру досягнення цілей, вираженими в конкретних моделях, критеріях, показниках, що і якою мірою має бути сформульоване у функціях управління.

Критерії оцінки виховної системи сформульовані у вигляді двох груп: критеріїв факту і критеріїв якості. Перша дозволяє відповісти на питання: чи є в даному ПТНЗ виховна система або її немає; друга дає уявлення про рівень розвитку виховної системи [4].

Критерії факту:

1) упорядкованість життєдіяльності ПТНЗ, відповідність змісту, об'єму й характеру роботи можливостям і умовам ПТНЗ;

2) наявність єдиного колективу, що склався, стійкі вікові зв'язки й спілкування, колектив живе за своїми законами, правилами, традиціями;

3) синтегрованість виховних дій у комплекси, дискретність виховного процесу: чергування періодів відносного спокою, повсякденної роботи з періодами колективної напруги, яскравими подіями, що фіксують головні риси системи.

Критерії якості:

1) міра наблизеності системи до поставлених цілей, реалізація педагогічної концепції, яка лежить в основі виховної системи;

2) загальний психологічний клімат ПТНЗ, стиль стосунків у ньому, самопочуття учня, його соціальна захищеність, взаєморозуміння сім'ї і ПТНЗ, емоційна насиченість життя колективу;

3) рівень вихованості випускників, який можна визначити декількома інтегрованими якостями особи, найбільш актуальними для даного часу.

Отже, модель виховної системи Н.Л.Селіванової можна змалювати у вигляді схеми:

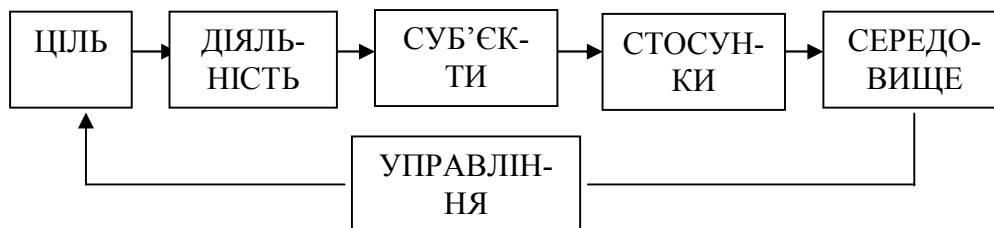


Схема 1. Модель виховної системи Н.Л. Селіванової

Усі компоненти зв'язані між собою, залежні один від одного й доповнюють один одного, є певна єдність, цілісність, процес і результат. Охарактеризуємо кожен компонент окремо.

Мета, як відомо з теорії систем, є проєкт бажаного результату (так само, як результат є мірою досягнення мети). Цілі мають бути конкретні, досяжні, діагностичні. Цілі виховної системи можуть бути сформульовані у вигляді моделей (образів) випускника ПТНЗ, образу середовища, моделі виховної системи, а також конкретних якостей учня. Цілі мають бути визначені педагогами спільно з учнями, бо лише тоді вони будуть прийняті суб'єктами виховання як бажане й привабливе майбутнє. Джерелами цілей є цінності (загальнолюдські, національні, релігійні, педагогічні), сукупність яких утворює концепцію виховної системи.

Діяльність. Виховувати – означає організовувати діяльність учнів. Діяльність є форма реалізації активності людини. Лише у діяльності можливий розвиток, а, отже, виховання. Діяльнісний підхід у вітчизняному вихованні пов'язаний з іменами Л.С. Виготського, А.Н. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, А.С. Макаренка, В.В. Давидова, згідно з яким діяльність є серцевиною виховної роботи, яка повинна бути творчою, соціальною та значимою.

Суб'єкти виховання – педагоги, вихованці (учні), батьки, які утворюють єдиний колектив, якому характерні наявність стійких міжвікових зв'язків і спілкування. Взаємодія суб'єктів виховання сьогодні регламентується нормативно-правовою базою ПТНЗ і так званою культурою організації, яку утворюють традиції, ритуали.

Стосунки (ціннісні) – це вибіркові зв'язки людини з довколишньою дійсністю, це те, що наповнює діяльність учнів, і те, що

наповнює активну взаємодію учнів зі світом. Людина не характеризується набором якостей, – вона визначається відношенням до найвищих цінностей життя. Таким чином, виховання є вирощування, формування стосунків. Це змістовне ядро виховання.

Середовище – найважливіший компонент виховної системи. Суть і головна відмінність гуманістичного виховання від авторитарного полягає в тому, що педагог в своїй роботі впливає не на учня безпосередньо, а на середовище, аби направити саморозвиток особистості учня в соціально санкціонованому напрямі.

Управління – є вміння досягнення цілей. Це той компонент, який зв'язує, об'єднує всі інші компоненти в одне ціле. Процес управління складається з управлінських функцій: планування, організації, контролю, регулювання, результату і його аналізу, проектування, стимулювання.

Отже, виховна система – це впорядкована цілісна сукупність компонентів, взаємодія й інтеграція яких передбачає наявність в установах освіти здатності цілеспрямовано і ефективно сприяти розвитку особистості учнів.

Виховна система – складне соціальне, психолого-педагогічне утворення, нерівнозначне, саморегульоване й кероване. Виховна система реалізується в чотирьох взаємозв'язаних елементах:

- управління виховною системою – мистецтво ставити мету й визначати стратегію розвитку особистості учня ПТНЗ;
- зміст виховної системи – сукупність наукових знань, ціннісних орієнтирів, досягнень культури;
- організація виховної системи – реалізація теоретичної концепції в навчально-виховному процесі на основі взаємозв'язку мети, змісту, форм, засобів, методів;
- спілкування – єдність трьох елементів: інформаційного, інтерактивного (взаємодія педагога й учня), перцептивного (взаєморозуміння й сприйняття один одного).

Але для повного з'ясування поняття виховної системи необхідно чітко виокремити та проаналізувати головні риси, характерні для даного соціально-педагогічного явища:

Виховна система – це система соціальна. Її ядро – учні та їх потреби, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, дії, стосунки. Функціонування виховної системи здійснюється відповідно до законів суспільного розвитку.

Виховна система – це система педагогічна. Її функціонування пов'язане з реалізацією цілого ряду педагогічних завдань, для вирішення яких використовуються різні форми, прийоми й методи педагогічної діяльності. Результати вирішення завдань свідчать про ефективність виховної роботи.

Виховна система – це система ціннісно-орієнтована. Будь-яка виховна система орієнтована на певні цінності. У сучасній педагогічній науці і практиці визнані педагогічно недоцільними ідеї побудови

виховного процесу на основі антигуманних цінностей і авторитарного стилю стосунків між педагогом і учнем. Узятий курс на моделювання, побудову й дослідження виховних систем гуманістичного типу.

Виховна система – це система цілісна. Недарма її називають організмом, підкреслюючи, що вона складається з органів-компонентів, взаємозв'язок і взаємодія яких дозволяє системі функціонувати як єдине ціле й володіти системними інтеграційними якостями.

Виховна система – це система відкрита. Вона має безліч зв'язків і стосунків з соціальним і природним довкіллям, які забезпечують функціонування й розвиток системи.

Виховна система – це система цілеспрямована. Її неможливо уявити без мети. За відсутності цільових орієнтирів виховна діяльність втрачає свій сенс, адже її головною характеристикою є цілеспрямованість.

Виховна система – це система складна і імовірнісна. Складність виховної системи обумовлена великою кількістю елементів і зв'язків між ними, якісною складністю самої системи і її складових компонентів. Майбутнє складних систем важко передбачити, тому прогнози носять імовірнісний характер.

Виховна система – це система самокерована. Усередині системи прихована здібність щодо подолання протиріч розвитку зусиллями самих учасників педагогічних процесів, здібність до самоврядування: постановці цілей, проектуванню нового стану системи виховання й етапів його досягнення, коректуванню освітньо-виховних процесів, об'єктивному аналізу їх ходу і результатів, висуненню нових перспектив.

Завдяки дослідженням Л.В. Байбородової, Є.В. Бондаревської, З.І. Васильєвої, Б.З. Вольфова, А.С. Гавіліна, О.В. Заславською, В.А. Караковського, І.А. Колесникової, Л.Н. Куликовою, Л.І. Новікової, С.Л. Паладієва, А.Г. Пашкова, Л.А. Пікової, В.Л. Полукарова, С.Д. Полякова, Н.Л. Селіванової, А.М. Сидоркіна, Є.Н. Степанова, Н.М. Таланчука та ін. створені теоретичні й методичні основи виховних систем, що дозволило значно збагатити педагогіку новими знаннями про системну природу й єство виховного процесу, його компонентах і структурі, закономірностях побудови, управління й перетворення, шляхах і способах впливу на розвиток особистості учня ПТНЗ.

Доктор педагогічних наук Є.Н. Степанов пропонує таке визначення: „Виховна система – це спосіб організації життєдіяльності і виховання учнів, цілісна і впорядкована сукупність взаємодіючих компонентів, які сприяють розвитку особистості” [5]. На думку Є.Н. Степанова, виховна система супроводиться наявністю таких компонентів:

1. Індивідуально-груповий компонент є співтовариством учнів і педагогів, що беруть участь у створенні, управлінні розвитком виховної системи ПТНЗ.

2. Ціннісно-орієнтаційний компонент є сукупністю таких елементів, як:

- цілі й завдання виховання;
- перспективи життєдіяльності учнів ПТНЗ;
- принципи побудови|шикування| виховної системи ПТНЗ;

3. Функціонально-діяльнісний компонент складається з таких елементів, як:

- форми, методи організації спільної діяльності і спілкування учнів і педагогів ПТНЗ;
- основні функції виховної системи;
- педагогічне забезпечення й самоврядність життєдіяльністю учнів ПТНЗ. Цей компонент виконує роль головного чинника виховної системи, що забезпечує її впорядкованість, функціонування й розвиток.

4. Просторо-часовий компонент складається з таких елементів, як:

- емоційно-психологічне, духовно-етичне і наочно-матеріальне середовищесереда;
- зв'язки і стосунки ПТНЗ з соціумом;
- роль і місце ПТНЗ у виховному просторі;
- етапи становлення й розвитку виховної системи.

5. Діагностико-аналітичний компонент включає такі елементи:

- критерії ефективності виховної системи;
- методи й прийоми вивчення результативності;
- форми й способи аналізу, інтерпретації отриманих результатів.

Є.Н. Степанов стверджує, що головне призначення виховної системи полягає в педагогічному забезпеченні й сприянні розвитку особистості учня ПТНЗ; це впорядкована цілісна сукупність компонентів, взаємодія й інтеграція яких обумовлює наявність в освітній установі і здатності цілеспрямовано й ефективно сприяти розвитку особистості учня ПТНЗ. Загальна здатність виховної системи сприяти розвитку особистості учня ПТНЗ являє собою ціле, що складається з окремих здібностей, таких як [5]:

- здатність діагностувати розвиток особ|особистості|истості учня ПТНЗ;
- здатність висунути й обґрунтувати мету виховного процесу;
- здатність організувати життєдіяльність учнів у максимальній мірі сприятливу для самореалізації і самоутвердження особистості учня;
- здатність інтегрувати зусилля суб'єктів виховного процесу, зробити їх найбільш ефективними;
- здатність створити в освітній установі і за її межами розвиваюче середовище, етично сприятливе й емоційно насичене;
- здатність здійснити науково обґрунтований аналіз соціально-педагогічної ситуації, що склалася, та результатів виховної діяльності.

Таким чином, виховна система – це комплекс взаємозв'язаних компонентів: цілей, заради яких система створюється; спільної діяльності людей, що її реалізують; самих людей як суб'єктів цієї діяльності (педагоги, учні, батьки); освоєного ними середовища|середі|; стосунків, які виникають між учасниками діяльності; управління, що забезпечує життєздатність і розвиток системи.

Основними критеріями оцінки результатів діяльності виховної системи в ПТНЗ можна вважати:

- відповідність досягнутих результатів виховання в ПТНЗ поставленій меті;
- рівень вихованості учнів ПТНЗ, згуртованість учнівського колективу, позитивний морально-психологічний клімат;
- відповідність вихованості загальноприйнятим цінностям, нормам, правилам поведінки;
- конкретні дії, вчинки учнів ПТНЗ, їхній характер та відповідність загальнолюдським цінностям;
- оптимальність виховної системи в ПТНЗ і дієвість конкретних виховних впливів.

Література

- 1. Макаренко О. А.** Аналіз нормативно-правової бази виховання в системі освіти України // Професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал. — № 1–2 (15–16). — Харків, 2002. — С. 95 – 104.
- 2. Сухомлинский В. А.** О воспитании / Сост. и авт. вступит очерков С. Соловейчик. — 4-е изд. — М. : Политиздат, 1982. — 270 с.
- 3. Новикова Л. И.** Воспитание и среда. — М. : Знание, 1985. — 98 с.
- 4. Селиванова Н. Л.** Современное представление о воспитательном пространстве // Педагогика. — 2000. — № 6. — С. 35 – 39.
- 5. Степанов Е. Н.** Воспитательная система. — М. : Педагогический поиск, 2002. — 121 с.

Кашпур Т. О. Теоретичні основи виховної системи професійно-технічного навчального закладу, її компоненти

У статті розкрито поняття виховної системи, подано характеристику її основних елементів. Розглянуто модель виховної системи і її компоненти для професійно-технічних навчальних закладів.

Ключові слова: виховна система, виховний процес, модель, компоненти.

Кашпур Т. А. Теоретические основы воспитательной системы профессионально-технического учебного заведения, ее компоненты

В статье раскрыто понятие воспитательной системы, дана характеристика ее основным элементам. Рассмотрена модель

воспитательной системы и ее компоненты для профессионально-технических учебных заведений.

Ключевые слова: воспитательная система, воспитательный процесс, модель, компоненты.

Kashpur T. O. Theoretical bases of educational system for vocational school, its components

Educational system definition is described in this article. The main educational elements characteristics are given here. Educational model system and its components for vocational school is described in the article.

Keywords: educational system, educational process, model, components.

УДК 378

А. С. Кобець, А. Г. Дем'яненко, В. В. Мареніченко

**БОЛОНСЬКА ДЕКЛАРАЦІЯ ТА СУЧАСНА ІНЖЕНЕРНА ОСВІТА
В УКРАЇНІ: ДЕЯКІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПРОБЛЕМИ**

Обговорюється сучасний стан інженерної освіти в Україні. Наголос робиться на збереженні фундаментальних основ інженерної освіти, недоторканності перших двох років навчання, суттєвого перетворення, активізації, організації та дієвому контролю самостійної роботи.

Відомо, що рівень соціальної системи суспільства визначається виробництвом знань, нової інформації, її накопиченням, відтворенням і творчим та рентабельним застосуванням у всіх сферах, галузях повсякденного життя. Сучасна глобальна задача світової системи освіти полягає в підготовці не просто компетентного фахівця, а в його перетворенні в інформаціологічну особистість, здатну до неперервної самоосвіти, саморозвитку, самоорганізації та мобільної адаптації до швидкозмінних умов розвитку суспільства. Сучасний світовий рівень розвитку інформаційного суспільства ставить нові вимоги до фахівця, серед яких основними є висока професіональна компетенція, фахові знання, володіння інформацією, комп'ютерними та інформаційними технологіями, високий рівень знання державної та іноземних мов. У зв'язку з тим, що технології, машини стрімко оновлюються, деякі декілька разів за фаховий вік інженера, виникає потреба перетворення освіти в неперервний процес і переходу її у стан існування, яка винна розвивати в майбутнього фахівця здатність творчо мислити, готувати його до навчання самостійно впродовж усього життя. Тут велику роль повинна відігравати фундаменталізація системи вищої інженерної освіти. В якості основи фундаменталізації проголошено створення такої системи

та структури освіти, пріоритетом яких є не прагматичні, вузькоспеціалізовані знання, а методологічно важливі, довготривалі та інваріантні знання, які сприяють цілісному сприйняттю наукової картини навколишнього середовища, інтелектуальному зростанню особистості та її адаптації до швидкозмінних соціально-економічних та техніко-технологічних умов [6, с. 104]. Під фундаменталізацією інженерної освіти розуміють діяльність усіх суб'єктів освітнього процесу, спрямовану на підвищення якості фундаментальної підготовки студента, його системоутворюючих та інваріантних знань і вмінь у відповідній галузі, що надають можливість сформувати якості мислення, необхідні для повноцінної діяльності в інформаційному суспільстві, для динамічної адаптації людини до цього суспільства, для формування внутрішньої потреби в безперервному саморозвитку та самоосвіті [4 с. 12].

Згідно з законом України „Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки” перед вітчизняною наукою, виробництвом стоїть задача побудови конкурентноспроможної, енергоефективної та ресурсозберігаючої техніки. Розв'язувати ці задачі належить, у першу чергу, фахівцям, які отримують вищу інженерну освіту на інженерних факультетах, для чого необхідно підвищити якість підготовки інженерних кадрів, результативність системи освіти, забезпечити, закласти основи, підвалини теоретичної, фундаментальної підготовки, яка ще ніколи й нікому не була зайвою і не руйнувати до кінця досить добру в минулому українську систему інженерної освіти. Саме про це й писав у своїх спогадах видатний український інженер-механік, учений зі світовим визнанням, академік С.П. Тимошенко, життя та науково-педагогічна діяльність якого протягом 50 років пройшли в багатьох державах Європи та Америки: “Грунтовна підготовка з математики і основних технічних предметів давали нам величезну перевагу перед американцями, особливо в розв'язанні нових нешаблонних задач”. На жаль, цього не можна сказати про сучасну вищу інженерно-технологічну освіту в Україні, у тому числі й вищу інженерну аграрну, яка останнім часом усе більше набирає тенденцію підготовки “користувачів”, “споживачів” закордонних машин і технологій, а не будівників, генераторів нових машин і технологій. Як правильно наголошено, досвід зарубіжної вищої школи впевнено доводить, що прагматизація є тупиковим напрямом у розвитку вищої освіти: адже саме ґрунтовні теоретичні знання, широка загальна культура членів суспільства стимулюють соціальний, технічний та економічний прогрес [4 с. 11]. Необхідно чітко усвідомлювати, що освіта тим краща з практичної точки зору, чим далша вона від безпосередньої утилітарної корисності. Тому відмова від принципу фундаментальності, який визнається сьогодні в усьому світі головною умовою успішності функціонування вищої освіти, означатиме стрімкий рух нашої країни до освітнього колапсу, неминучого при ігноруванні тенденцій розвитку освіти. Концепція фундаментальності вищої освіти є системоутворюючою, а

фундаменталізація навчання є одним із пріоритетів Болонського процесу для країн ЄС і найважливішим напрямом реформування системи вищої освіти [4, с. 13]. Основною причиною цього є прискорення науково-технічного прогресу, що вимагає навчити фахівця швидко адаптуватися до цього та бути професійно мобільним і впевненим у майбутньому, що цілком відповідає принципам гуманізації [4, с. 13; 5, с. 216].

Що стосується сучасного стану, практичних результатів реформування системи вищої освіти після приєднання України до Болонської декларації то, відверто кажучи, пишатися особливо нічим. Аналіз навчальних планів та робочих програм свідчить про сталий характер зниження частки природничонаукових, фундаментальних дисциплін при підготовці інженерних кадрів. Сьогодні відчутні проблеми, пов'язані із недостатньою увагою до вивчення фундаментальних дисциплін, як у школі, так і у ВНЗ, які покликані закласти базу, сформуванати основу, фундамент майбутньої професійної діяльності інженерів будь-якої галузі. Після приєднання України до Болонської декларації та переходу на кредитно-модульну систему навчання число аудиторних годин, відведених на вивчення природничонаукових дисциплін, суттєво скоротилося. Які ж міцні та надійні підвалини майбутнього інженерів можна при цьому очікувати? А чи зможе студент самостійно розібратися та опанувати розділи вищої математики, теоретичної механіки, опору матеріалів та інших важливих базових інженерних дисциплін? Чи має він навички такої роботи зі школи? Багато з цих питань залишаються на цей час без однозначних відповідей. Марно й ілюзорно покладати сьогодні велику надію на самостійне опанування великого обсягу матеріалу, що передбачено системою ESTS. Усе це, звичайно, не сприяє підвищенню рівня ні фундаментальної, ні професійної підготовки майбутніх фахівців народного господарства. Таке враження, що відбувається імітація реформ інженерної освіти. Цілком зрозуміло, що при приєднанні до Болонської декларації та переході на ESTS недоцільно всі ВНЗ України водночас ставити в один ряд. За об'єктивними чи суб'єктивними причинами шкільна підготовка сільської молоді, особливо з природничих дисциплін, слабка, та на жаль, не покращується з кожним роком реформ. Випускники сільських шкіл практично не підготовлені до самостійної роботи, до роботи з ПЕОМ, не кажучи вже про знайомство з комп'ютерними та інформаційними технологіями. У державі на рівні владних структур та ВР ніяк не розберуться з двома мовами – російською та українською, а наполегливо ведеться мова про мобільність студентів та викладачів у межах ЄС, що неможливо без володіння іноземними мовами. Та й чи можна оволодіти досконало іноземною мовою при існуючій системі навчання іноземним мовам, якщо вони так потрібні? Можливо, втрачена віра у свою національну систему освіти та з мовчазної згоди признається недієздатність тієї системи освіти, яка ще вчора визнавалася однією з кращих у світі [1, с. 644].

У зв'язку з цим, на нашу думку, два перших роки інженерної освіти, під час яких закладається база майбутнього фахівця, необхідно зробити недоторканими й за кількістю природничонаукових дисциплін і за обсягом, не забуваючи, що основна мета – підготувати фахівця народного господарства – інженера. Базисом інженерної освіти є фундаментальні, природничі науки. Усе останнє є надбудовою, альтернативи цьому немає й не буде. Не заклавши під час навчання надійної фундаментальної бази марно сподіватися на покращення інженерної підготовки та поліпшення стану та перспектив розробки нових машин і технологій. Одним із дієвих засобів покращення інженерної підготовки є збереження та підвищення статусу фундаментальної, природничонаукової складової [5, с. 216]. Відповідно до Меморандуму Міжнародного симпозіуму ЮНЕСКО завдання фундаментальної освіти полягає в забезпеченні оптимальних умов для виховання гнучкого та різнобічного наукового мислення, різноманітних, доцільних та адекватних способів сприйняття дійсності, створенні внутрішньої потреби в саморозвиткові та самоосвіті протягом всього життя людини [6, с. 103]. Не просто вчити, а вчити мислити, вчити вчитися – така повинна бути основна тенденція, головна мета системи освіти ХХІ сторіччя.

Основу ж такої підготовки в першу чергу закладають фундаментальні, природничі науки [1-6]. Для інженера будь-якого фаху це математика, фізика, матеріалознавство, теоретична механіка, механіка матеріалів і конструкцій (опір матеріалів), які є основою для опанування теорії машин та механізмів, деталей машин та спеціальних дисциплін. Скорочування аудиторних годин на опанування фундаментальних інженерних дисциплін не дає змогу підготувати кваліфікованих компетентних фахівців, які відповідали б сучасним вимогам у першу чергу для самих же ВНЗ, як майбутніх викладачів спеціальних дисциплін та генераторів нової інформації, машин та технологій. Бо саме фундаментальні науки закладають основу, базу, маючи яку молоді фахівці зможуть самостійно підвищувати свій фаховий рівень, розв'язувати творчо та впевнено питання виробництва щодо створення нових технологій, нових машин, кваліфікована їх експлуатація, удосконалення чи модернізація. При опануванні фундаментальних інженерних дисциплін дуже важливу роль відіграє регулярна самостійна робота студентів [1, 4]. Цю важливу сторону навчального процесу необхідно активізувати, надати їй новий імпульс, запроваджувати нові форми роботи й контролю, використовувати сучасні інформаційні засоби й технології навчання, а головне відійти від формалізму. Узагалі, система освіти – це дуже складне виробництво й воно повинно бути економічним та рентабельним. Настав час застосовувати в системі вищої освіти нові ринкові форми й важелі управління, вводити сміливіше освітні ринкові послуги. Ринкові реформи треба й можна запровадити в правовому полі, а в результаті матимемо підвищення відповідальності студентів, рівня та

якості їх знань. Важливим моментом та стимулом розвитку системи вищої освіти є відповідна, гідна винагорода викладачам, науковцям за їх нележку та якісну роботу. У студентів повинна бути мотивація до навчання, а у викладачів до роботи, особливо, у нелегкі кризові часи. Настав час застосовувати більш прогресивні форми винагороди за працю.

Таким чином, розглянуті питання та наведені заходи послужать справі поліпшення якості й рівня підготовки фахівців у системі вищої інженерної освіти. Безумовно, у цьому напрямку необхідно шукати й втілювати на практиці свої, нові шляхи й методи перетворення системи вищої інженерної освіти, які повинні враховувати реальні економічні можливості, носити національний характер. Не треба соромитися та принижувати свою систему освіти з її надбаннями та традиціями. І що важливо, реформуючи систему вищої інженерної освіти, проводячи перетворення після приєднання до Болонської декларації, треба зберегти, не втратити кращих здобутків, тенденцій та традицій нашої системи освіти в першу чергу її фундаментальності. Як заповідав Т.Г. Шевченко: „Учитесь, читайте, чужому навчайтесь й свого не цурайтесь”. Дійсно мудра заповідь, яка й сьогодні є надто актуальною для сучасної України.

Література

- 1. Кобець А. С.,** Дем'яненко А. Г. Деякі проблеми інженерної освіти, стан і перспективи розвитку сучасної землеробської механіки в Україні // Вісник Львівського НАУ. — № 12, т.2. — Львів, 2008. — С. 642-647.
- 2. Кобець А. С.,** Дем'яненко А. Г. Приєднання до Болонської угоди та фундаментальність інженерної освіти в Україні : зб. наук. праць “Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі”. — В. 5. — Кривий Ріг, 2008. — С. 125-129.
- 3. Кобець А. С.,** Дем'яненко А. Г. Мареніченко В. В. Болонська угода та вища інженерна аграрна освіта в Україні – деякі проблеми, тенденції та перспективи: зб. “Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору”. — Додаток 3, том 1(8). — К. : КНУ, 2008. — С. 167-172.
- 4. Семеріков С. О.** Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформатичних дисциплін у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття ... д-ра пед. наук. — К., 2009. — 45 с.
- 5. Стучинська Н. В.** Інтеграція фундаментальної та фахової підготовки майбутніх лікарів та фармацевтів при вивченні фізико-математичних дисциплін : зб. наук. праць “Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі”. — В. 5. — Кривий Ріг, 2008. — С. 215-223.
- 6. Терентьєва Н. О.** Основи фундаментальної підготовки фахівців в умовах сучасного типу розвитку суспільства : зб. наук. праць “Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі”. — В. 5. — Кривий Ріг, 2008. — С.103-106.

Кобець А. С., Дем'яненко А. Г., Мареніченко В. В. Болонська декларація та сучасна інженерна освіта в Україні: деякі тенденції та проблеми

У статті розглянуто сучасний стан системи інженерної освіти в Україні. Проаналізовано тенденції, яка проглядається останнім часом, підготовки „споживачів” і „користувачів” закордонних машин та технологій. Наголос зроблено на збереження фундаментальних основ інженерної освіти.

Ключові слова: освіта, фундаментальність, інженерія, інформація.

Кобец А. С., Демьяненко А. Г., Марениченко В. В. Болонская декларация и высшее инженерное образование в Украине: некоторые тенденции и проблемы

В статье рассмотрено современное состояние инженерного образования в Украине. Проанализировано тенденции подготовки „потребителей”, „пользователей”, а не создателей, генераторов новой информации, машин и технологий. Акцент делается на сохранении фундаментальных основ инженерного образования.

Ключевые слова: образование, фундаментальность, информация.

Kobets A. S., Demyanenko A. G., Marenichenko V. V. Some problems of higher education engineering and of current status and perspectives

Some problems of education engineering and of current status and perspectives of engineering in Ukrainian are discussed. Saving fundamental bases of engineering higher education system and its intensification of the self instruction learning are accented.

Keywords: education, fundamental, information, problem.

УДК 316.61:377.6

Н. П. Ковальчук

МЕТОДОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Студентську молодь не можна розглядати як цілісну, однорідну соціальну групу в межах одного, стандартного методологічного підходу.

Варто зазначити, що на даний час ще обговорюються та уточнюються визначення поняття методологія.

У педагогічному словнику під редакцією М. Ярмаченка

методологія трактується як вчення про структуру, логічну організацію і засоби діяльності, а методологія науки – вчення про принципи побудови, форми і способи наукового пізнання. [1; 316].

В українському педагогічному словнику ми знаходимо визначення С. Гончаренка, який під методологією вважає:

1) сукупність прийомів дослідження, що застосовується в якійсь науці;

2) вчення про методи пізнання та перетворення дійсності.

Розрізняють: а) часткову методологію – сукупність методів у кожній конкретній науці; б) загальну методологію – сукупність більш загальних методів; в) філософську методологію – систему діалектичних методів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову, і через часткову методологію [2; 207].

Тобто під методологією С. Гончаренко розуміє, „вчення про науковий метод пізнання: сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів, що застосовуються в певній науці: галузь знання, яка вивчає засоби, передумови і принципи організації пізнавальної і перетворювальної дійсності” [3; 66].

Науковці О. Гребенюк, М. Рожков розуміють систему принципів та способів побудови теоретичної і практичної діяльності, а також як вчення про цю систему. Виходячи з цього, під методологією педагогічної науки розуміють вчення про структуру, логічну організацію, методи і засоби діяльності в області педагогічної теорії і практики. У вузькому розумінні методологія – це наука про методи наукового пізнання і перетворення світу [4;].

Одне із основних завдань нашого дослідження полягає в тому, щоб з максимальною об'єктивністю відобразити соціальні процеси, які відбуваються в освітньо-виховному середовищі педагогічного коледжу, з урахуванням різноманітних чинників, які впливають на цей процес та відповідно підібрати ті методологічні підходи, які допоможуть повно дослідити процес соціалізації студентів та дозволять розкрити становлення їх як особистостей, удосконалити та ефективно впливати на цей процес.

Висвітлюючи методологічне забезпечення дослідження проблеми, ми опиралися на методичні поради, запропоновані С. Гончаренком. Він, зокрема, зазначає, що „розв'язання основних завдань передбачає визначення автором власне методології і теоретичних засад дослідження, а також основних методів, які використані ним під час проведення дослідницької роботи і тієї бази, на основі якої вивчалися ті, чи інші явища, перевірялися напрацювання, методики тощо” [3; 66].

Слушною є думка С. Гончаренка про те, що: „Ключовою вимогою до організації і проведення дисертаційного дослідження є його методологічна повнота і достатність, тобто застосування різних типів і рівнів методологічного аналізу” [3; 66]. Автор акцентує увагу на тому [3;

67], що „необхідно не декларувати, а використовувати сучасні наукові підходи (комплексний, системний, діяльнісний, синергетичний підходи, надійні засоби збирання і обробки інформації, математичні й інформаційні засоби тощо)” [3; 67].

Варто зазначити, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки в Україні висувається ряд вимог до методологічних і теоретичних засад, яких повинен дотримуватися дослідник соціально-педагогічної проблематики, серед яких слід виділити необхідність забезпечення особистісно зорієнтованого, діяльнісного, системного підходів.

Як свідчить аналіз наукової літератури на сучасному етапі визначальними тенденціями розвитку системи професійної освіти виступають безперервність, інтегрованість, стандартизація, демократизація, гуманізація та ін. Зазначені тенденції володіють властивістю взаємодії та взаємозв'язку, саме цим і обумовлений особистісно зорієнтований підхід, якому визначено особливе місце у ході дослідження.

Особистісно зорієнтований підхід є одним із доцільних і ефективних при дослідженні проблеми соціалізації студентської молоді. Він сприяє підвищенню рівня соціалізованості студентської молоді через якість освіти педагогічного коледжу, формуванню самовдосконалення особистості студента, розвитку особистості через виховання самостійності і переходу від орієнтації набутих знань до орієнтації на навчання життєво важливих навичок. Під важливими навичками ми розуміємо: уміння ставити цілі, вирішувати проблеми, критично мислити, вибирати власні моральні цінності, формувати адекватну самооцінку, уміти поставити себе на місце іншого.

Зазначені якості не тільки характеризують високий рівень соціалізованості студентів педагогічного коледжу, але і є професійно необхідними для них, як майбутніх педагогів, викладачів, вихователів, педагогів-організаторів. Через те і зміст професійно-педагогічної освіти повинен складатися із взаємопов'язаних блоків, які можуть бути реалізовані в межах особистісно зорієнтованого спрямування: загальнокультурного, психолого-педагогічного і наочного, тобто тих, які передбачені освітньо-виховними програмами.

Зміст особистісно-орієнтованої освіти включає такі компоненти: особистісний, аксіологічний, когнітивний, діяльнісний. Використовуючи перераховані компоненти у процесі дослідження проблеми ми виходили з того, що:

- особистісний компонент забезпечує самовдосконалення, здатність до рефлексії, саморегуляції, формує життєву позицію;
- аксіологічний компонент сприяє введенню студента у світ цінностей і допомагає йому обрати особистісно значущу систему ціннісних орієнтирів;
- когнітивний компонент забезпечує студентську молодь необхідними науковими знаннями;

– діяльнісний компонент сприяє формуванню і розвитку різних видів діяльності.

Всі зазначені компоненти знаходять гармонійне поєднання в освітньо-виховному середовищі педагогічного коледжу при використанні особистісно зорієнтованого підходу. Таким чином, особистісно зорієнтований підхід створює умови для повноцінного прояву та становлення особистості студента у процесі соціалізації в умовах освітньо-виховного середовища педагогічного коледжу та індивідуального розвитку особистості.

Отже, особистісно зорієнтований підхід, який характеризується максимальним зверненням до індивідуального розвитку особистості, її потреби в самовдосконаленні, самоорганізації, саморозвитку допомагає досягти студенту педагогічного коледжу соціальної зрілості, психологічної стабільності, готовності до свідомого здійснення освітньої професійної діяльності.

Діяльнісний підхід дав змогу дослідити навчальну діяльність студентів педагогічного коледжу, професійну діяльність викладачів. Він допоміг виявити можливості розвитку індивідуальних цінностей і особистісних якостей студентів і викладачів у різних видах діяльності.

Тому саме з позицій діялісного підходу ми досліджували вплив освітньо-виховного середовища педагогічного коледжу на соціалізацію студентської молоді. Адже педагогічний вплив завжди діє опосередковано, при цьому, входячи через внутрішні особливості особистості та індивідуальності студента (його психічні і особистісні якості), опирається на його активність (самовдосконалення, самовиховання, саморозвиток, саморегуляцію).

Такий підхід орієнтує на формування цілісного ставлення до студента як до особистості, а це, в свою чергу, потребує дослідження умов розвитку індивідуальності, вивчення механізмів самовдосконалення, саморозвитку, саморегуляції, адаптації студентської молоді до соціальних умов, її інтеграції у суспільство.

Даний підхід передбачав дослідження становлення особистості, виявлення специфічного змісту навчання в умовах педагогічного коледжу, на основі якого формуються особистісні якості й основні сфери індивідуальності (інтелектуальна, мотиваційна, емоційна, волева саморегуляції та ін.), застосовуються педагогічні системи і технології, спрямовані на досягнення цілей розвитку індивідуальності.

Системний підхід допоміг розглянути усі явища і процеси у їхній взаємодії. Цей підхід зорієнтував на розгляд педагогічних явищ з точки зору таких категорій, як система, відношення, взаємодія. Зазначені категорії ми використовували у нашому дослідженні при розробці моделі взаємодії системи „студент – освітньо-виховне середовище” у процесі соціалізації в умовах педагогічного коледжу. Особливе значення при цьому ми приділили категорії „взаємодії”. Адже взаємодія – це встановлення єдиного, загального, цілого. Це те, що об’єднує в єдине

ціле різні елементи системи. Взаємодія це таке відношення між компонентами, коли зміна одного з них призводить до зміни іншого і при відсутності зміни одного відповідно відсутня зміна іншого. Взаємодія є різновидом відношень. Для того, щоб встановити взаємодію, необхідна наявність хоча б таких умов, як: 1) уміння елемента встановлювати зв'язок з іншим елементом, тобто контактуючих умінь; 2) спрямування дії елемента на інші елементи.

Тому використання системного підходу дозволило нам виділити елементи і виявити склад системи; знайти спосіб, за допомогою якого елементи пов'язані між собою, виявити структуру системи, її характер, виділити які фактори у ній переважають; встановити рівень цілісності системи; вивчити її взаємодію з внутрішнім середовищем, визначити функції.

Таким чином, використання названих підходів дозволило повніше розкрити предмет та об'єкт дослідження, визначити вікові межі студентської молоді, їхні особливості, забезпечити цілеспрямованість та результативність пошукової роботи.

Література

- 1. Педагогічний словник** / за ред. дійсного члена АПН України М.Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
- 2. Гончаренко С.** Український педагогічний словник. – К. : Либідь. – 1997. – 373 с.
- 3. Гончаренко С.** Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. – Київ – Вінниця, 2008. – 278 с.
- 4. Гребенюк О., Рожков М.** Общие основы педагогики. – Москва : Владос-Пресс, 2004. – 160 с.

Ковальчук Н. П. Методологічне забезпечення дослідження проблеми соціалізації студентської молоді в умовах освітньо-виховного середовища педагогічного коледжу

У статті обґрунтовано необхідність методологічного забезпечення дослідження проблеми соціалізації студентської молоді в умовах педагогічного коледжу. Проаналізовано особистісно зорієнтовані, діяльнісний, системний підходи в організації педагогічного процесу.

Ключові слова: методологічні підходи, соціалізація, студентська молодь, педагогічний коледж.

Ковальчук Н. П. Методологическое обеспечение исследования проблемы социализации студенческой молодежи в условиях образовательно-воспитательной среды педагогического колледжа

В статье доказывается необходимость методологического обеспечения исследования проблемы социализации студенческой молодежи в условиях педагогического колледжа. Проанализировано

лично́стно ориентирований, деятельный, системный подходы в организации педагогического процесса.

Ключевые слова: методологические подходы, социализация, студенческая молодежь, педагогический колледж.

Kovalchuk N. P. The methodological providing of research of problem of socialization of student young people is in the conditions of an educationally educate environment of pedagogical college

In the article there is a necessity of the methodological providing of research of problem of socialization of student young people in the conditions of pedagogical college. It is analysed personality zorientovani, diyal'nisni, system approaches in organization of pedagogical process.

Keywords: methodological approaches, socialization, student young people, pedagogical college.

УДК 37.037:796.011.1/.7

Ю. А. Компанієць

**ВПЛИВ ПРОЦЕСУ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ
НА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

Стрімкий розвиток новітніх технологій в інформаційно-комунікативній сфері зумовив їх широке впровадження в навчальну практику. Однак, інформатизація освітнього простору не може зводитися лише до забезпечення збільшення обсягу циркулюючої інформації (на що, власне й орієнтоване використання технологічних розробок), наразі не менш важливим є розширення інформаційної складової в організаційно-змістовному забезпеченні навчального процесу. Тобто важливим є не тільки те, *за допомогою чого навчати, але і яким чином та чому навчати*. Змістовно навчальний матеріал також повинен бути більш інформативно насиченим. Це вимога сучасного етапу суспільного розвитку, для якого характерні процеси глобалізації та інформатизації. Означені тенденції обов'язково повинні бути враховані при організації процесу професійної фізичної підготовки, при визначенні оптимальних шляхів, вибору змісту, методів, форм, технології навчання та ін. Дослідження виконувалися за планом науково-дослідної роботи Луганського державного університету внутрішніх справ ім. Е.О. Дідоренка.

Мета роботи – аналіз впливу процесів інформатизації суспільного життя на зміст професійної фізичної підготовки майбутніх правоохоронців. Методи дослідження – теоретичний аналіз, узагальнення літературних та Internet джерел, педагогічні спостереження.

У сфері фізкультурно-спортивної роботи інформаційні технології використовуються в навчальному процесі, спортивних тренуваннях, спортивних змаганнях, оздоровчій фізичній культурі, спортивному менеджменті. [7, с. 22-29]. З цією метою створюються інформаційно-навчальні системи, розробляються та впроваджуються електронні підручники, створюються бази даних (електронні журнали), для навчання й контролю засвоєння теоретичних знань використовуються тестові комп'ютерні програми. У практиці фізичного виховання та спортивної підготовки вони використовуються також для контролю фізичного розвитку й підготовленості тих, хто займається; спортивного відбору й спеціалізації; контролю фізичної працездатності випробовуваних; контролю й оптимізації техніки спортивних рухів; підготовки і обробки результатів змагань з різних видів спорту; створення комп'ютеризованих тренажерних комплексів. Розроблюються відповідні комп'ютерні програми: навчальні (вивчається техніка виконання вправ, підготовка кадрів), технічні (комп'ютерне оснащення тренажерів, фітнес-центрів), діагностичні (автоматизовані системи діагностики фізичного стану), управління й контролю (контроль фізичного стану й розвитку; основи програмування занять оздоровчої спрямованості), оздоровчі (створення персональних фітнес-програм тощо), розважальні (комп'ютерні ігри з елементами освітніх програм) [5, с. 115].

На думку вітчизняних фахівців, застосування інформаційних технологій у сфері фізичної культури та спорту забезпечить удосконалення форм і методів навчального процесу [1, с. 20-26.], воно є важливою передумовою розвитку інноваційних процесів [2, с. 95-99; 4, с. 47-50]. Так, використання контролюючих комп'ютерних програм сприяє впровадженню кредитно-модульної системи в навчальний процес ВНЗ фізичної культури, дає можливість швидко оцінювати якість засвоєння навчального матеріалу студентами, а викладачу більш продуктивно використовувати робочий час [6, с. 106-109]. Аналіз публікацій указує на те, що науковий інтерес дослідників переважно спрямований саме на впровадження новітніх технічних засобів (приладів, пристроїв, комп'ютерних програм тощо), що забезпечують розширені інформаційно-комунікативні можливості. З огляду на швидкість появи нових комунікативних пристроїв тема ще тривалий час буде залишатися актуальною. Проте інформатизація освітнього простору не може обмежуватися лише цим напрямком. Не менш важливим є те, як уже зазначалося вище, *чому та як навчати* – вплив нового інформаційно-комунікативного середовища, у якому живе сучасна людина, повинен бути врахований – необхідно *переглянути змістовність професійної фізичної підготовки та провести модифікацію організаційних форм навчально-тренувальної діяльності*. Аналіз науково-методичної літератури та попередні теоретичні узагальнення дають підстави вважати

одним із основних критеріїв перегляду змісту професійної підготовки інформативність фізичних вправ.

У теорії тестів інформативним вважають тест, за результатами якого можна судити про властивість (якість, здатність тощо), що вимірюється в ході контролю. Коли мова йде про оцінку підготовленості спортсменів, то найбільш інформативним показником є результат у змагальній вправі. Але як визначити ступінь інформативності руху, рухової вправи взагалі?

Відповісти на це запитання, на нашу думку, водночас і просто і складно. Як відомо, живий організм не може існувати не отримуючи інформації про стан та зміни, які відбуваються в зовнішньому та внутрішньому середовищах та в усіх частинах тіла. Відповідно через екстерорецептори, інтерорецептори та пропріорецептори людина отримує інформацію про зовнішній матеріальний світ, внутрішнє середовище та про суглобно-м'язові відчуття. Сенсорні системи постачають інформацію головному мозку, де відбувається її аналіз та синтезуються реакції відповіді.

Якщо провести паралель з лінгвістикою, де інформативність тексту визначається за ступенем його смислової та змістовної новизни для читача [3, с. 231], то інформативність руху – це величина його сукупної дії на аналізатори, у першу чергу зорової. Відомо, що людина приблизно 80 відсотків інформації про навколишній світ отримує завдяки зору.

„Модні” технологічні розробки (як власне й комп'ютерні ігри) насамперед „завантажують” зоровий та слуховий аналізатори, залишаючи „без роботи” пропріорецептори, що відповідають за м'язово – суглобні відчуття. Цю особливість необхідно враховувати при організації навчального процесу. Відповідний аналіз змісту занять з спеціальної (професійної) фізичної підготовки майбутніх правоохоронців та отримані експериментальні дані дають підстави зробити висновки про необхідність широкого застосування в навчально-тренувальному процесі видозмінених спортивних ігор (як правило, це синтез баскетболу та регбі, де силове протистояння не забороняється, а навпаки, заохочується), а також практичних занять комплексного характеру. Під час їх проведення для відпрацювання спеціальних прийомів та технічних дій застосовуються рольові ігри та моделюються екстремальні ситуації в поєднанні з ситуативним виконанням вправ спрямованих на розвиток силових та швидко-силових якостей (так зване супутнє тренування). Загальновідомо, що подання навчального матеріалу в такій формі забезпечує майже 90% його засвоєння.

Іншим аспектом впливу новітніх інформаційних технологій на зміст та організаційні форми спеціальної фізичної (професійної) підготовки є формування мотивації до систематичних занять фізичною культурою та спортом. Аксиологія життя неможлива без людини, як оцінюючого суб'єкта. Сприйняття людиною власного тіла, чуттєве

забарвлення цього сприйняття і те, як, на її думку, оцінюють її оточуючі – є одним з рівнів культурологічного аспекту фізичного розвитку людини. Ті чи інші елементи та особливості тілесності детерміновані становищем людини, специфікою її занять, спрямованими до неї соціальними вимогами тощо. Міцне, треноване, загартоване тіло в поєднанні з високим рівнем морально-етичного виховання створюють об'єктивне відчуття власної професійної компетентності, психофізичної готовності до дій, вирішення завдань, обумовлених службовою необхідністю. Тілесний образ значною мірою сприймається *візуально* – через зовнішній вигляд, зовнішність, а також *емоційно* – через тілесний стан, котрий у своїй сукупності й органічній єдності постає як *вітальний тонус* (тілесні переживання, безпосередні людські відчуття).

Посилити навчальну мотивацію курсантів для досягнення такого стану можна за рахунок зовнішніх мотивів (мотивів-стимулів), формування нових і вищих форм мотивації (за А. Маслоу, це прагнення до самоактуалізації своєї особистості, за В. А. Сухомлинським – мотив зростання, прагнення до самовираження і самопізнання в процесі навчання). Для цього, зокрема, через різні форми трансляції інформаційний простір повинен бути насичений різноманітними позитивними зображеннями людської тілесності. Ефективність зорового впливу буде зростати, якщо на „картинці” зображується особистість, яка сприймається оточуючими як експерт з цього питання. Аналіз досвіду організації спортивної, спортивно-масової, спортивно-оздоровчої та спортивно-розважальної роботи в спеціалізованих вищих навчальних закладах юридичного профілю підтверджує дієвість висунутих положень. Спортивно-фізкультурну діяльність ВНЗ організує та проводить спільно з фаховими профільними кафедрами спортивний клуб. Планується та проводиться робота з наступних напрямків: секційна, для перемінного та постійного особового складу, студентської молоді (з акцентом на професійно важливі види спорту); підготовка висококваліфікованих окремих спортсменів та збірних команд; проведення змагань з різних видів спорту із залученням значної кількості учасників (проводяться щорічно в одні й ті ж строки та мають системний характер); проведення спортивно-розважальних заходів („А нумо, хлопці!”, „Вперед, опера!”, „Проводи зими, масниця”, „Вище, сильніше, веселіше!” та ін.). Обов'язковою умовою їх проведення є попереднє повідомлення (підготовка положення, інформаційні плакати та стенди, реклама по телебаченню та ін.), досить часто із запрошенням студентів з інших вищих навчальних закладаї міста. Святковість заходу підкреслюється відповідним музичним супроводом (спортивно-розважальні заходи, як правило, закінчуються дискотекою). Оздоровчий, естетичний та виховний вплив забезпечується не лише самим проведенням заходу, але й акцентом на проявах вольових якостей учасників, їх здатності до проявів благородності, поваги до суперника. Перебіг та підсумки проведених спортивно-масових заходів

висвітлюються в різних формах засобів масової інформації, переможці та призери вшановуються перед зборами особового складу ВНЗ (наприклад, на урочистих шикуваннях), до них застосовуються заходи морального та матеріального заохочення. Завдяки сукупному впливу цих заходів відбувається своєрідне інформаційне насичення оточуючого життєвого простору позитивними зоровими образами.

Таким чином, прагнення до постійної позитивної трансформації тіла, пов'язане з турботою про духовне та фізичне здоров'я, повинно бути складовою частиною здорового (спортивного) способу (стилю) життя. Досягти цього можна широким упровадженням в існуючу освітню та соціокультурну практику новітніх інформаційно-комунікативних технологій, використанням у професійній підготовці фізичних вправ та завдань з високим ступнем інформативного наповнення. Вирішенню цього завдання і будуть присвячені наступні дослідження.

Література

- 1. Ашанін В. С.** Стан і перспективи інформатизації освіти у вузах фізичної культури // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. / За ред. Єрмакова С.С. — Харків : ХХПІ, 2000. — №19. — С. 20-26.
- 2. Білокур В. Є.** Інформаційне забезпечення фізичного виховання у вищих навчальних закладах // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. / За ред. Єрмакова С.С. Харків : ХХПІ, 2002. — №3. — С. 95-99.
- 3. Валгина Н. С.** Теория текста : учебное пособие. — М. : ЛОГОС, 2003. — С. 231.
- 4. Глазунов С., Глазунова О.** Впровадження інформаційних технологій у процес фізичного вдосконалення військовослужбовців // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. — 2008. — № 2. — С. 47-50.
- 5. Кашуба В., Андреева О.** Про використання інформаційних технологій у фізичній рекреації // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. — 2008. — №1. — С. 114-118. — С. 115.
- 6. Несторенко М.** Комп'ютерна програма тестування знань у ході підготовки фахівців фізичної культури та спорту в умовах кредитно-модульної системи // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. — 2008. — № 2. — С. 106-109.
- 7. Самсонова А. В., Козлов И. М., Таймазов В. А.** Использование информационных технологий в физической культуре и спорте // Теория и практика физической культуры, 1999. — №9. — С.22-29.

Компанієць Ю. А. Вплив процесу інформатизації на зміст професійної освіти

У статті розглянуто окремі аспекти впливу тенденцій інформатизації на організацію та зміст професійної фізичної підготовки. Указано на необхідність та важливість інформатизації освітнього простору як засобу підвищення ефективності професійної освіти,

підвищення мотивації до систематичних занять фізичною культурою та спортом.

Ключові слова: фізична культура, інформаційне забезпечення, професійна освіта.

Компаниец Ю. А. Влияние процессов информатизации на содержание профессионального образования

В статье рассмотрены отдельные аспекты влияния процессов информатизации на содержание профессиональной физической подготовки. Отмечается необходимость и значение информатизации образовательного пространства как средства повышения эффективности профессионального образования, повышения мотивация к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

Ключевые слова: физическая культура, информационное обеспечение, профессиональное образование.

Kompaniets Yu. A. The influence the iformatization process on the contents of the professional education

In the article the separate aspects of the influence informatization process on the contents of the professional education are overviewed. The necessity and meaning of educational sphere informatization as a meaning to increase the effective ness of the professional education and the increase of motivation to the systematic physical trainings and sports.

Keywords: physical culture, informative support, professional education.

УДК 378.14:316.774

I. I. Курліщук

ВПЛИВ СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ТЕНДЕНЦІЙ І ПРОБЛЕМ НА МЕДІАОСВІТУ СТУДЕНТІВ

Модернізація українського суспільства в цілому, і системи освіти зокрема, з новою силою актуалізували питання медіаосвіти. Сьогодні проблема взаємодії засобів масової комунікації (ЗМК) і вищої школи є, як ніколи раніше, актуальною для України. Відомо, що студенти, окрім спеціальної інформації, розширюють свої знання, а звідси і світогляд, за рахунок соціальної інформації, взятої з мас-медіа. Проте не вся тиражована через ЗМК інформація є якісною і відповідає принципам загальнолюдських цінностей. Тому ми наполягаємо на думці, що сьогодні перед вищою освітою України стоїть задача регулювати і значною мірою керувати процесом вживання студентською аудиторією

продукції мас-медіа, сприяти медіаосвіті студентства, водночас забезпечуючи підтримку цього процесу. Це має здійснюватися, перш за все, через навчання молоді у вищому навчальному закладі критичному й адекватному сприйняттю будь-якої інформації. Ураховуючи існуючу ситуацію, педагоги мають звернути увагу не лише на дидактичний потенціал ЗМК, а й на виховний, культурний, соціалізаційний тощо.

Значна увага у вітчизняній і зарубіжній педагогічній літературі приділяється питанням медіаосвіти. У цій галузі широко відомі роботи Л. Баженової, О. Баранова, Н. Габор, Л. Зазнобіної, Л. Мастермана, С. Пензіна, О. Спічкіна, Ю. Усова, О. Федорова, О. Шарикова та ін. У дисертаційних дослідженнях останніх років, присвячених проблемі медіаосвіти студентства, висвітлюються різні її аспекти. Зокрема, теорія і практика медіаосвіти, феномен медіакультури стали предметом наукового дослідження Ю. Казакова, О. Мурюкіна, Н. Рижих, О. Столбнікової, С. Шумаєвої.

Однак, проведений аналіз наукової педагогічної, соціологічної літератури та літератури з журналістики та питань дослідження масової комунікації, засвідчив, що сьогодні у цій області відчувається дефіцит знань, і саме тому окреслена проблема потребує подальшої розробки і дослідження.

Метою статті є дослідження сучасних соціально-педагогічних тенденцій і проблем медіаосвіти студентства.

Дамо визначення терміна „медіаосвіта”.

У „Російській педагогічній енциклопедії” (1993) медіаосвіта (англ. media education, від лат. media – засоби) розглядається як „течія у педагогіці, що виступає за дослідження школярами закономірностей масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно, відео і т. ін.). Основне завдання медіаосвіти: підготувати нове покоління до життя у сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різної інформації, навчити людину розуміти її, осмислювати наслідки її впливу на психіку, оволодівати засобами спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів” [1, с. 555].

Американський дослідник питань медіаосвіти Р. К’юбі [2] вказує на те, що метою медіаосвіти є надання людям розуміння того, як і чому медіа відображає суспільство і людей; а ще більшим ступенем розвивати аналітичні здібності і критичне мислення в ставленні до медіа, а також вивчення мови засобів масової комунікації.

Провідний спеціаліст з медіа педагогіки Ю. Усов визначає медіаосвіту як “процес розвитку особистості засобами і на матеріалах засобів масової комунікації” [3, с. 16].

О. Шариков [4] зазначає, що медіаосвіта орієнтована на підготовку людини до життя і діяльності у інформаційному суспільстві, забезпечує повноцінність сприйняття інформації людиною, дає розуміння інформаційних впливів на психіку людей, розвиває навички спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою

технічних засобів. Найважливішою задачею медіаосвіти є підготовка людини до повноцінного включення до системи зв'язків у процесі масової комунікації

Н. Кирилова розглядає медіаосвіту як необхідну умову успішної життєдіяльності людини в сучасному світі. На її думку, медіаосвіта “не лише компонент шкільного навчання та навчання у ВНЗ, а й довготривала громадсько-просвітницька діяльність, що поширюється на дітей та дорослих” [5, с. 22].

Основні завдання медіаосвіти як компоненту загальної і професійної освіти полягають у наступному:

- “підготувати молоде покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різної інформації;
- формувати навички самостійного критичного оцінювання інформаційного потоку;
- навчити людину розуміти медіа тексти, усвідомлювати наслідки їх впливу на психіку, протистояти маніпулятивному впливу засобів масової комунікації;
- оволодіти різноманітними засобами спілкування на підставі медіа-культури;
- створювати власні медіа тексти мовою різних ЗМК (преса, телебачення, радіо тощо);
- формувати уміння використовувати естетичний потенціал телебачення та інших засобів масової комунікації з метою естетизації навчально-виховного середовища;
- вдосконалення навичок естетичного сприйняття світу” [6, с. 275- 276].

Медіаосвіта, на нашу думку, має забезпечити у студентів певну сукупність навичок. До них ми відносимо навички: інтерпретувати інформацію; розуміти її суть; виявляти адресну спрямованість; розуміти головне в інформаційному повідомленні; знаходити потрібну інформацію у різних джерелах; трансформувати інформацію (змінювати її обсяг, форму, знакову систему і т. ін.); знаходити помилки в інформації і аргументовано виправляти їх; сприймати альтернативні точки зору на одну проблему і знаходити ґрунтовні аргументи на користь і проти них; встановлювати зв'язки між повідомленнями; мати особистісну думку щодо змісту повідомлення; вміти довести правоту власної точки зору стосовно зазначеної у ЗМК проблеми.

Розглядаючи питання медіаосвіти студентства, ми поділяємо думку таких спеціалістів у цій галузі як С. Пензин, В. Гура щодо кінцевого результату медіаосвіти, який вони вбачають у формуванні і розвитку медіаграмотності.

Водночас ми погоджуємося з думкою О. Федорова, О. Шарикова, Н. Кирилової щодо формування в процесі медіаосвіти

медіакультури особистості, яку ми також будемо розглядати як кінцевий результат вдалої медіаосвіти.

Таким чином, визначаючи медіаосвіту студентства як освіту, пов'язану з дослідженням специфіки впливів ЗМК і водночас побудовану на матеріалах мас-медіа, спрямовану на підготовку студента до життя і діяльності у інформаційному суспільстві як повноправного члена і професіонала у своїй галузі, ми визнаємо кінцевим результатом цього процесу надбання особистістю медіаграмотності і медіакультури.

Дамо визначення цим поняттям і наведемо кілька визначень терміну „медіаграмотність” поширених у працях ряду медіадослідників:

– медіаграмотність виступає за те, аби людина була активною і медіаграмотною, володіла розвиненою здатністю до сприйняття, створення, аналізу, оцінки медіатекстів, до розуміння соціокультурного і політичного контексту функціонування медіа у сучасному світі, кодових і репрезентаційних систем, що використовуються медіа; життя такої людини у суспільстві і світі пов'язане з громадською відповідальністю (П. Балтес);

– медіаграмотність – здатність використовувати, аналізувати, оцінювати і передавати повідомлення у різних формах (Дж. Мид);

– медіаграмотність – особливий вид компетенції, що має базуватися на поєднанні знань про медіа зі здатністю до розуміння, аналізу і створенню медіа текстів (Т. Ле-ван);

– медіаграмотність – вміння аналізувати і систематизувати просторово-часову реальність, вміння „читати” медіа текст (О. Федоров, Л. Зазнобіна, О. Баранов).

Іншим завданням і кінцевим результатом медіаосвіти є виховання медіакультури – культури сприйняття і засвоєння медійних текстів, виховання навичок роботи з мас-медіа тощо. У галузі медіакультури відомі роботи Р. Арнхейма, Д. Белла, О. Вартанової, І. Дзялошинського, М. Маклюєна, О. Федорова, О. Шарикова та ін.

Формування медіакультури студента, на нашу думку, має бути орієнтовано на відтворення у його свідомості і добре розуміння цілісної картини сучасного інформаційного світу мас-медіа, знання його специфіки, законів функціонування тощо; а також вирішувати завдання сприйняття і наслідування студентом загально прийнятих цінностей комунікативної діяльності.

Процес формування медіакультури ми розглядаємо як динамічний, що триває протягом усього життя людини. Динамічність процесу визначається мінливістю самого інформаційного середовища.

Ми розглядаємо медіакультуру як одну із складових загальної інформаційної культури особистості, яку трактуємо в загальнокультурному аспекті, як володіння основними елементами життєдіяльності людини в інформаційному суспільстві, загальне орієнтування людини в оточуючому її інформаційному середовищі.

Нам близькі визначення інформаційної культури, які вживають у своїх роботах О. Данильчук, О. Матвієнко.

Зокрема, О. Данильчук визнає, що „інформаційна культура є невід’ємною частиною загальної культури людини, необхідною умовою існування і розвитку особистості в інформаційному суспільстві, її слід розглядати як цілісну готовність людини до засвоєння нового образу життя на інформаційній основі, що включає побудову власної картини світу, визначення особистістю свого ставлення до об’єктів і явищ швидкозмінної інформаційної середовища, формування світосприйняття глобального інформаційного простору та інформаційних взаємодій у ньому, можливостях його пізнання і перетворення людиною” [7, с. 93].

Медіаосвіта передбачає оволодіння методикою роботи з ЗМК, яка має здійснюватися системно, за умов, що основними складовими цієї системи будуть:

а) курси, спрямовані на передачу певної системи знань і навичок, які забезпечать гармонійне входження молоді вищих навчальних закладів до інформаційного потоку суспільства;

б) різні види практики, спрямовані на використання потенціалу ЗМК для успішного вирішення професійних задач;

в) науково-дослідницька робота, що дозволить студентству розширити кругозір у сфері функціонування масової комунікації, покращить підготовку у роботі з інформацією.

Аби студентська молодь мала змогу вільно, правильно й ефективно використовувати освітній, соціалізаційний, виховний потенціали ЗМК, засвоювати завдяки взаємодії з пресою, радіо, телебаченням, Інтернетом соціально значущі цінності, норми, культуру поведінки у суспільстві, формувати власну громадянську позицію, сприяти своєму самовизначенню й саморозвитку у межах суспільства, у цьому процесі їй потрібна педагогічна підтримка.

У сучасній педагогічній науці існує обмежена кількість робіт, присвячених аналізу понять, що характеризують педагогічну підтримку дітей та молоді у процесі навчання та виховання, у той час як це явище широко розповсюджено у педагогічних системах різних країн, у тому числі України.

Так, у системі освіти США широко розповсюджений термін „guidance” (англ. guide – вести, керувати), який розкриває зміст роботи психолого-педагогічної консультативної служби в системі освіти; у Великобританії поширені такі явища близькі до змісту педагогічної підтримки як „pastoral care” (пасторське піклування) „tutoring” (опікунство) „personal and social education” (курс особистої і соціальної освіти); у Нідерландах – „school counseling and guidance and career counseling” (система психолого-педагогічної допомоги і підтримки дитини у освітньому процесі і виборі професійного шляху).

У вітчизняній педагогіці як окремі нитки на ідеї педагогічної підтримки знаходимо у працях Ш. Амонашвілі, К. Ушинського, В. Сухомлинського, А. Мудрика.

Вагомий внесок у розвиток наукового поняття „педагогічної підтримки” було зроблено російським педагогом О. Газманом, який розглядає педагогічну підтримку як особливу сферу педагогічної діяльності – превентивну і оперативну допомогу у розвитку і сприянні саморозвитку особистості, що спрямовані на рішення її індивідуальних проблем, пов’язаних зі здоров’ям, просуванням у навчанні, комунікацією та самовдосконаленням. На його думку, предметом педагогічної підтримки є процес спільного з особистістю визначення її власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), що заважають їй зберегти свою людську гідність і самостійно досягти бажаних результатів у навчанні та самовихованні. Педагогічна підтримка спрямована на допомогу у вирішенні людиною проблем та на допомогу у пізнанні людиною самої себе [8, с. 25-28].

Ми розуміємо під педагогічною підтримкою спілкування студентської молоді з ЗМК – особливу галузь діяльності викладача вищої школи, орієнтовану на взаємодію зі студентом, надання йому допомоги у процесі соціалізації засобами масової комунікації, спрямовану на підтримку адаптації студента у процесах суспільної масової комунікаційної діяльності, виборі адекватних ситуації способів комунікативної діяльності, сприянні самоутвердження і саморозвитку індивіда тощо.

Головною метою педагогічної підтримки є виховання студента як активного суб’єкта суспільної діяльності, особистості з гармонійним внутрішнім світом, професійно і культурно зорієнтованої, комунікативно компетентної і готової до життєдіяльності у інформаційному суспільстві.

Ми розглядаємо педагогічну підтримку як систему, що складається з таких компонентів як науково-методична підтримка, інформаційна підтримка та організаційно-управлінська підтримка.

Резюмуючи сказане, зазначимо, що сьогодні розвиток і популяризація медіаосвіти у вищих навчальних закладах є нагальною потребою обумовленою суспільно-педагогічними потребами суспільства, що відповідно позначається на тенденціях її становлення. Медіаосвіта студентства має вирішити завдання формування медіаграмотності і медіакультури особистості, а через це сприяти підвищенню ефективності позитивного впливу ЗМК на процес навчання, виховання, соціалізації студентства, забезпечити його гармонійність.

Література

1. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т./ [гл. ред. В.В. Давыдов]. – М. : Большая Рос. энцикл., 1993. – 608 с. 2. Kubey R. (Ed.) (1997). *Media Literacy in Information Age.* – New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, 1997. – 484 p. **3. Усов Ю. Н.**

Медиаобразование в России (на материалах экранных искусств) / Ю. Н. Усов // Докл. на рос.-брит. семинаре по медиаобразованию. – М., 1995. – 18 с. **4. Шариков А. В.** Медиаобразование: мировой и отечественный опыт / Шариков А. В. – М. : Акад. пед. наук СССР, 1990. – 66 с. **5. Кириллова Н.** Зачем нужна медиакультура? / Наталья Кириллова // Урал. Федер. округ. – 2004. – № 1. – С. 15 – 25. **6. Казаков Ю. М.** Функції медіа-освіти в професійній підготовці майбутнього вчителя / Ю. М. Казаков // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2006. – № 6. – С. 272 – 278. **7. Данильчук Е. В.** Теория и практика формирования информационной культуры будущего педагога / Елена Валерьевна Данильчук. – М. – Волгоград : Перемена, 2002. – 230 с. **8. Газман О. С.** Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Клас. рук. – 2000. – № 3. – С. 7–33.

Курліщук І. І. Вплив сучасних соціально-політичних тенденцій і проблем на медіаосвіту студентів

У статті розглянуто питання медіаосвіти українського студентства в контексті сучасних соціально-політичних тенденцій і проблем. Аналізуючи праці з питань медіаосвіти вітчизняних та зарубіжних дослідників, автором узагальнено визначення терміна „медіаосвіта”. Зокрема, окреслено проблеми сучасного змісту та основних завдань медіаосвіти студентства.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаграмотність, медіакультура.

Курлищук И. И. Влияние современных социально-политических тенденций и проблем на медиаобразование студентов

В статье рассматриваются вопросы медиаобразования украинского студенчества в контексте современных социально-политических тенденций и проблем. Анализируя работы по вопросам медиаобразования отечественных и зарубежных исследователей, автор даёт обобщение термина „медиаобразование”. В статье обращено внимание на проблему современного содержания и основных задач медиаобразования студенчества.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, медиакультура.

Kurlishchuk I.I. Influence of modern socio-political tendencies and problems on mediaeducation of students

The article describes the questions of media education of the Ukrainian students in a context of modern sociopolitical tendencies and problems. The author gives analysis of the famous domestic and foreign works of this problem and generalizes the term "mediaeducation ". In the article she also investigates the problems of the modern contents and the primary goals of media education of students.

Keywords: mediaeducation, medialiteracy, mediaculture.

УДК 37.013.42-053.67

М. О. Малькова

ПРОБЛЕМА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Основою регулювання поведінки в суспільстві є соціальні норми, що фіксують в собі існуючу систему цінностей соціуму. Зміни, що відбуваються у всіх сферах сучасного українського суспільства, змінюють основи життя, порушують рівновагу соціальної системи в цілому. Найбільший вплив, і, перш за все негативний, вони надають на розвиток культури, духовність. Переоцінка цінностей приводить до падіння значущості певних соціально-значущих норм. Ціннісно-нормативна невизначеність, характерна для сучасного українського суспільства, актуалізує проблему вивчення девіантності в його середовищі.

У найбільш складному положенні у перехідні періоди розвитку суспільства завжди була молодь, система світогляду якої знаходиться в процесі становлення, а трансформуюча система цінностей соціуму не може надати необхідні орієнтири поведінки. Студентство в даному контексті представляє особливий інтерес через своє положення в соціумі як потенційно найбільш значущої рушійної сили соціокультурних змін. З одного боку, будучи найбільш динамічною, сприйнятливою частиною молоді, студентство швидко реагує на будь-які зміни, що відбуваються в суспільстві. В зв'язку з цим по моральному стану даної соціальної групи можна судити про стан молоді і суспільства в цілому.

Останні соціологічні дослідження [1;2] і дані офіційної медичної статистики [3; 4] показують, що вживання алкоголю достатнє широко поширено в молодіжному середовищі. З тією або іншою частотою споживають алкогольні напої, згідно особистого визнання, близько 82% людей у віці 12-22 років. Одночасно в числі чинників, що формують девіантну поведінку в студентському середовищі, дослідники називають: загально соціальні проблеми сучасного українського суспільства; ціннісні орієнтації студентів (висока суб'єктивна цінність грошей, низька оцінка з боку оточуючих); універсальний превентивний чинник – професійна діяльність [1].

Особливості поведінки студентської молоді, у тому числі і девіантної поведінки, на нашу думку, визначаються впливом наступних чинників: 1) віком; 2) транзитивністю; 3) соціокультурним середовищем існування; 4) специфікою студентського колективу.

Розглянемо ці чинники детальніше:

1. З погляду соціального статусу, *студентський вік* (18-25 років) – це період інтенсивних пошуків покликання, початку трудової

діяльності, вступу до браку. З психологічної точки зору, студентам (як і молоді в цілому) властиві максималізм думок, нетерпимість до думки інших, прагнення до радикальних дій, підвищена емоційність сприйняття. Багато в чому стиль життя, мислення молодих людей, зокрема студентства, визначається наявністю своєї субкультури, яка формує норми, цінності, зразки поведінки. До вікових характеристик студентства можна віднести і продовження процесу соціалізації, який в сучасній українському суспільстві має ряд особливостей: зниження ефективності виховної діяльності основних інститутів соціалізації (держави, сім'ї, освіти) і посилення впливу ЗМІ, який можна охарактеризувати як негативний.

2. *Транзитивність студентства* виражається в його проміжному положенні між пасивним об'єктом турботи держави і активним учасником соціальної дії. „Проміжність” положення студентської молоді створює передумови для девіантності в її середовищі у зв'язку з тим, що, виступаючи як об'єкт опіки держави, студенти разом з тим вже відчують якусь незалежність і намагаються її реалізувати в різних вчинках, не відчуваючи при цьому відповідальності за них. Поєднання незалежності і безвідповідальності породжує девіантну поведінку.

3. *Соціокультурне середовище* існування студентства багато в чому визначається особливостями взаємодії студентів з іншими групами в системі освіти. На поведінку студентства (у тому числі і девіантну) можуть впливати особливості його структури. З погляду структури студентство можна розділити на гуманітарне і технічне, бюджетне і контрактне. Передбачається, що для всіх цих груп будуть характерні різні установки, життєві пріоритети, поведінка. Відповідно, ступінь поширеності соціокультурних девіацій, а також їх види будуть різними для цих груп. Важливим соціокультурним чинником, що детермінує поведінку студентів, виступає їх місце мешкання. У даному контексті поведінка міської молоді істотно відрізнятиметься від поведінки молодих людей, що приїхали з сільської місцевості.

4. *Студентський колектив* є по суті малою соціально організованою групою, відмінними рисами якої можна назвати тісну взаємодію суб'єктів, власну динаміку розвитку, засновану на загальних нормах, цінностях, що визначають поведінку кожного окремого члена групи. Е. Дюркгейм стверджував, що усередині однієї і тієї ж соціальної групи відбувається нівелювання свідомості, через що всі думають і відчувають однаково [5]. Особливо це актуально для студентського колективу, члени якого через свій вік схильні до наслідування. Отже, велика вірогідність того, що поява в студентській групі індивідів, думки і вчинки яких суперечать загальноприйнятим нормам і правилам, приведе до швидкого розповсюдження девіантних форм поведінки серед решти членів групи.

Специфіка студентства як особливої соціальної групи актуалізує проблему вивчення девіантності в його середовищі на двох рівнях: суспільства в цілому, і соціального інституту, зокрема вищого навчального закладу.

Перший рівень включає загальні девіації: зловживання алкоголю, наркоманію, делинквентність, проституцію, суїцид і так далі. Характерні для соціуму в цілому, вони найбільш небезпечні, коли мова йде про студентську молодь. Це зв'язано, по-перше, з особливим соціальним статусом студентства, яке є інтелектуальною основою суспільства і багато в чому визначає його майбутнє. По-друге, тісна взаємодія студентів один з одним сприяє швидкому розповсюдженню різних відхилень серед даної соціальної групи. Виникнення загальних девіацій в студентському середовищі можна пояснити впливом наступних чинників: тривалою кризою у всіх сферах суспільного життя, психолого-віковими особливостями студентів, соціальним оточенням, негативною дією ЗМІ, великим учбовим навантаженням в університеті тощо.

Другий рівень девіантності студентства включає відхилення від формальних норм прийнятих у ВНЗ: порушення дисципліни, невчасна підготовка учбового матеріалу, пропуски занять без поважної причини, використання шпаргалок на іспитах тощо. Ці відхилення пов'язані з навчальним процесом і характерні тільки для студентства, у зв'язку з чим їх можна охарактеризувати як *специфічні девіації*. У поясненні причин їх виникнення лідирує думка про роль мотивації у здобуванні вищої освіти.

Якщо загальні девіації студентства в тому або іншому ступені аналізуються психологами, педагогами, соціологами, то специфічні девіації розглядаються лише епізодично в рамках конкретно-соціологічних досліджень молоді. Тим часом, навіть незначні відхилення від норм, прийнятих у вузі, можуть передувати делинквентній поведінці, а тому заслуговують такої ж пильної уваги, як і відхилення від загальноприйнятих норм. Такий зв'язок загальних і специфічних девіацій свідчить про одне джерело походження, у зв'язку з чим доцільно вивчати їх в єдності.

На нашу думку, визначальна роль в корекції девіантної поведінки належить соціальному контролю, в структурі якого дослідники виділяють три компоненти [2; 6]:

1. Людина, що здійснює певні вчинки.
2. Норма, виступаюча як критерій девіантності.
3. Група (або окремих індивід), що оцінює поведінку.

Відповідно цьому розділенню доцільне використання трьох способів запобігання і корекції девіантної поведінки в студентському середовищі, а саме:

1. Перший спосіб полягає в створенні оптимальних умов для правової і громадянської соціалізації студентів і має на увазі активізацію виховної і профілактичної роботи у ВНЗ. Пріоритетним напрямом даної

роботи є створення системи профілактики різних видів девіантної поведінки, що включає цілісне забезпечення процесів соціалізації студентів, організацію їх дозвілля і „вторинної зайнятості”, професійного самовизначення. Важливим аспектом тут виступає випереджаюча дія на виключення причин виникнення девіантності, за допомогою впливу на ціннісні орієнтації студентів. У зв'язку з цим актуальним представляється залучення студентської молоді до різних соціальних акцій, добродійних заходів, що дозволяють проявити кращі якості даної соціальної групи.

2. Другий спосіб запобігання і корекції девіантної поведінки в студентському середовищі пов'язано з вдосконаленням соціальних норм і санкцій у вищих навчальних закладах. Як правило, соціальний контроль тут здійснюється за допомогою „жорстких” інституційних форм (рейтинг успішності, ведення обліку відвідування) і припускає використання переважно негативних санкцій (догана, попередження про відрахування). В цілях вдосконалення соціального контролю, передбачається переорієнтуватися з негативних санкцій на позитивні (матеріальне заохочення, подяка), які стимулюють інтерес до навчання, сприяють розвитку самоконтролю і тим самим перешкоджають виникненню специфічних девіацій.

3. Третій спосіб припускає підвищення відповідальності всіх рівнів адміністрації ВНЗ. Це обумовлено специфікою діяльності адміністрації, яка встановлює багато норм і правил у ВНЗ, контролює їх дотримання, вводить санкції за їх невиконання. Зрештою ця структура стежить за рівнем викладання у ВНЗ, оцінює поведінку студентів і несе відповідальність за їх виховне, освітнє і культурне вдосконалення.

Таким чином, подолання девіацій в студентському середовищі, необхідно розглядати, як єдиний комплексний процес у ВНЗ (соціальний контроль), що включає оптимізацію виховної і профілактичної діяльності, вдосконалення соціальних норм і санкцій, розвиток самоконтролю студентів і підвищення відповідальності адміністрації.

Література

1. Шереги Ф. Э. Девиация подростков и молодежи: алкоголизация, наркотизация, проституция / Шереги Ф. Э., Арефьев А. Л., Вострокнутов Н. В., Зайцев С. Б., Никифоров Б. А. – М. : Знание, 2001. – 48 с. **2. Материалы** Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых [„Перспектива”] // Особенности возникновения социокультурных девиаций в студенческой среде / Е. Н. Крапивко. – Нальчик : Изд-во КБУ, 2006. – С. 163-165. **3. Материалы** I Международной научно-практической конференции [„Общество и личность: интеграция, партнерство, социальная защита”] // Социокультурные девиации современной молодежи в контексте дезинтеграции общества / Крапивко Е. Н. – Ставрополь : Изд-во СКСИ, 2004. – С. 111-113. **4. Личко А. Е.**

Подростковая психиатрия / А. Е. Личко, В. С. Битенский. – Л. : Медицина, 1991. – 304 с. **5. Дюркгейм Э.** Ценностные и „реальные” суждения / Дюркгейм Э. – М. : СПб, 1995. **6. Короленко Ц. П.** Аддитивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития / Ц. П. Короленко // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 1991. — Т 1. — С. 8-15.

Малькова М. О. Проблема девіантної поведінки студентської молоді

У статті розглянуто проблему виникнення девіантної поведінки в студентському середовищі, запропоновано шляхи подолання девіацій у поведінці студентів.

Ключові слова: девіантна поведінка, соціальний контроль, студентство.

Малькова М. А. Проблема девиантного поведения студенческой молодежи

В статье рассматривается проблема возникновения девиантного поведения в студенческой среде, предлагаются пути преодоления девиаций в поведении студентов.

Ключевые слова: девиантное поведение, социальный контроль, студенчество.

Malkova M. O. Problem of of девиантного conduct of student young people

In the article the problem of origin of abludent conduct is examined in a student environment, the ways of overcoming of rejections are offered in the conduct of students.

Keywords: abludent conduct, social control, student.

УДК 811.161.2'373.7:378

Т. С. Маркотенко

**ОСМИСЛЕННЯ КОНЦЕПТУ „ДУША” СТУДЕНТАМИ
ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Ознайомлення дитини з духовним світом, традиціями рідного народу, його культурою починається з перших років життя. Вихователь є тією людиною, яка прищеплює дитині елементи національної культури, формує мовлення, тому вирішального значення набуває професійна підготовка студентів-майбутніх вихователів дитячих навчальних закладів (ДНЗ) з високим рівнем духовності й культури. Репрезентувати особистість вихователя значною мірою допомагає мовлення – багате,

виразне, емоційне, що формується у ВНЗ комплексом лінгвістичних, лінгводидактичних і педагогічних дисциплін.

Етнолінгвістична складова процесу професійної підготовки майбутніх вихователів у нашому експериментальному дослідженні реалізується у процесі вивчення дисциплін мовно-мовленнєвого спрямування, лінгводидактичного та етнопедагогічного змісту. Основним засобом збагачення мовлення студентів виступали мовленнєвотворчі завдання.

Мета статті – представити систему завдань, яку ми використали з метою увиразнення мовлення студентів соціально-обрядовими фразеологізмами й осмислити фразеологічні одиниці (ФО), що передають сутність концепту „душа”.

Покажемо, які конкретні завдання ми поставили перед студентами у процесі підготовки до практичного заняття й під час самого заняття з фразеології в межах дисципліни „Сучасна українська мова” на II курсі.

Одне із завдань передбачало дослідження студентами етимології лексеми „душа”, оскільки впливати на духовний світ студентів – майбутніх вихователів ДНЗ – неможливо, не беручи до уваги такі стрижневі поняття, як „Бог”, „душа”, „дух” тощо.

Наведемо найкращу доповідь. Олеся Ж. визначила, що лексема *душа* в українській мові є полісемічною одиницею. Одним з основних значень було релігійне [8,1,750], словники радянського періоду подають його як відтінок значення „внутрішній психічний стан людини, з її настроєм, переживаннями й почуттями” [7,II,445]. Проаналізувавши працю М. Скаб, студентка доводить, що зараз лексема *душа* активно вживається не тільки в спеціальній релігійній літературі, але й у фольклорі, особливо в демонологічних міфах, легендах й переказах, у художній літературі при змалюванні раю чи пекла, для індивідуалізації мовлення персонажів, для вираження думки автора як віруючої людини та, звичайно, при змалюванні обставин, що стосуються смерті людини” [5, 273]. Формулювання в Словнику української мови, за яким „*душа* – за релігійними уявленнями, безсмертна нематеріальна основа в людині, що становить суть її життя, є джерелом психічних явищ і відрізняє її від тварини” [7,II,445] не відповідає ні народним, ні християнським теологічним уявленням про душу, порів.: *заяча душа, пропав ні за цапову душу* тощо. „Словарь древнерусского языка” І. Срезневського й „Словник староукраїнської мови XIV-XV ст.” фіксують і такі значення лексеми *душа*, як „сумління, совість” (за християнським ученням, совість є функцією духу) [1,126]. В. Скуратівський відмічає, що душа людини – своєрідний її двійник, який здатний радіти й страждати, сприймати доброту й болісно реагувати на образи, тобто бути оголеним нервом, найтоншим моральним рецептором [6, 291]. Студентка наводить такі загальновідомі приклади ФО з лексемою „душа”: *в одну душу – настійливо, наполегливо, до (по) душі припадати (прийти, прийтися*

тощо) – подобатися, *душею і тілом* – повністю, *душі не чути* в кому – дуже любити, *мати (зоставатися, бути) за душею* – мати яку-небудь власність, кошти, *плювати (наплювати) в душу* – образати кого-небудь, торкаючись найдорожчого, заповітного, *з дорогою душею* – з задоволенням, з приємністю, *душа не лежить* до кого-чого – немає прихильності до кого, чого-небудь, не подобається хто-, що-небудь.]

Наступне завдання було пов'язане з підготовкою реферативного виступу, у якому студенти мали визначити, як представлено різні погляди на смерть у фразеологізмах, до складу яких входить лексема *душа*.

Катерина Л. довела, що у фразеології можна побачити, що поняття „душа” нерозривно пов'язане з номінацією смерті людини. Смерть, за уявою віруючих, полягає в розлученні душі й духу з тілом. Оскільки людина, крім тіла, має не одну, а дві нетілесних субстанцій: душу і дух, то смерть полягає у відторгненні від тіла обох. Душа повертається до свого першоджерела, дух залишається біля тіла, останній завдяки певним умовам має здатність покидати тіло й повертатися назад. Це є ознакою належності покійника до розряду „нечистих”. Студентка проілюструвала, що в більшості випадків українська фразеологія зберегла спрощене уявлення, згідно з яким людина має тільки душу й фізичне тіло: *душа прощається з тілом, душа тіло покидає* – людина вмирає, *душа з тілом розпрощалася, душа відійшла до Аїда, вилетіла душа з кого, з душею розпрощатися, віддати (оддати) (Богові) душу (дух), дух випустив, випустив душу з тіла, душа відлетіла в небо* – помер, *віддати (покласти) душу (життя)* – померти за щось, за когось, *без душі* – мертвий.

Студентка також визначила, що лексема *душа* функціонує і як компонент фразеологізмів зі значенням „вбити”: *взяти душу, витягати душу, душу згубити, душу витрясти, стратити душу*. Через табування смерті ФО зі словом *душа* практично відомі всій Україні: *вилетіла душа з тіла, вивітрилася душа, з душею розлука; пішла душа на виринки* [5, 276]. Не залишилося поза увагою й те уявлення віруючих, що володіє душею по смерті Бог чи Сатана (Чорт), тіло має ж належати землі. Це вірування закріпилося у ФО: *віддати/ віддавати Богу (Богові) душу, віддати чортові (дідькові) душу, віддаватися Богові на суд*.

Про ґрунтовне засвоєння студенткою лінгвістичної інформації свідчить її розуміння семантики ФО. Вона наголосила, що залежно від ставлення мовця до померлого залежить вибір ФО семантичної моделі, яка відображена у внутрішній формі висловів з лексемами Бог/Чорт. Різний і ступінь експресивності цих ФО, з компонентом *чорт (дідько)* фразеологізми мають високий ступінь експресивності й негативну оцінку. Ознайомившись з працею М. Олейник, доповідач підкреслює, що, за народним уявленням, рух душі здійснюється по вертикальній лінії: від мертвого тіла до неба (Бога) чи в пекло (до Чорта). При цьому фразеологізмам моделі „*пішла душа до Бога померти*” властива

позитивна оцінка й низький ступінь експресивності, як і більшості ФО з компонентом Бог/ Божий. А подібна модель з компонентом *чорт* (*дідько*) продуктивна при реалізації семи „зникнути безслідно, пропасти” [4, 283]. Якщо суб’єктом дії відторгнення душі від тіла, за уявленням мовця, є Бог, то застосовуються ФО *Бог забрав душу*, *Бог забрав когось* тощо. Суб’єктом дії може бути й той, хто помер: *віддати Богу душу*, *спустити дух* тощо. За релігійними уявленнями, життя дається душі, а по часі людина йде з життя, зупиняє своє існування на землі, віддає життя, тому ряд ФО має в своєму складі лексеми *віддати*, *йти: віддати (Богу) душу*, *віддатися Богові на суд*, *йти до Бога* та ін.

Студентка вказує, що для певного кола людей важлива інформація, закодована у фразеологізмі *чорт тягне душу* когось, у когось. За релігійними переконаннями, ніхто не бачить, крім людини, яка помирає, хто приходить „по душу”. Смерть легка, якщо людина побожна, тяжка, якщо „живеш у гріху”. Нечисті сили нападають на душу, коли вона розлучається з тілом, тягнуть, роздирають її, хоча в минулому підтримували її пристрасті до тілесного насолодження; „нечисть всунула лапу в рот і видає душу” [2, 220]. Народна аргументація може бути й лаконічнішою: агонія в людини може бути викликана „небажанням душі відділитися від тіла” [3, 165]. Вирази *проклята* (*чортова, ірродова, анахтемська* і т. ін) *душа* можна вважати як лайливі.

Окремі завдання було запропоновано в ході практичного заняття. Студенти об’єдналися у групи й за короткий період часу знайомилися із запропонованим текстом. Після цього вони отримали картки з завданнями, у процесі виконання якого розподілили ФО за значенням, визначили, що поняття *душа* – *дух* не тотожні.

[Текст: У матеріалістичній філософії й психології *дух* – це мислення, свідомість як особлива якість високоорганізованої матерії, вищий її продукт, у ідеалістичній філософії – нематеріальний початок, що лежить в основі всіх речей і є первинним стосовно матерії, за релігійними уявленнями – безсмертна, нематеріальна основа в людині, яка є суттю її життя і відрізняє її від тварини: *людина з духом* – смілива людина, хоробра, *людина з душком* – уперта, норавлива, *ні слуху, ні духу* – пропав хтось. Пошкоджуючи *дух*, припиняємо життя. Ці переконання лежать в основі ФО: *випустити дух* – вбити, *віддати Богу дух* (*духа*) – померти, *дух вийшов* (*вискочив*) з кого, у кого – помер, загинув хто – небудь, *дух пустити*, *пуститися духу* – померти. Як бачимо, у деяких ФО відбувається взаємозаміна компонентів *дух/душа*. За твердженням С.Толстої, це відголосок християнської концепції, яка передбачає не бінарну опозицію „тіло – душа”, а тріаду „тіло – душа – дух” [9, 231]. *Дух* як внутрішній стан, моральна сила людини, колективу віддзеркалено у ФО *занепадати* (*занепасти, падати, упасти і т. ін.*) *духом* – втрачати бадьорість, надію на щось, зневірятися в можливості чого-небудь, *набратися* (*набиратися*) *духу* – набиратися сміливості, рішучості, *не*

стає (не стане, не вистачає і т. ін.) духу – бракує сміливості, рішучості, підносити (піднімати) дух – надихати, запалювати, не в дусі – у поганому настрої, боятися духу кого – дуже боятися кого-небудь, важким духом дихати – непривітно ставитися до кого-небудь, сердитися, одним духом дихати – бути проїнятим однаковим настроєм, мати однакові з ким-небудь наміри. За міфологічними й релігійними уявленнями дух – добра або зла безплотна, надприродна істота, що бере участь у житті природи й людини: злий (нечистий, лихий) дух, дух тьми – сатана, святий дух – третя сутність святої трійці. На духу – на сповіді. На випадок настійної вимоги до кого-небудь зникнути, перестати бути десь вживаються вислови: Щоб [і] духу [твого] не було, Щоб [і] дух [твій] не пах (не смердив); про відсутність кого-небудь, брак чого-небудь: І (ї) духу нема (не зосталось, не стало, не чути і т. ін.).]

Готуючи повідомлення, студенти не тільки з'ясували семантику ФО, їх багатозначність, синонімічні й антонімічні зв'язки, а й розглянули різні наукові погляди на процес формування висловів. Наступні завдання навчали студентів аналізувати, порівнювати, мислити, самостійно працювати з літературними джерелами, наприклад:

1. Наведіть приклади ФО, у яких відображено народні уявлення про фізичну присутність душі в тілі людини.

[Народні уявлення про фізичну присутність душі відображено у ФО *душа болить, стомилася душа, душа відкрита, весело на душі, душа згорьована, в душу наплювали, душа хоче (бажає, прагне), душа радується (веселіє), на душі погано (паскудно, тоскно), душа холоне* тощо. Найвища міра пожертви виражена через фразеологізм *віддати душу* за когось. Християнські уявлення про терпіння як спосіб спасіння душі передають приказки: *Терпи душа – спасена будеш, Що ж робить – треба жити! Душа не пташка – не виженеш* [10, № 140, 141]. Про існування душі в тілі бачимо підтвердження в таких загальновідомих ФО: *відпочити тілом і душею, ходить як тіло без душі, трепетати тілом і душею, убивати душу й тіло, клястися на душу й тіло, занепасти душу й тіло, положити душу й тіло; є все, що душі завгодно; скільки душі завгодно й* приказках *Що тіло любить, те душу губить* [10, № 650], *Не поберігши тіла, й душу погубиш* [10, № 390], *Муж голова, жєна душа, Не стій наді мною, як чорт над душею, У чужу душу не залізеши, Чужа душа – потьомки.*]

2. Поміркуйте, чи можна поставити знак рівняння між поняттями „моральність” і „має душу хтось”, „аморальність” і „не має душі хтось”.

[Стимулюючим чинником моральної поведінки людині є поняття „гріх”, гріховність передано у фразеологізмах *взяти гріх на душу, гріх над душі; учепитися, як чорт за грішну душу; рада б душа в рай та гріхи не пускають, грішна людина* тощо. Людина, яка допустила гріховність поведінки, згідно з християнськими переконаннями, переходить у світ без Бога, тобто зводить своє життя до „духовної смерті”: *не мати Бога в*

душі, не мати Бога й серця в животі, душу за продати чорту (сатані, нечистому), жити без душі, мертва душа, не мати душі, на мати Христа в душі (серці), злий (нечистий, лихий) дух в кого. Поняття душі передбачає позитивні моральні якості людини, що віддзеркалено у виразах: *має душу* хтось, *душевна людина* – добра, порядна людина, *душа* – чоловік – пряма й добродушна людина, звідки виникло й звертання *душа моя*, *душа компанії* – улюбленець, *багато душі* – багато почуттів, *багато душі вклав* – доклав багато зусиль, *від душі* – щиро, *по душі* хтось, щось – бажано, *кривити душею* – вчинити проти совісті. Життя мирне, співдружнє, з любов'ю передано у вислові *жити душа в душу*.]

Досліджуючи фразеологізми, студенти привчаються працювати не тільки з художньою літературою, а й самостійно „збирати” вислови, аналізуючи мовлення оточуючих, й відповідно збагачувати свій словниковий запас.

3. Запишіть локальні й загальновідомі етикетних вирази з лексемами „душа”, „дух” (може бути сконденсована молитва), які вживаються для полегшення подальшої долі душі померлого.

[Лариса М.: Суть існування людини на землі, за релігійними уявленнями, полягає в розвитку душі, витримуванні випробувань, спокусів душі; добрими ділами, вчинками, доброю поведінкою заслужити милість Божу тощо. Про це свідчать ФО *берегти (пильнувати) душу*, *берегти (пильнувати) як душу* щось, *любити як свою душу*, *своя душа дорожча* за щось, приказки: *То чорт бідний – що душі немає; Не той бідний, хто хліба немає, а той, хто душі; Аби душа в тілі, а сорочку хоч і воші з'їли, то дарма* [10, № 110].

У етикетних виразах може бути сконденсована молитва щодо полегшення подальшої долі душі померлого: *вічний спокій душі, царство небесне помершим душам, нехай йому Бог душу простить; упокой, Господи, душу раба Твого; спаси, Господи, мою (чиюсь) душу, прости, Господи, не відає душа, що робить* та ін. Для полегшення долі душі сповідаються, померти без сповіді, покаяння є гріхом. Вислів *душа без покаяння* підкреслює трагічність стану людини.].

Для виконання наступних завдань студентам було запропоновано ще раз перечитати твори М.Стельмаха, І.Котляревського, М.Коцюбинського, Панаса Мирного, І.Нечуя-Левицького, І.Муратова та ін., з якими вони знайомляться на заняттях з літератури. Наведемо приклади завдань:

1. Випишіть з художньої літератури 5-6 речень, у яких зустрічаються ФО з лексемами „душа”, „дух”, проаналізуйте їх значення.

2. Поміркуйте, з якою метою автор уводить фразеологізми до твору.

До ходу заняття були включені й завдання, що вимагали творчого підходу:

1. Подумайте, на яке питання ви могли б дати відповідь: *з дорогою душею*.

2. Напишіть твір-мініатюру „Про кого ми говоримо *душа компанії*”.

3. Складіть побажання, уводячи до тексту фразеологізм *душа в душу*.

Підготовка до заняття передбачала також опрацювання наукової літератури, тому питання „Хто з українських учених досліджував взаємовідношення української етнокультури й фразеології?” не було складним. [Взаємовідношення української етнокультури й фразеології, генезис, склад і семантичну структуру фразеології аналізували Н.Бабич, В.Білоноженко, М.Демський, А.Івченко, В.Калашник, А.Коваль, Л.Коломієць, В.Кононенко, Л.Мельник, Р.Міняйло, Л.Скрипник, Г.Удовиченко, В.Ужченко, Д.Ужченко, О. Юрченко та ін.]

У ході заняття студентам пропонувалося пригадати гімн України й навести рядки, де згадується душа („Душу й тіло ми положем за нашу свободу і покажем, що ми, браття, козацького роду”).

Важливу роль на заняттях відводимо екстралінгвістичним завданням, що зумовлені прагматичними потребами, наприклад, як привітати дорогу людину, як подякувати комусь тощо. Оскільки вихователь іноді опиняється в ситуації, коли діти чують про теракти, дивляться фільми з загибеллю улюблених героїв або втрачають близьку їм людину і внаслідок цього опиняються в пригніченому стані, у відчаї. Можна запропонувати студентам поміркувати (про себе), як втішити дитину на випадок втрати близької для неї людини. Запропоноване завдання слід давати обережно, адже студенти в більшості випадків ще самі надзвичайно чутливі до чужого горя.

На практичних заняттях з сучасної української мови важливо привчати студентів до роботи зі словниками, тому доцільними були такі завдання:

1. Користуючись фразеологічним словником української мови [В 2 т., К., 1993], поясніть значення фразеологізму *чорнильна душа*.

2. Доберіть синоніми до фразеологізму *душа [аж] у п'ятах* (*душа у (під) п'яти ховається (заглядає і т. ін.)*) та антоніми до фразеологізму *душу рве* (*оговтає, облягає, гнітить і т. ін.*).

Беручи до уваги знання художньої літератури, мовний досвід, студентам можна запропонувати поміркувати, який зміст у минулому мали приказки: *Душа християнська, та совість циганська; Під час сватання питають не про душу, а про душу*.

Як бачимо, розглянуті фразеологізми висловлюють глибоку віру в Бога, таврують гріховність, відстоюють збереження християнської віри, порушують морально-етичні проблеми життя, розкривають самотність національного характеру українців, подають своєрідну енциклопедію життя, певні відомості з філософії буття українського народу, формулюють сутність існування людини на землі тощо. Студентам

важливо знати, що фразеологічні одиниці з концептом „душа” є засобом презентації позалінгвістичної інформації, ознайомлення з ними може сформулювати уявлення про національний портрет українців, посприяти обґрунтуванню власних переконань, а при введенні висловів до активного словника й увиразнити мовлення.

Література

1. Законь Божій для семьи и школы со многими иллюстраціями составилъ Протоіерей Серафимъ Слободской, узд.4-е. Сергиев Посад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1994. **2. Кравченко В.** Виписки на картках з етнографічних матеріалів різних дописувачів / В.Кравченко. – Архів ІМФЕ ф015-3,од. зб.262. **3. Милорадович В.** Народне обряды и песни Лубенського узда / В.Милорадович // Сб. ХИФО. – 1897. – Т.10. **4. Олійник М.** Бути на божій правді: фразеологізми зі значенням „померти” у гуцульських говірках // Християнство й українська мова: матеріали наук. конф. – Львів, 2000. – С. 279-288. **5. Скаб М.** Християнське уявлення про душу людини крізь призму української мови // Християнство й українська мова : матеріали наукової конференції. – Львів, 2000. – С.273-279. **6. Скуратівський В.** Русалії / В.Скуратівський. – К., 1996. **7. Словник** української мови. – К. : Наук. думка, 1970. – Т. 1-11. **8. Срезневський И. И.** Словарь древнерусского языка. – Репр. изд-е. – М. : Книга, 1989. – Т.1-3. **9. Толстая С. М.** Терминология обрядов и верований как источник реконструкции древней духовной культуры // Славянский и балканский фольклор: Реконструкция древней славянской духовной культуры: источники и методы / С. Толстая – М. : Наука, 1989. – С.215-229. **10. Українські** приказки, прислів'я і таке інше / Спорудив М.Номис. – СПб., 1864. – 304 с. – (перевид. 1993). **11. Новий** тлумачний словник української мови. – К. : Аконіт, 1998. – Т. 1-4.

Маркотенко Т. С. Осмислення концепту „душа” студентами під час вивчення фразеології української мови

У статті запропоновано різні види завдань з фразеологізмами української мови, розглянуто фразеологічні одиниці з лексемами „душа”, „дух”.

Ключові слова: фразеологізм, лексеми „душа”, „дух”, студенти.

Маркотенко Т. С. Осмысление концепта „душа” студентами во время изучения фразеологии украинского языка

В статье предлагаются различные виды заданий для работы над фразеологизмами украинского языка, рассматриваются фразеологические единицы с лексемами „душа”, „дух”.

Ключевые слова: фразеологизм, лексемы „душа”, „дух”, студенты.

Markotenko T. S. Comprehension of kontsepta „soul” by students during the study of phraseology of Ukrainian

The article deals with different kinds of work with phraseological units in the process of the Ukrainian language teaching. Phraseological units with lexems „soul” and „spirit” are analysed.

Keywords: phraseological units, lexems „soul” and „spirit”, students.

Відомості про авторів

Алфімов Валентин Миколайович – доктор педагогічних наук, професор Донецького національного університету, академік МАНПО, вчений секретар Донецького філіалу МАНПО.

Бабічев Олександр Іванович – кандидат історичних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Балінченко Світлана Петрівна – кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії та політології Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

Бережна Вікторія Сергіївна – викладач Донбаського державного технічного університету (м. Алчевськ).

Берестенко Олена Григорівна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Божко Віра Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної математики ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Будаг’янц Георгій Миколайович – кандидат педагогічних наук, професор, директор Інституту фізичної культури та спорту ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, член-кореспондент МАНПО.

Валієва Імамбійке Абдуллаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач Дагестанського державного педагогічного університету (Росія, м. Махачкала).

Васенко Василь Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін і методики викладання трудового навчання та креслення ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Вернік Володимир Юрійович – аспірант лабораторії методики викладання суспільствознавчих дисциплін Інституту педагогіки АПН України (м. Київ).

Вернік Ольга Олександрівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри всевітньої літератури ДЗ „Луганський національний

університет імені Тараса Шевченка”, член-кореспондент МАНПО.

Віленський Михайло Якович – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки вищої школи Міжнародного педагогічного державного університету, віце-президент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (Росія, м. Москва).

Вітебська Поліна Віталіївна – викладач кафедри теорії та практики перекладу, аспірантка ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Волков Володимир Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов, академік МАНПО.

Головань Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри соціальної роботи ДЗ „Луганський інститут праці та соціальних технологій”, член-кореспондент МАНПО.

Горенко Сергій Володимирович – начальник управління державного департаменту України з питань виконання покарань у Луганській області.

Гревел Керол – професор університету Франклін Пієрс (США), директор програми MBA (Україна).

Гречаник Ірина Петрівна – аспірантка кафедри української літератури та методики її викладання ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Дем’яненко Анатолій Григорович – кандидат технічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної механіки та опору матеріалів Дніпропетровського державного університету.

Драгнєв Юрій Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Дубко Лілія – магістр англійської філології, координатор програми MBA в ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Єліна Тетяна Олександрівна – асистент кафедри технології гірничого виробництва гірничого факультету Української інженерно-педагогічної академії (м. Стаханов).

Слькова Л. С. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і реклами філіалу РДСУ (Росія, м. Анапа).

Єфремова Оксана Володимирівна – асистент кафедри інформаційних технологій гірничого факультету Української інженерно-педагогічної академії (м. Стаханов).

Жданов Сергій Олександрович – кандидат технічних наук, доцент кафедри історії держави і права Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Жданова Ольга Сергіївна – аспірантка кафедри маркетингу Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Забірко Ірина Олександрівна – старший викладач Донецької державної музичної академії імені С. Прокоф'єва, аспірант ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Зелінська Сніжана Олександрівна – аспірантка спеціальності „Теорія та методика професійної освіти” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Зелінський Сергій Сергійович – аспірант кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Зіноватна Олександра Миколаївна – аспірантка кафедри теорії та історії педагогіки Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького.

Карпунова Наталія Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії права, історії та культурології Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е.О. Дідоренка.

Карчевська Наталія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-економічних, педагогічних дисциплін гірничого факультету Української інженерно-педагогічної академії (м. Стаханов), член-кореспондент МАНПО.

Карчевський Віталій Піусович – кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри інформаційних технологій гірничого факультету Української інженерно-педагогічної академії (м. Стаханов), член-кореспондент МАНПО.

Кашпур Тетяна Олександрівна – аспірантка кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Кобець Анатолій Степанович – кандидат технічних наук, професор, ректор Дніпропетровського державного аграрного університету, академік Академії вищої освіти (м. Київ).

Ковальчук Наталія Петрівна – аспірантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Колодяжний Павло Володимирович – магістр кафедри фізики Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Компанієць Юрій Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної фізичної та вогневої підготовки Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е. А. Дідоренка.

Кругляк Михайло Суренович – президент громадської організації „Об’єднання підприємців-християн”, політолог, докторант Міжрегіональної академії управління персоналом.

Курліщук Інна Іванівна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Ливацький Олександр Васильович – старший викладач кафедри ТМФВ ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Лозицька Тетяна Юріївна – аспірантка кафедри іноземних мов ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Малькова Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Мареніченко Валентин Васильович – кандидат технічних наук, доцент кафедри сільськогосподарських машин Дніпропетровського державного аграрного університету.

Маркотенко Тамара Савеліївна – асистент кафедри філологічних дисциплін ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Недюрмагомедов Георгій Гаджимирзойович – кандидат педагогічних наук, старший викладач Дагестанського державного педагогічного університету (Росія, м. Махачкала).

Павлюк Олена Михайлівна – завідувач лабораторії кафедри олімпійського і професійного спорту ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Пінчук Тетяна Степанівна – кандидат філологічних наук, професор кафедри української літератури, декан факультету української філології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Правова Нінель Володимирівна – асистент кафедри філологічних дисциплін ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Приходченко Катерина Іллівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри українознавства Державного університету інформатики та штучного інтелекту, Заслужений учитель України (м. Донецьк).

Рахманіна Вікторія Миколаївна – старший викладач кафедри маркетингу та підприємництва ММІРЛ ВНЗ ВМУРoЛ „Україна”(м. Миколаїв).

Ротерс Тетяна Тихонівна – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики фізичного виховання ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, академік МАНПО.

Сорокіна Галина Олександрівна – кандидат географічних наук, доцент кафедри туризму і готельного господарства, докторант ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Твердохліб Лариса Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Луганського обласного багатопрофільного ліцею, викладач Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка.

Чумак Юрій Федорович – кандидат медичних наук, доцент кафедри анестезіології, реанімації і хірургії факультету післядипломної освіти, головний лікар лікарні № 9, член-кореспондент МАНПО.

Щурова Наталія Василівна – викладач кафедри фізичної реабілітації і валеології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Наукове видання

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Відповідальний за випуск:
к. ф. н., доц. Сердюкова Т. І.

Коректор:
Онопченко С. В.

Здано до склад. 25.08.2009 р. Підп. до друку 25.09.2009 р. Формат 60x84 1/8.
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 35,5. Наклад 200 прим. Зам. № 118.

Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20
e-mail: mail@luguniv.edu.ua