

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 22 (257) ЛИСТОПАД

2012

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

*За матеріалами
VI Міжнародної науково-практичної конференції
„Інноваційні процеси в освітньому просторі:
доступність, ефективність, якість”,
присвяченої 10-річчю Українського відділення МАНПО*

№ 22 (257) листопад 2012

Частина II

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

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

Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

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

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 3 від 26 жовтня 2012 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Заступники головного редактора –

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

Випускаючі редактори –

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

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

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

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

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

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

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

Редакційна колегія серії „Педагогічні науки”:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Редакційні вимоги

до технічного оформлення статей

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 № ** (***) , 2012.

Статті у „Віснику” повинні бути розміщені за рубриками.

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

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

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

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

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

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

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ТА МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

1. **Бахов І. С.** Полікультурні засади освіти в сучасному українському освітньому просторі..... 6
2. **Безрукавий Р. В.** Здоров'язберігаючі навчальні технології як технологічна основа здоров'язберігаючої педагогіки..... 12
3. **Гребенюк М. Н.** Теоретические подходы к изучению идентичности в гуманитарном знании и моделирование российской идентичности средствами образования..... 18
4. **Гришенко В. Д.** Методологические основы построения модели обучения межкультурной коммуникации..... 26
5. **Купрікова С. В.** Міжкультурна ділова комунікація як фактор професійного самовизначення..... 35
6. **Малихіна В. М.** Математичні та статистичні методи аналізу результату педагогічного дослідження..... 42
7. **Мося І. А.** Зміст і структура самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників..... 50
8. **Петриченко Л. О.** Прогностичні тенденції розвитку порівняльної педагогіки як науки в Україні..... 58
9. **Сущенко Л. О.** Сучасна наука крізь призму освітніх змін..... 65
10. **Цвєткова Г. Г.** Професійне педагогічне самовдосконалення в науковому вимірі: методологічні засади..... 71
11. **Чернуха Н. М.** Гуманітарна освіта: умови для формування толерантності особистості..... 80

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

12. **Андрющенко Т. К.** Організаційно-методичні аспекти формування у дошкільників здоров'язбережувальної компетентності..... 85
13. **Василенко Н. А.** Вплив комп'ютерних ігор на формування соціального здоров'я підростаючого покоління..... 92
14. **Вєтрова О. Д.** Проблема обдарованості у дітей молодшого шкільного віку..... 100
15. **Дронова О. О.** Використання „персоналії” Марії Приймаченко у педагогічній технології пробудження художньо-естетичної активності старших дошкільників..... 106
16. **Кіндрат І. Р.** Інтеграційні засади побудови освітнього процесу в сучасному дошкільному навчальному закладі..... 114
17. **Лещенко Ю. П.** Модель формування обобщённых умений учебной деятельности старшеклассников в процессе изучения дисциплин художественно-эстетического цикла..... 120

18.	Ливацький О. В. Методика виховання фізичних якостей учнів основної школи в умовах допрофільної підготовки.....	128
19.	Павлова О. В. Роль інтонації при обученні чтению на английском языке в условиях русской интерференции.....	135
20.	Пісоцька Л. М. Знання старших дошкільників про працю людей як відображення процесу ознайомлення з професіями в дошкільній освіті.....	143
21.	Покатілова О. О. Теоретико-методичні засади культурологічного аналізу перекладних творів на уроках світової літератури.....	150
22.	Поніманська Т. І. Гуманістичне спрямування інноваційних технологій виховання дітей старшого дошкільного віку.....	156
23.	Тіхова Т. І. Гра на дитячих музичних інструментах як один з засобів формування духовної культури особистості.....	164
24.	Хачіров Т. С. Термінальні технології в школі.....	171
25.	Цубер Е. Н. Дифференцированный подход в обучении и воспитании дошкольников.....	179
26.	Щурова Н. В. Усвідомлення потреби бути здоровими у старшокласників за спортивним профілем навчання.....	187

ІННОВАЦІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

27.	Василишина Н. М. Застосування методів навчально-пізнавальної діяльності у процесі вивчення ділової іноземної мови як необхідна передумова формування комунікативних навичок у студентів.....	193
28.	Ковтун Т. І. Провідні детермінанти інтелектуального виховання студентів Агротехнічного коледжу.....	199
29.	Кравчук О. М. Дефініція „текст” у сучасному науковому апараті.....	210
30.	Крупенко О. В. Психолого-педагогічні інновації в навчально-виховному процесі ВНЗ.....	216
31.	Кубіцька О. А. Науково-теоретичні основи формування народознавчої компетентності студентів педагогічних коледжів.....	223
32.	Лісневська А. Л. Міждисциплінарні зв'язки у контексті інноваційних технологій фахової підготовки телевізійних репортерів.....	228
33.	Манжара В. М., Опанасенко В. П. Застосування віртуального експерименту в процесі виконання студентами лабораторних робіт з фахових дисциплін.....	235
34.	Масалова О. Ю., Виленский М. Я. Эмоционально-волевое развитие личности студента в образовательном процессе по физической культуре: технологический аспект.....	243

35. Мельник Н. І. Інтерактивні методи формування мовної компетенції студентів дошкільних факультетів з додатковою спеціалізацією „англійська мова” в контексті інноваційних тенденцій в системі освіти.....	254
36. Несторенко С. М. Інтеграція дистанційного навчання в аграрній освіті.....	261
37. Охлопкова А. Г. Выбор учебника как ведущего средства обучения в неязыковом вузе в условиях обновления языкового образования.....	267
38. Палий Е. Н. Инновационные тенденции в системе эстетического воспитания студентов технического вуза (на примере РГУ нефти и газа имени И. М. Губкина).....	274
39. Приходченко К. І., Приходченко В. В., Приходченко О. В. Вищі навчальні заклади України в європейському освітньому просторі.....	281
40. Соловей Л. С. Інновації в туристичній освіті.....	288
41. Шмалей С. В. Інноваційні підходи в системі вищої професійної природничої освіти.....	294
42. Яланська С. П., Панасенко Т. В. Аналіз особливостей організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах.....	304
43. Ящук І. П. Недиспаратність змісту освіти як ключова особливість інноваційних змін навчально-виховного процесу ВНЗ України.....	310
Відомості про авторів	316

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ТА МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

УДК 378.091:81'255.4

І. С. Бахов

ПОЛІКУЛЬТУРНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

В Україні і країнах колишнього СРСР проблема полікультурної освіти набула особливої актуальності і складності у 90-і роки минулого століття, коли в умовах соціально-економічних і політичних реформ склалася нова освітня ситуація, для якої характерні посилення етнізації змісту освіти, зростання ролі рідної мови навчання, зростання впливу релігії на формування самосвідомості особистості. У цих умовах полікультурна освіта, з одного боку, сприяє етнічній ідентифікації та формуванню культурної самосвідомості студентів, а з іншого боку, перешкоджає їх етнокультурної ізоляції від інших країн і народів.

Важливою соціально-політичною детермінантою розвитку полікультурної освіти є інтенсивний розвиток інтеграційних процесів як важливої складової розвитку сучасного світу, а також прагнення України та інших країн інтегруватися у світовий та європейський соціально-культурний та освітній простір, зберігаючи при цьому національну своєрідність. Інтеграційні процеси сприяють перетворенню Європи на багатомовне середовище, в якому національні мови мають рівні права.

Розвиток полікультурної освіти зумовлений не тільки сучасними історичними та соціокультурними передумовами, але й спирається на низку традицій вітчизняної і зарубіжної філософії, педагогіки та психології.

Важливі висновки для обґрунтування полікультурної освіти витікають з культурно-історичної теорії розвитку поведінки і психіки Л. С. Виготського, відповідно до якої джерела і детермінанти психічного розвитку лежать в культурі, що історично розвивається. Розглядаючи розвиток психіки як опосередкований процес, вчений вважав, що опосередкованість полягає в присвоєнні (освоєнні) культурно-історичного досвіду, і що усяка функція в культурному розвитку індивіда виходить на сцену двічі, у двох планах, спершу в соціальному, потім психологічному, спочатку між людьми – як категорія інтерпсихічна, потім всередині індивіда – як категорія інтрапсихічна. Перехід ззовні всередину трансформує сам процес, змінює його структуру і функції. За всіма вищими функціями, їх відносинами генетично стоять соціальні відносини, реальні стосунки. Істотний вплив на розвиток полікультурної освіти в різних країнах світу надають процеси, що відбуваються сьогодні безпосередньо в самій системі освіти і пов'язані з активним залученням в

освітній процес таких альтернативних ідей, як ідея відкритості, партисипативності і багатоперспективного планування.

Дослідження всього комплексу історичних і соціально-культурних чинників, а також філософсько-педагогічних і психологічних детермінант дозволяє нам виділити найбільш поширені підходи до розуміння сутності полікультурного освіти.

Відзначимо перший з них як *аккультураційний*.

З цим підходом пов'язана і поява самого терміна „полікультурна освіта”. У рамках аккультураційного підходу значна частина зарубіжних досліджень дотримується думки про те, що полікультурна освіта має орієнтуватися на культуру переселенців. Урсула Бос-Нюнінг вказує на те, що теоретичне тлумачення поняття „культура мігрантів” є на сьогоднішній день центральним, але поки невирішеним завданням дослідників процесів міграції. Полікультурна освіта має включати в себе вивчення традицій рідної культури, процесу переробки цих традицій в рамках нової культури, оскільки конфронтація зі зміненими умовами життя викликає необхідність у виробленні нових культурних орієнтирів [2]. Таке формулювання завдань полікультурної освіти припускає необхідність серйозного вивчення культури мігрантів, але уникає таких педагогічних норм, як „взаємне культурне збагачення”.

У рамках аккультураційного підходу центральне місце займає питання про культурну ідентичність (набір культурних форм, рис, характеристик) людини. При його розгляді полікультурна освіта базується насамперед на екзистенціалістських ідеях вільного вибору і трансцендентальності сприйняття людини людиною.

У цілому у вітчизняних дослідженнях аккультураційний підхід не отримав значного поширення, бо для України більш актуальним є збереження і збагачення як української культури, яка виступає в нашій країні в якості домінуючої культури, так і національно-культурної своєрідності інших народів, що населяють Україну.

У зв'язку з цим великого значення набуває діалоговий підхід, заснований на ідеях відкритості, діалогу культур, культурного плюралізму. З позицій цього підходу полікультурна освіта розглядається як спосіб залучення студентів до різних культур з метою формування загальнопланетарної свідомості, що дозволяє тісно взаємодіяти з представниками різних країн і народів та інтегруватися у світовий та загальноєвропейський культурно-освітній простір.

Філософсько-методологічною основою даного підходу є таке розуміння діалогу, коли всі філософські системи не відкидаються, а співіснують і взаємодіють (В. С. Біблер). Гуманізм такої взаємодії полягає в тому, що кожен суб'єкт культури має пережити неповноту буття перед нескінченною різноманітністю всієї світової культури. За таких умов єдиним розумним і разом з тим моральним шляхом справжнього об'єднання різних культур може бути визнаний тільки діалог між ними.

Таким чином, діалогічність – це особлива якість культури, яка прагне до цілісності та інтеграційності. Ця якість забезпечує механізм самозбереження й саморозвитку культури, допомагає уникнути її стагнації, скам'яніння і ритуалізації. Діалогічність дозволяє прийняти чужі аргументи, чужий досвід, водночас завжди шукає балансу, компромісу.

У процесі полікультурної освіти цей зв'язок забезпечується підготовкою студентів до розуміння іншої культури, до визнання навколишньої різноманітності.

Важливою філософсько-культурологічною підставою полікультурної освіти є теза про культурний плюралізм, який покликаний відобразити в специфічно переломленому (акультурованому) вигляді багатоплановість і суперечливість соціальної дійсності. Ми повинні визнати, що світ – це відмінність, а тому необхідне єднання культурного різноманіття. Діалог, який усвідомлюється як фундаментальний принцип життєдіяльності культур, вказує на істотну потребу однієї культури в іншій.

У процесі полікультурної освіти ми стикаємося з диференційованими єдностями культури минулого, теперішнього і майбутнього, які можуть бути осмислені лише в їх історичній наступності і взаємозв'язку. Кожна з цих єдностей „тришарова”, у кожній є свій „зафіксований”, свій актуальний і потенційний зміст (сенса, значення). Потенційний сенс минулого і „зафіксоване” передбачення майбутнього зустрічаються в актуальному змісті сьогодення. „Зафіксований” зміст цього багато в чому пізнається в актуальному попереднього минулого, а потенційний сенс теперішнього відгукується так чи інакше в актуальному змісті майбутнього, наступного за нинішнім. Так, уявлення про культуру як про відкриту диференційовану єдність дозволяє осмислити низку типологічно різних і історично віддалених один від одного культур як цілісно-смыслову єдність, що триває в часі, як деякий безперервний історично-мінливий, суперечливий, але внутрішньо цілісний континуум загальної людської культури.

У рамках діалогового підходу вчені розглядають полікультурну освіту як „сучасну тенденцію світового процесу, яка стверджує ідею про те, що в основі світової цивілізації лежить безліч незалежних самостійних сутностей” [6]. Розкриваючи суть полікультурної освіти, дослідники підкреслюють, що вона спрямована на збереження і розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, наявних в даному суспільстві, і базується на принципах діалогу та взаємодії різних культур. Вона розглядає полікультурну освіту в міжнародному та міжнаціональному контексті як взаємозв'язок різних культурних середовищ в сферах освіти.

Схожу позицію має інша група вчених, зазначаючи, що полікультурна освіта не тільки означає різне для різних людей в суспільстві, а й узагалі на глибинному рівні зумовлена економічними реаліями та ідеологією різних соціумів [5].

Піддаючи критиці акультураційний підхід до полікультурної освіти, Г. Дмитрієв зауважує, що багато дослідників називають мультикультурною або полікультурною освітою те, що по суті є поліетнічною освітою, тобто відображає питання, пов'язані з нормалізацією відносин між етнічно різними групами і індивідами. У полікультурній освіті він бачить не тільки „спосіб протистояти расизму, упередженням, упередженості, етноцентризму, ненависті, заснованої на культурних відмінностях”, а й „педагогічну спробу допомогти зрозуміти свою культуру, роль узагальнень та стереотипів у комунікації між різними культурами, усвідомити своє „Я” [3].

Існує ще одне визначення полікультурної освіти як педагогічної відповіді на реальність мультикультурного суспільства, як відкритої діяльнісно-орієнтованої концепції, яка сприймає всі суспільні зміни та ініціює інноваційні процеси. Полікультурна освіта розглядається як внесок у виховання в душі миру шляхом вирішення міжкультурних конфліктів. Автор даної концепції (Г. Померін) виходить з ідеї визнання індивідуальних відмінностей кожної особистості і вважає полікультурну освіту діяльнісно-орієнтованою і відкритою для нових знань і нового досвіду.

Цінним, на наш погляд, є визначення полікультурної освіти американського дослідника Томаса (Thomas A.): „Полікультурна освіта має місце, коли певна особа прагне в спілкуванні з людьми іншої культури зрозуміти їх специфічну систему сприйняття, пізнання, мислення, їх систему цінностей і вчинків, інтегрувати новий досвід у власну культурну систему і змінити відповідно до чужою культурою. Полікультурна освіта спонукає разом з пізнанням чужої культури і до аналізу системи власної культури” [8]. Таке розуміння дозволяє виділити різні рівні полікультурної освіти або ступені прилучення до чужої культури: від розуміння до запозичення деяких зразків діяльності та їх селективного застосування. Зазначені рівні можуть відповідати окремим етапам в процесі полікультурної освіти або бути її кінцевим результатом.

Останнім часом в ході психолого-педагогічних дискусій з проблем полікультурної освіти з'являються концепції та окремі теоретичні положення, які умовно можна об'єднати в змістових межах соціально-психологічного підходу, ще не сформованого в повній мірі в науці. Разом з тим, вже можна виділити деякі його відмінні ознаки, найбільш важливою з яких є розгляд полікультурної освіти як особливого способу формування певних соціально-настановних та ціннісно-орієнтаційних схильностей, комунікативних та емпатійних умінь, що дозволяють випускникові середньої та вищої школи здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію та проявляти розуміння інших культур, а також толерантність щодо їх носіїв.

У традиціях соціально-психологічного підходу витримана концепція так званих „культурних відмінностей”. Її прихильники формулюють такі **цільні полікультурної освіти:**

- розвиток терпимості по відношенню до чужого способу життя та стилю поведінки, заснованої на розумінні відмінностей в культурній зовнішності людини, які можуть привести до конфліктів між представниками різних соціальних верств;

- усвідомлення того, що культурні відмінності та чужі культури в цілому впливають на емоційну сферу людини, стаючи джерелом її переживань і потрібних станів;

- розвиток здатності диференціації всередині чужої культури, вміння оцінювати системи цінностей і норм за ступенем їх історично-конкретної важливості для певних видів діяльності;

- формування здатності інтегрувати елементи інших культур у власну систему мислення і цінностей.

Таким чином, вирішення завдань полікультурної освіти школярів і студентів вимагає посилення полікультурного складника в підготовці майбутнього фахівця. У зв'язку з цим певне значення набуває висунуте Г. Д. Дмитрієвим теоретичне положення про багатокультурність як важливу складову професіоналізму. Виходячи з цього положення, студенти різних спеціальностей майбутні фахівці „повинні вміти працювати з різними в культурному відношенні людьми, правильно розуміти людську відмінність, бути толерантними до них, вміти устанавлювати своїми особистими діями і словами культурний плюралізм в суспільстві”.

Аналіз основних підходів та провідних концептуальних ідей полікультурної освіти показує, що всі ці підходи змістовно доповнюють один одного, а цілі, сформульовані в рамках окремих концепцій, можуть розглядатися як напрям діяльності школи на різних етапах реалізації полікультурної освіти учнів та студентів.

На основі вищенаведеного аналізу сформувалося наше власне бачення сутності полікультурної освіти учнів та студентів. Ми розглядаємо її як вид цілеспрямованої соціалізації студентів, що забезпечує:

- на когнітивному рівні – освоєння зразків і цінностей світової культури, культурно-історичного та соціального досвіду різних країн і народів;

- на ціннісно-мотиваційному рівні – формування соціально-настановних і ціннісно-орієнтаційних схильностей учнів до міжкультурної комунікації і обміну, а також розвиток толерантності по відношенню до інших країн, народів, культур і соціальних груп;

- на діяльнісно-поведінковому рівні – активна соціальна взаємодія з представниками різних культур при збереженні власної культурної ідентичності.

Список використаної літератури

1. Ахвердова О. А. Личностная и поведенческая изменчивость подростков в полиэтническом образовательном континууме : монография / О. А. Ахвердова, О. В. Погожева. – М. : Илекса, 2008. **2. Дмитриев Г. Д.** Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – М. : Народное

образование, 1999. **3. Лощенкова І. Ф.** Полікультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / І. Ф. Лощенкова. – Київ, 2004. – 22 с. **4. Менская Т. Б.** Поликультурное образование: Программы и методы. Общество и образование в современном мире : сборник материалов из зарубежного опыта. – М., 1993. **5. Мілютіна О. К.** Полікультурна освіта молоді в Україні : державна політика і педагогічна стратегія / О. К. Мілютіна // Рід. шк. – 2007. – № 7 – 8. – С. 8 – 12. **6. Солодка А. К.** Полікультурне виховання старшокласників в процесі вивчення гуманітарних предметів : метод. посіб. – К. : Вид-во „Науковий світ”, 2005. – 240 с. **7. Шафрікова А. В.** Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. В. Шафрікова. – Казань, 1998. **8. Boos-Nünning, Ursula;** Hans H. Reich u. a. Aufnahmeunterricht. Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden. – München, R. Oldenbourg. 1983. **9. Thomas A.** Temperament and Development. / A. Thomas, S. Chess. – N.Y., 1977.

Бахов І. С. Полікультурні засади освіти в сучасному українському освітньому просторі

Статтю присвячено основним проблемам і напрямкам розвитку полікультурної освіти на початку ХХІ століття. Проаналізовано взаємозв'язок культури і освіти в контексті міжкультурної комунікації, яка покликана сприяти формуванню сучасної культурно інтегрованої особистості, досліджено інтеграційні та дисінтеграційні тенденції в полікультурній освіті.

Ключові слова: полікультурний, міжкультурний, комунікація, освіта

Бахов И. С. Поликультурные принципы образования в современной украинской образовательной среде

Статья посвящена основным проблемам и направлениям развития поликультурного образования в начале ХХІ века. Анализируется взаимосвязь культуры и образования в контексте межкультурной коммуникации, призванной способствовать формированию современной интеграционной личности, исследуются интеграционные и дисинтеграционные тенденции современного поликультурного образования.

Ключевые слова: поликультурный, межкультурный, коммуникация, образование

Bakhov I. S. Policultural Principles of Education in Contemporary Ukrainian Educational Environment

The article is dedicated to the main issues of developing polycultural education at the beginning of the ХХІ century. The author analyzes

interconnection of culture and education in the context of intercultural communication, called upon to shape contemporary integrated personality; integration and disintegration processes in contemporary polycultural education are studied.

Key words: polycultural, intercultural, communication, education.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.635.5:614.84-057.36

Р. В. Безрукавий

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ НАВЧАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ТЕХНОЛОГІЧНА ОСНОВА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ ПЕДАГОГІКИ

Гуманістична освітня парадигма, на основі якої у сучасному навчальному закладі відбуваються корінні зміни направленості і змісту навчально-виховного процесу, включає у себе цілеспрямований розвиток фізичних і психічних здібностей людини, реалізація яких можлива при збереженні і укріпленні здоров'я у процесі навчання і виховання. Здоров'язберігаючі освітні технології можна розглядати і як технологічну основу здоров'язберігаючої педагогіки – однієї із самих перспективних освітніх систем ХХІст., і як сукупність прийомів, форм і методів організації навчання майбутніх фахівців пожежної служби, без нанесення шкоди для їхнього здоров'я.

Сьогодні проблема збереження здоров'я особливо гостро стоїть для фахівців тих спеціальностей, які ризикують своїм життям задля збереження здоров'я інших людей, тому *основною метою* нашого дослідження є аналіз структури і змісту здоров'язберігаючої компетентності майбутніх фахівців пожежної служби і як наслідок формування свідомого ставлення до здоров'я і здорового способу життя (ЗСЖ) засобами сучасної педагогіки. Аналіз причин виникнення хвороб у сучасної молоді приводить до висновку про незадовільну організацію навчання у сучасних закладах освіти. До цих недоліків, насамперед, належать:

- недостатня освітленість навчальних приміщень;
- недостатня провітрюваність аудиторій;
- неправильна форма і розмір (величина) меблів;
- перегрузка навчальних програм.

На погіршення здоров'я негативно впливають і наступні фактори: перехід на нові форми навчання (збільшення кількості годин, розширення змісту навчання, невідповідність методик і технологій

віковим і функціональним можливостям студентів); навчальний стрес, який відчують до 80% тих, хто навчається (підвищена вимогливість викладачів, відсутність емоційного комфорту, рівень емоційності заняття прямо пропорційний рівню перевтоми студента); зниження рухової активності. Тобто процес навчання організовується без урахування його негативного впливу на здоров'я.

Щоб процес створення здоров'язберігаючого простору ВНЗ системи МНС був ефективним і дієвим, вважаємо необхідним враховувати при організації навчально-виховного процесу наступні показники:

- стан фізичного і психологічного здоров'я студентів і викладачів;
- особистісний розвиток студентів;
- рівень якості освітніх і медичних послуг суб'єктів навчального процесу.

З цієї причини виділяємо низку *напрямків* діяльності щодо формування здоров'язберігаючої компетентності у майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби у процесі професійної підготовки:

- створення здоров'язберігаючого освітнього середовища;
- рішення оздоровчих завдань засобами фізичної культури і спорту;
- медико-психолого-педагогічна і соціальна робота;
- моніторинг здоров'я студентів;
- науково-дослідницька і експериментальна діяльність щодо моделювання і апробації здоров'язберігаючих технологій, оздоровчих систем і заходів.

Зазначимо, що найважливішим фактором, який сприяє покращенню здоров'я, є навчання здоровому способу життя, тобто формуванню у майбутніх фахівців пожежної служби готовності до здоров'язберігаючої діяльності. Це найбільш актуально і значимо сьогодні, так як давно відомо, що краще не допустити розвиток захворювання, ніж лікувати його. Значна роль у даному випадку відводиться саме навчальним закладам, зокрема і вищого рівня. У сучасному світі у системі ринкових відносин здоров'я стає базовою здатністю людини, її суб'єктивною цінністю і економічним фактором, що передбачає:

- збереження спеціалістів – професіоналів високого рівня, здоров'я яких визначає стабільність результатів їх праці;
- зміну психологічних настанов на здоров'я як на соціально-економічне благополуччя.

Для формування готовності до здоров'язберігаючої діяльності у майбутніх фахівців пожежної служби, необхідно здійснити спробу корекції їх професійної свідомості ще у вищому навчальному закладі. Базова компетентність майбутнього фахівця пожежної служби полягає у вмінні організувати таке освітнє, розвиваюче середовище, у якому стає можливим досягнення навчальних результатів студента, сформульованих як ключові компетенції. Уміти організувати навчання таким чином, щоб

воно стимулювало інтерес, бажання разом думати і дискутувати, ставити оригінальні запитання, проявляти здатність до незалежного мислення, формулювати ідеї, висловлювати різні точки зору, щоб воно мотивувало студентів на більш високі досягнення і інтелектуальний ріст. Для забезпечення формування такої базової компетенції необхідно, перед усім, відчувати себе здоровим (і фізично, і психічно, духовно, морально).

Деякі науковці розглядають компетентність здоров'язбереження у групі компетенцій, що стосуються самої людини як особистості, суб'єкта діяльності і спілкування. При цьому компетентність здоров'язбереження містить: знання і виконання норм здорового способу життя, знання шкоди куріння, алкоголізму, наркоманії, СНІДу; знання і виконання правил особистої гігієни, життєдіяльності; фізична культура людини, свобода і відповідальність вибору такого способу життя [2, с. 21].

Близькими є й погляди О. С. Мавропуло [4, с. 24 – 48]. Вона дотримується думки, що здоров'я індивіда – багатомірний динамічний процес пристосування до мінливих умов навколишнього середовища, що ідеального здоров'я й абсолютно здорової людини не буває, тому що організм стикається з фізичними, біологічними, соціальними факторами навколишнього середовища, що справляють на нього певний вплив. Б. Н. Чумаков стверджує, що „здоров'я – це процес збереження й розвитку її (людини) психічних і фізіологічних ознак, оптимальної працездатності й соціальної активності при максимальній тривалості життя” [6, с. 24].

Зважаючи на різноаспектність розуміння здоров'я, учені (В. П. Петленко, С. В. Попов та ін.) виділяють кілька його видів:

1. Соматичне здоров'я – життєвий стан органів і систем органів людського організму. Основу соматичного здоров'я складає біологічна програма індивідуального розвитку людини.

2. Фізичне здоров'я – рівень розвитку й функціональних можливостей органів і систем організму. Основу фізичного здоров'я складають морфологічні й функціональні резерви клітин, тканин, органів і систем органів, що забезпечують пристосування організму до впливу різних чинників.

3. Психічне здоров'я – стан психічної сфери людини. Основу психічного здоров'я складає стан загального душевного комфорту, що забезпечує адекватну регуляцію поведінки. Цей стан зумовлюється потребами біологічного й соціального характеру й можливостями їх задоволення.

4. Моральне здоров'я – комплекс характеристик мотиваційної та інформаційної основи життєдіяльності людини. Основу морального компонента здоров'я людини визначає система цінностей, настанов і мотивів поведінки індивіда у соціальному середовищі. Цей компонент пов'язаний із загальнолюдськими істинами щодо добра, любові й краси. Цей вид здоров'я значною мірою зумовлюється духовністю людини, її знаннями й вихованням.

У спрощеному вигляді можна вважати критеріями здоров'я наступні поняття:

- для соматичного й фізичного здоров'я – „я можу”;
- для психічного здоров'я – „я хочу”;
- для морального здоров'я – „я повинен”.

Зважаючи на це, у Малій медичній енциклопедії здоров'я тлумачиться як природний стан організму, що є вираженням його досконалої саморегуляції, гармонійної взаємодії усіх органів і систем і динамічної рівноваги із навколишнім середовищем.

Здоров'я як стійку й динамічну рівновагу процесів усіх сфер життєдіяльності людини розуміють і А. В. Попков та Є. Н. Литвинов [5, с. 12 – 15]. Така рівновага виражається у безперервності самого процесу руху, що, у свою чергу, дає можливість визначити загальне поняття, що характеризує стан здоров'я людини. Тобто безперервність життєвих процесів (зокрема, процесу руху) і є таким поняттям. Отже, складниками загального здоров'я людини є фізичне здоров'я, моральне, здоров'я нервової системи й мислення.

На думку Н. Т. Лебедевої [3, с. 51 – 161], наукове розуміння здоров'я містить також своєчасний і гармонійний тілесний і психічний розвиток, нормальне функціонування усіх органів і систем, високу працездатність при різних видах діяльності, відсутність захворювань, уміння легко адаптуватися до незвичних умов середовища й стійкість до несприятливих впливів. Оцінюючи здоров'я, вона пропонує враховувати чотири критерії, що характеризують рівень здоров'я: наявність або відсутність хронічних захворювань, рівень функціонального стану основних систем організму, ступінь резистентності організму, рівень досягнутого фізичного розвитку й ступінь його гармонійності.

А. Г. Дембо [1, с. 34 – 115] дотримується думки, що здоров'я індивіда – це природний стан організму, що характеризується його повною врівноваженістю із біосферою й відсутністю якихось виражених хворобливих змін. Однак, він вважає це визначення недостатньо точним: відповідно до нього людина, що перебуває в інкубаційному періоді певного інфекційного захворювання, повинна бути визнана здоровою, у той час як вона, безумовно, уже хвора. Крім того, на його думку, складність постановки діагнозу „здоровий” полягає у тому, що існують захворювання, які протікають приховано, розпізнавання яких часом неможливе через недосконалість методів дослідження.

Сьогодні активно вводяться в роботу освітні стандарти третього покоління. Безумовно, вони акумулюють увесь позитивний досвід, накопичений при розробці перших двох стандартів. Тобто відбувається співвіднесення змісту пропонованих компетенцій із такими компонентами як знання, уміння і навички, передбачені у попередніх стандартах.

Не викликає заперечень і те, що майбутній фахівець пожежно-рятувальної служби насамперед має оволодіти загально-професійними

компетенціями, уміти використовувати їх у нестандартних ситуаціях. Але у той же час, професіонал, який не володіє основними навичками здорового способу життя, професіоналізм відсутністю здоров'язберігаючого мислення не може стати повноцінним працівником, таким, що задовольняє запити працедавця (зловживання алкоголем, нікотинова залежність, часті лікарняні листи, різні форми ожиріння тощо).

Аналізуючи стандарти третього покоління для ВНЗ, насамперед, по напрямку підготовки 7.17020301, 8.17020301 – Професійна освіта (по галузях) нами виявлено, що здоров'язберігаюча компетенція входить у склад загально-професійних компетенцій і формується через дисципліни як математичного і природничо-наукового, так і професійного циклу.

Стандарти інших напрямків підготовки майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби також направлені на формування даної компетенції. Основними навчальними дисциплінами, що розвивають знання, уміння і володіння здоров'язберігаючою діяльністю, включені у базову частину освітнього стандарту є: психологія, психологія діяльності в особливих умовах, медицина надзвичайних ситуацій, охорона праці, правові основи цивільного захисту, безпека життєдіяльності, фізичне виховання тощо.

Сучасний молодий спеціаліст, що виходить зі стін університету (особливо, вищого навчального закладу системи МНС) повинен, безумовно, володіти компетенціями, що дозволяють йому зберегти статус здорової людини як можливо довше.

Ураховуючи усе сказане вище, запропонуємо наступну трактовку поняття „здоров'язберігаюча компетентність майбутнього фахівця пожежно-рятувальної служби” – як комплекс систематичних знань і уявлень про позитивні і негативні зміни у стані власного здоров'я і здоров'я оточуючих; уміння складати програму збереження свого здоров'я і дієву програму (або план) збереження здоров'я студентів в умовах навчально-виховного процесу; уміння створювати здоров'язберігаюче освітнє середовище; оволодіння способами організації діяльності із профілактики здоров'я і здоров'язбереження; здатність організувати і реалізувати діяльність із профілактики і здоров'язбереження.

Висновки

1. З'ясовано, що проблема збереження здоров'я людини, починаючи із найдавнішого часу, пройшла тривалий шлях розвитку, збагачуючись на кожному етапі суспільного розвитку новим змістом і методами. Аналіз філософсько-соціологічної, медико-біологічної, психолого-педагогічної літератури із досліджуваної проблеми дає змогу сформулювати власне визначення поняття „здоров'язберігаюча компетентність” як інтегральну, динамічну рису особистості, що проявляється у здатності організувати й регулювати здоров'язберігаючу діяльність; адекватно оцінювати свою поведінку, а також учинки й

погляди інших; зберігати та реалізовувати власні здоров'язберігаючі позиції у різних, зокрема несприятливих, умовах, виходячи з особисто усвідомлених та засвоєних моральних норм і принципів, а не за рахунок зовнішніх сил; протистояти тиску, протидіяти впливам, що суперечать внутрішнім настановам, поглядам і переконанням, активно їх перетворювати, самостійно приймати моральні рішення.

2. Виявлено використання таких підходів до формування здоров'язберігаючої компетентності студентів: культурологічного, що дає можливість розглядати здоров'я, здоровий спосіб життя, здоров'язберігаючу компетентність тощо на широкому загальнокультурному тлі; аксіологічного, що сприяє розгляду здоров'я людини як вищої цінності суспільства; особистісно-діяльнісного, що вимагає змін у технологіях освітньо-виховного процесу, зокрема активного впровадження здоров'язберігаючих технологій.

3. З'ясовано основні функції формування здоров'язберігаючої компетентності студентів: освітню, рекреативну й оздоровчу, комунікативну, формувальну й інформаційну.

Список використаної літератури

1. Дембо А. Г. Актуальные проблемы современной спортивной медицины / А. Г. Дембо ; предисл. В. У. Агеевцева. – М. : ФиС, 1980. – 295 с. 2. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Какое его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20 – 26. 3. Лебедева Н. Т. Профилактическая физкультура для здоровых детей : справочное пособие. – Минск : ИПП Госэкономплана Республики Беларусь, 1993. – 208 с. 4. Макаренко А. С. Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе / А. С. Макаренко // Соч. : в 7-ми т. : АПН РСФСР, 1957 – 1958. – Т. 5. – 588 с. 5. Попков А. В., Литвинов Е.Н. Программа по физической культуре для учащихся 1 – 11 классов. Антистрессовая пластическая гимнастика (АПГ) / А. В. Попков, Е. Н. Литвинов. – М. : Просвещение, 1996. – С. 10 – 14. 6. Чумаков Б. Н. Валеология : учеб. пособие / Б. Н. Чумаков. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 407 с.

Безрукавий Р. В. Здоров'язберігаючі навчальні технології як технологічна основа здоров'язберігаючої педагогіки

У статті розглянуто необхідність формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби у процесі професійної підготовки. Означено мотивації на здоровий спосіб життя, розуміння цінності життя і здоров'я. Визначено складові ресурсного забезпечення навчального процесу і здоров'язберігаючого простору у ВНЗ системи МНС України.

Ключові слова: здоров'язберігаюча компетентність, здоровий спосіб життя, професійна свідомість, професійна підготовка, здоров'язберігаючий простір.

Безрукавый Р. В. Здоровьесберегающие учебные технологии как технологическая основа здоровьесберегающей педагогики

В статье рассмотрено необходимость формирования здоровьесберегающей компетентности у будущих специалистов пожарно-спасательной службы в процес се профессиональной подготовки. Очерчено мотивации на здоровый образ жизни, понимание ценности жизни и здоров'я. Определено составляющие ресурсного обеспечения учебного процесса и здоровьесохраняющего пространства в ВУЗах системы МЧС Украины.

Ключевые слова: здоровьесберегающая компетентность, здоровый образ жизни, профессиональное сознание, профессиональная подготовка, здоровьесберегающее пространство.

Bezrukavyy R. V. Health Sparing Educational Technology as a Technological Basis for Preserving the Health of Pedagogy

In the article it is considered the need of formation of health-competence in the future specialists of fire and rescue service in the course of vocational training. It is outlined motivations of a healthy lifestyle, understanding the value of life and health. It is defined making resource ensuring scientific process and health preserving space in higher education institutions of Ministry of Emergency Situations system of Ukraine.

Key words: Health-competence, healthy living, vocational awareness, training, health-space .

Стаття надійшла до редакції 05.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 159.923.2

М. Н. Гребенюк

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ИДЕНТИЧНОСТИ
В ГУМАНИТАРНОМ ЗНАНИИ И МОДЕЛИРОВАНИЕ
РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Дефиниция „Идентичность” – преимущественно употребляется как общенаучный термин. Данная категория имеет многомерное понятие, используется в области гуманитарного знания в различных смыслах, рассматривается в разных плоскостях, где каждая самостоятельная наука дает свое „изолированное” представление о предмете исследования.

Первое появление термина „идентичность” связывают с именами Э. Эриксона, З. Фрейда и Э. Фромма, в русле психологии. Э. Эриксон, в том числе на собственном примере, изучал проблемы идентичности личности. Его судьба эмигранта, поменявшего не только фамилию но и вероисповедание, подтверждает, что „поиск личностью своей идентичности – процесс весьма непростой и неоднозначный” [1, с. 8]. „Идентичность”, в самом широком смысле, – это тождественность человека самому себе, осознание своей принадлежности к группе (общности). „Однако простота такого определения лукава и даже „хуже воровства” (по известной русской поговорке), ибо „эта тождественность самому себе” для человека – первый вопрос и главная загадка, не только пределы, но и сами координаты и параметры обсуждения которых обыкновенно не даны человеку сами по себе. И ищет он то, что на языке гегелевской тарбарщины называется „дух-в-себе-и-для-себя”, прежде всего через призму личного опыта взросления и становления развитым человеком (личностью), помноженного на индивидуальный интеллектуальный коэффициент и открытость интуитивному постижению знаний” [2, с. 11 – 12].

Э. Эриксон считает, что понятие идентичности обозначает твердо усвоенный и личностно принимаемый образ себя во всем богатстве отношений личности к окружающему миру, чувство адекватности и стабильного владения личностью собственным „я” независимо от изменений „я” и ситуации; способность личности к полноценному решению задач, возникающих перед ней на каждом этапе ее развития. Идентичность – это прежде всего показатель зрелой (взрослой) личности, истоки и тайны организации которой скрыты, однако, на предшествующих стадиях онтогенеза. Становление идентичности Эриксон описывает как развивающуюся конфигурацию, которая постепенно складывается в детстве путем последовательных „я-синтезов” и перекристаллизации. Это такая конфигурация, в которую интегрируется конституционная предрасположенность, особенности либидных потребностей, предпочитаемые способности, важные идентификации, действенные защитные механизмы, успешные сублимации и осуществляющиеся роли [3, с. 11 – 12].

Э. Эриксон создал некую схему развития человека на протяжении всей жизни, с помощью которой, можно проследить становление индивидуальной идентичности. В своей схеме он выделяет восемь стадий развития идентичности. На каждой стадии человек должен сделать выбор „между двумя альтернативными фазами решения возрастных и ситуативных задач развития. Характер выбора сказывается на всей последующей жизни в смысле ее успешности и неуспешности” [4, с. 12.]. Э. Эриксон занимался проблемами связи индивидуального жизненного цикла с циклом поколений, динамики поколений, вопросами групповой идентичности, причинами кризиса идентичности используя такие подходы, как биографический, патологический, теоретический.

Э. Фромм также начинает писать о проблеме идентичности после

эмиграции из Германии в Америку в 1933 году. Он издает свои публикации, в которых описывает влияние тоталитарных систем – фашизма и сталинизма на личность человека. Первое обращение к проблематике идентичности было сделано в работе „Бегство от свободы”, где Э. Фромм вводит понятие идентичности, и описывает мотивы возникновения той или иной идентичности.

Непосредственно предшествуют введению в психологию этого понятия работы З. Фрейда, который использовал термин идентификация. Понятие „идентификация” (отождествление), было предложено З. Фрейдом в работе „Массовая психология и анализ человеческого Я”, первоначально обозначало бессознательный процесс подражания поведению или определенным качествам того лица, с которым индивид себя отождествляет. В социально-психологической литературе этот термин имеет более широкое значение, чем в психоаналитической и обозначает имитацию, подражательное поведение, эмоциональное слияние с объектом. „Психологи обычно воспринимают идентичность как выражение внутренних процессов. Для психолога это нечто, существующее внутри индивида, часть „персоны”. Общественные системы, контекст – то, что может накладывать отпечаток на индивида, но идентичность может и не быть связана с социальными институтами. Важнее исследовать память, мотивации, физическое состояние. В отличие от философских теорий, претендующих на раскрытие сущности „Я”, психология пытается расчлнить проблему на составные части, которые могли быть предметом экспериментальных исследований: по предмету, по теоретическому контексту, по компонентам образа „Я” [5]. Основы социологического подхода к вопросу о идентичности были заложены в трудах Э. Дюркгейма. В своих исследованиях он рассматривал механизмы формирования связей индивида с различными общностями, раскрыл структуру и процессы конструирования „социальной сущности” личности. Не употребляя термина „идентичность”, Э. Дюркгейм разработал теорию трансляции социальных идентичностей, которая представляет собой систему „наиндивидуального”, отражающего в индивидах групповую принадлежность (религиозные верования, моральные нормы и принципы и т. п.). Согласно Э. Дюркгейму, „социальная сущность” передается в процессе социализации от поколения к поколению.

Теории социальной идентичности создают Х. Тэджфел и Дж. Тернер. В теории социальной идентичности Х. Тэджфела – идея существования определенного социально-поведенческого континуума, на одном полюсе которого локализованы формы межличностного взаимодействия, а на другом – взаимодействие людей как представителей определенных общностей. Первый вариант предполагает актуализацию личностной идентичности, второй вариант – социальной. Разрабатывая теорию группового поведения, Дж. Тернер, говорит о возможности существования на трех разных уровнях, соответствующих общечеловеческой, социальной и личностной идентичности, притом, что между этими уровнями

существует функциональный антагонизм. Таким образом, появляется идея оппозиции личностной и социальной идентичности. В области социологии, ученые оценивают идентичность с точки зрения общества и его институтов. По их мнению идентичность – это комплекс ролей и статусов в социальной системе. Социальный, экономический статусы; профессия; пол; национальность; религиозная принадлежность и т. д. – составные элементы идентичности в социологическом смысле.

Философы имеют свои убеждения на предмет понятия идентичности, они пытаются ответить на вопрос о нормативном образе „самости”. Главной философской проблемой в теории идентичности остаются вопросы: Каким идеалам следовать в жизни? Так ли хороши те ценности, на которые мы ориентируемся? Как в постоянных исторических трансформациях человек находит фундамент для жизненных свершений? Идентичность представляется, как субъективное отношение которое формируется в ходе взаимодействия индивидов; как самоопределение индивида (Я-концепция, самость) [6, с. 78 – 79].

Таким образом, касаясь всех сфер мира человека, категория „идентичность”, имеет различающиеся смысловые содержания – от индивидуальных психических процессов, до сложнейших социальных отношений. С учетом анализа различных подходов к пониманию сути данного социокультурного явления в научной литературе, социальную идентичность можно понимать, как целостный, интегративный и дифференцированный процесс, благодаря которому устанавливается соответствие индивидов с внешним социокультурным пространством, в рамках которого люди отождествляют себя с некими социальными образцами действующими или действовавшими в обществе. Становление идентичности происходит под влиянием традиций, обычаев и норм, когда индивид в некотором отношении не отделяет себя от той или иной социокультурной общности, воспринимая что-либо происходящее как имеющее отношение не только к нему лично, но прежде всего к данному сообществу, к определенному „мы”. Таким образом, следует установить и описать структуру ценностных представлений и установок, образующих это „мы”, определить интенсивность подобных связей между индивидом и общностью, ситуации возникновения или распада „мы”, формы и механизмы воспроизводства идентичности. Человеческая идентичность является ключевым элементом субъективной реальности, она находится в диалектической связи с обществом и его институтами. Формируясь в определенных общественно-исторических условиях, человеческая идентичность поддерживается или изменяется вместе с радикальными переменами общественных отношений. Соответственно характер социокультурных процессов связан с состоянием человеческой идентичности и ее природой. Поэтому позволим предположить, что общество имеет историю своего развития, в контексте которой возникают специфические идентичности.

В период реформирования жизненно важных сфер социальное

пространство становится нестабильным, как следствие – неустойчивая социальная идентичность. Таким образом, кризис идентичности – это всегда продукт различного рода трансформаций. К самым болезненным жизненным переживаниям относят кризис индивидуальной идентичности [7]. Не менее болезненным является кризис коллективной идентичности. Причинами этого кризиса могут быть: „отрицание символов, распад коллективной памяти, представленной традициями, а также утрата веры в общее будущее, дисгармония между описательным и нормативным образами себя, прерывность в истории, несоответствие между представлением культуры о самой себе и ее образами в других культурах, наконец, чувство неполноценности относительно более совершенной культуры”. Кроме того, кризис идентичности индивидов приводит к кризису зависящий от них социальных институтов [8]. Согласно данной схеме можно рассмотреть некоторые причины кризиса постсоветской социокультурной идентичности в России.

Во-первых, после крушения СССР произошло отрицание советских символов, во всех плоскостях, начиная с государственных, идеологических: флаги, гербы, гимн и т. д.; ценностных; этических; моральных; заканчивая экономическими.

Во-вторых, частично произошел распад коллективной памяти. Бывшие союзные республики не отождествляют свою историю с историей России, давно переписаны учебники по данному предмету в новых суверенных государствах. Выросло целое поколение на постсоветском пространстве, и в лучшем случае молодежь (и не только) ближнего зарубежья относится к России как к экономическому партнеру, нейтральному соседу, чей язык уже является чужим, в худшем как возможному противнику, агрессору, бывшему работодателю. Безусловно и в самой России уже утратилась вера в тесное или прежнее общее будущее с бывшими территориями. Прежние традиции общения с „экс-соотечественниками” также изменились.

В-третьих, такие причины, как дисгармония между описательным и нормативным образами себя и прерывность в истории существуют в Российской социокультурной идентичности не позже чем с эпохи Петра Великого. Ведь, как известно, причиной кризиса идентичности является не только несоответствие индивидуального поведения всеобщим нормам. „Более серьезной причиной кризиса является та мысль, что всеобщие нормы, которым я следовал с чистой совестью и даже жертвуя собой, не могут претендовать на обоснованность и законность, – что признание их было личной или коллективной ошибкой” [9]. Российская история, анализируемая отечественными и зарубежными авторами, традиционно на 50 % состоит из таких личных или коллективных ошибок. Но „об ошибках можно говорить только в том случае, если существует истина” [10].

В-четвертых, чувство неполноценности относительно более совершенной культуры, над которым потрудились не одно поколение отечественных ученых, представителей интеллигенции и власти,

насаждаемые народу, также является характерной причиной кризиса социокультурной идентичности. Страны Запада всегда влияли на поиск идентичности российского народа. Это влияние начинается за долго до споров Западников и Славянофилов. Подражание и даже некоторое преклонение Западу, как некому эталону в различных областях и вместе с тем, соперничество происходит практически, с момента образования Российской империи. На наш взгляд, Россия сможет обрести стабильную социокультурную идентичность, если сумеет освободиться от этой модели взаимоотношений.

Таким образом, глубина кризиса зависит от нарушения вышеперечисленных факторов. Советская модель идентичности перестала существовать, новая еще не сформирована, да и не сформулирована окончательно. Совершенно очевиден научный факт: идентичность (индивидуальная, коллективная, социальная, политическая, культурная, какая угодно) не является статичной, она всегда подвержена изменениям, это ее нормальное состояние. Идентичность может быть лишь относительно стабильной в нестабильном социальном пространстве. Следовательно, кризисы идентичности неизбежны, более того, для прогресса и развития они необходимы, конечно, желательно иметь способность ими управлять.

Первым результатом кризиса идентичности является – не предсказуемость поведения затронутых индивидов или институтов. Ценности, которые раньше направляли их действия, устаревают, реакция на новую ситуацию может быть пассивной или активной. В. Хесле утверждает, что кризис идентичности часто вызывает регрессию к более примитивным ценностям. Дезориентация, характерная для любого кризиса идентичности, увеличивает шансы на успех тоталитарных идеологий, которые предлагают простые решения проблем, обещание общности и т. п. Именно по этому идеи тоталитаризма, достаточно популярны в мире и в России. Для того чтобы обрести новую социокультурную идентичность, необходимо иметь новую моральную ориентацию, дистанцироваться от традиционных ценностей. Но, дистанцируясь от них, признавать их достоинства, быть им благодарными за исполнение ими в прошлом ориентиров. Признать скрытую закономерность своего прошлого, примириться с ним, даже если отвергаем его исходя из принятых норм сегодня. Без понимания ошибок прошлого невозможно прогрессивное будущее [11].

Как известно, в начале 2000-х гг. по основным показателям состояние Российского государства характеризовали следующим образом: „В экономике стагнация индустриального общества. В идеологии и системе ценностей элит и новых поколений раскол на традиционалистов и прозападников. В политической системе доминирует этатизм: государственные институты довлеют над гражданскими, каковые остаются в зародышевом состоянии. В государственном устройстве тенденция к унитаризму и сдерживание процессов демократического

федерализма с достаточной автономией субъектов федерации. В демографических процессах стабилизация неблагоприятных показателей здоровья населения, низкой рождаемости и высокой смертности. В социальном поле высокий уровень имущественного и общекультурного расслоения и крайне низкий уровень социальной защиты. В культуре и образовании тенденции к увеличению разрыва между населением „столиц” и „провинции” [12]. Так россияне адаптируются к новым условиям жизни, в которых большинство из них находится и сегодня. Трудно с этим не согласиться, несмотря на то, что с момента высказывания этих мыслей прошло почти десятилетие, ситуация продолжает оставаться сложной.

Тем не менее, продолжаются поиски пути преодоления кризиса идентичности. Новая российская идентичность должна объединить страну, где каждый ощущал бы себя прежде всего гражданином России, а потом уже – русским, адыгом, христианином или мусульманином. В основе такой модели идентичности находится мультикультурализм, принципиальной стратегией выступает диалог культур и коммуникация. Поэтому, сегодня, необходимо в институте образования разработать схему подготовки молодого поколения с толерантным и уважительным отношением к другим культурам, но и создать условия для формирования новой российской социокультурной идентичности. Важным является опыт Имперской России, тогда в российской идентичности главным, независимо от национальности и религии, являлось „верноподданничество”, то есть лояльность по отношению к существующей власти. Из исторического прошлого отечества, следует обратить внимание на патриотизм, преданность своей стране в формировании общенациональной идеи. Государственность невозможно представить без общей истории, ценностей, без ощущения принадлежности к единой общности страны. Процесс формирования социокультурной идентичности – процесс долгий, происходящий под влиянием многих факторов, он должен происходить максимально естественно, но помощь государства, его целенаправленная политика на наш взгляд есть необходимое условие этого процесса, роль образования в нем на наш взгляд является ключевой.

Самосознание народа, нации является составной частью социокультурной идентичности, оно формируется на основе исторического опыта и общих ценностей на протяжении нескольких столетий; а также на него накладывает свой отпечаток современная действительность. Например, быстро меняющиеся условия: переход к информационному обществу, демократические свободы, „краткосрочная” ментальность, экономический кризис и так далее, продолжать можно бесконечно.

Культурное самосознание в целом XX века – начала XXI отмечено множеством регистраций „концов”, „закатов”, „сумерек”, „смертей” „культурных травм” и „кризисов”. В этой эпохе произошел определенный перелом в основных традициях западноевропейского мышления, и не только. Оптимистические прогнозы относительно будущего большая

редкость. Все чаще, можно слышать о кризисе идентичности, как в отдельных странах, так и о глобальном кризисе идентичности. Самюэль Хантингтон утверждает, что после холодной войны политика в мире стала многополюсной и полицивилизационной. Наиболее важными между странами стали уже не идеологические, политические или экономические различия, а культурные. Люди открывают для себя новые и старые символы идентичности. Народы и нации определяют себя используя такие понятия, как религия, язык, история, ценности, общественные институты. Культура и осознание различной культурной идентичности определяют модели сплоченности, дезинтеграции и конфликта. Для того чтобы избежать глобального цивилизационного кризиса (не хотелось бы употреблять слово войны) мировые лидеры должны вести полицивилизационную глобальную политику, сотрудничать для ее поддержания [13, с. 12 – 15]. Главная задача ведущих политиков, в современных условиях, не только осуществление контроля над кризисами идентичности, направление их в правильно русло, но и участие в построении новой рациональной идентичности основанной на общечеловеческих ценностях и гуманных принципах.

Построение гражданского общества, о котором так много говорят и пишут на постсоветском пространстве, надо начинать с формирования личности гражданина. Личность формируется в процессе социализации, где ведущие позиции должна занимать государственная система образования. Именно система – начиная с дошкольного и заканчивая высшим образованием. Важно помнить, что самосознание народа, нации формируется на историческом опыте, ценностях и традициях, культуре языка транслируемых, в том числе, с помощью образования.

Список использованной литературы

- 1 – 4. Эрикссон Э.** Идентичность: юность и кризис / общ. ред. и предисл. А. В. Толстых ; пер. с англ. – М. : „Прогресс”, 1996. – 344 с.
- 5. Заковоротная М. В.** Идентичность человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://sbiblio.com/biblio/archive/sakovorotnaja_id/ 2004 г.
- 6. Малахов В. С.** Идентичность / В. С. Малахов // Новая философская энциклопедия. – Т. 3. – М. : Мысль, 2001. **7 – 11. Хесле В.** Кризис индивидуальной и коллективной идентичности. Вопросы философии / В. Хесле. – 1994. – № 10. – С. 112 – 123. **12. Данилова Е.** Институт социологии АН РФ „Молодежь Эстонии” 19 ноября 2003 [Электронный ресурс] / Е. Данилова, В. Ядов. – Режим доступа : <http://www.demoscope.ru/2003/0137/gazeta09.php> Газеты пишут о ... : **13. Хантингтон С.** Столкновение цивилизаций / Самюэль Хантингтон ; пер. с англ. Т. Велимеева. – М. : АСТ Астрель, 2011. – С. 571.

Гребенюк М. М. Теоретичні підходи до вивчення ідентичності в гуманітарному знанні і моделювання російської ідентичності засобами освіти

У статті проаналізовано категорію „ідентичність” з позицій деяких

гуманітарних наук. Наведено переконання й оцінки філософів, соціологів і психологів з питань ідентичності. Розглянуто причини кризи ідентичності в пострадянський період. Визначено особлива роль освіти у становленні нової російської ідентичності.

Ключові слова: ідентичність, криза ідентичності, процес моделювання соціокультурної ідентичності.

Гребенюк М. Н. Теоретические подходы к изучению идентичности в гуманитарном знании и моделирование российской идентичности средствами образования

В данной статье анализируется категория „идентичность” с позиций некоторых гуманитарных наук. Приводятся убеждения и оценки философов, социологов и психологов по вопросам идентичности. Рассматриваются причины кризиса идентичности в постсоветский период. Определяется особая роль образования в становлении новой российской идентичности.

Ключевые слова: идентичность, кризис идентичности, процесс моделирования социокультурной идентичности.

Grebenuyk M. N. Theoretical Approaches to the Study of Identity in the Humanities Knowledge and Modeling of the Russian Identity by Means of Education

In this article the category of „identity” is analyzed from the point of view of some humanities. There are also opinions and assessments of philosophers and psychologists concerning the phenomenon of identity. The reasons of the identity crisis in the post-Soviet period are regarded; a specific role of education in the process of formation of the new Russian identity is defined.

Key words: identity, crisis of identity, modeling of identity.

Стаття надійшла до редакції 27.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК [378.016:811]:008

В. Д. Грищенко

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Обучение межкультурной коммуникации является важной задачей современной парадигмы образования в период процесса глобализации, когда возникают новые понятия „глобализирующий мир” и „геоэкономический мир”. На современном этапе развития человечества усиливается межгосударственная интеграция во всех сферах человеческой

деятельности и это требует от учреждений высшего образования выпускать специалистов, готовых к межкультурной коммуникации.

Для того чтобы студенты смогли эффективно реализовать себя и были готовы к проблемным ситуациям в процессе межкультурного взаимодействия, необходимо построить обучение исходя из следующих методологических подходов: культурологический, системный, личностно-деятельностный, компетентностный.

Культурологический подход связан с пониманием культуры как специфического способа человеческой деятельности. Категории „культура” и „деятельность” исторически взаимообусловлены. Достаточно проследить эволюцию человеческой деятельности, ее дифференциацию и интеграцию, чтобы убедиться в адекватном развитии культуры. Культура является универсальной характеристикой деятельности и задает социально-гуманистическую программу, предопределяя направленность того или иного вида деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов. Таким образом, освоение личностью культуры предполагает освоение ею способов практической деятельности, и наоборот [1, с. 1].

Культурологический подход обусловлен объективной связью индивида и культуры. Индивид – носитель культуры. Он не только развивается на основе культуры, но и вносит в нее нечто принципиально новое, т. е. становится субъектом исторического процесса, творчества. В связи с этим культурологический подход следует понимать как проблему изменения самого человека, его становления как творческой личности.

Реализация культурологического подхода дает возможность переосмыслить специфику преподавания иностранного языка, где речь идет не просто об обучении иностранному языку, а об обучении иноязычной культуре в широком смысле этого слова.

Обучение иностранному языку в рамках культурологического подхода, можно определить как совместную деятельность преподавателей и студентов, когда первые передают знания, умения и навыки студентам (обучение), а вторые усваивают эти знания, умения и навыки (учение) как социальный процесс, обусловленный потребностями развития общества, как процесс присвоения общественного, социально-экономического опыта, позволяющего обучаемому активно и адекватно действовать [1, с. 2].

Стремление соединить изучение языка и культуры и создать модель обучения иностранным языкам на основе культурологического подхода прослеживается в работах многих отечественных и зарубежных учёных, таких как Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова, Г. Д. Томахина, В. В. Сафоновой, В. В. Воробьева, В. П. Фурмановой, Ю. Е. Прохорова, В. П. Сысоева, К. Крамша, М. Байрама, Дж. Беннетта и М. Беннетта.

Проанализировав эти модели, В. П. Сысоев отмечает, что во всех моделях авторы касаются следующих проблем:

- создание учащимися интеркультуры;
- использование сведений о родной культуре при изучении культуры страны изучаемого языка;

- использование родного языка на уроках иностранного при изучении культуры страны иностранного языка;
- переход обучающихся от этноцентризма к этнорелятивизму средствами изучаемого языка;
- использование культуроведческой информации о стране изучаемого языка в качестве стержня при разработке учебных программ и УМК по ИЯ [2, с.190].

Но они не рассматривают практическую реальность достижения „диалога культур” на уроках иностранного языка, формирование социокультурных стратегий, позволяющих переносить опыт общения из родной на другие культуры, культурную вариативность учебного материала, культурное самоопределение обучающихся средствами иностранного языка, связь между сложностью учебного материала и когнитивным развитием обучающегося [2, с. 191].

Недостатки вышеперечисленных моделей следует учитывать в ходе создания опытно-практической модели обучения межкультурной коммуникации. В качестве базовой модели освоения культуры нам кажется целесообразным использовать модель М. Беннетта и модель межкультурной компетенции М. Байрама.

Исследуя проблему формирования вторичной культурно-языковой личности, мы пришли к выводу о том, что модель освоения чужой культуры М. Беннетта является наиболее подходящей для описания и понимания процессов, происходящих с индивидом. Модель М. Беннетта говорит не просто о начальном, среднем и конечном этапах развития и становления вторичной культурно-языковой личности, но и подчеркивает изменения, происходящие на каждом этапе.

По мнению М. Беннетта [3] осознание культурных различий проходит несколько этапов. На начальном этноцентристском этапе само существование этих различий обычно не осознается человеком. На следующем этнорелятивистском этапе другая культура начинает осознаваться как один из возможных взглядов на мир, межкультурная чуткость (эмпатия) возрастает, человек ощущает себя членом более чем одной культуры. На последних стадиях развития межкультурная чуткость возрастает, так как признается существование нескольких точек зрения на мир. Далее формируется новый тип личности, сознательно отбирающей и интегрирующей элементы разных культур [4, с. 144].

В связи с этим, представляется интересным рассмотреть этнорелятивистские стадии формирования личности, которые состоят из признания, адаптации и интеграции.

Признание (одобрение), по мнению М. Беннетта, является важным этапом развития межкультурной чуткости. Существование культурных различий принимается как необходимое человеческое состояние. Вначале признаются различия в поведении, затем – в культурных ценностях и т. д. Этот этап подготавливает людей к признанию относительности культурных ценностей – главного элемента в воспитании межкультурной

чуткости. Человек принимает разные взгляды на мир, являющиеся основой культурных вариаций в поведении.

На этапе адаптации происходит углубление этнорелятивизма, приходит осознание того, что культура – не застывший факт, а процесс. Поэтому лучше говорить, что люди вовлечены в культуру, а не „имеют” её.

Адаптация предполагает развитие альтернативных коммуникативных умений и поведенческих моделей. Адаптация начинается с эмпатии (сочувствия) и завершается формированием плюрализма.

Более глубокая адаптация связана с плюрализмом, под которым подразумевается не просто осознание различия культур, но и полное понимание этого различия в конкретных культурных ситуациях. Оно, по мнению М. Беннетта, возможно лишь как результат личного опыта жизни в чужой культуре.

Для плюрализма характерно осознание культурных различий как части себя, собственной идентичности. Для таких людей уважение различий означает уважение к себе.

Заключительным этнорелятивистским этапом в модели М. Беннетта является интеграция – полное приспособление к чужой культуре, которая начинает ощущаться как „своя”. На этом этапе можно говорить о формировании мультикультурной личности, чья идентичность включает другие жизненные принципы помимо ее собственных. Человек психологически и социально готов понять множество реальностей, способен к обдуманному выбору поступков в специфической ситуации, а не просто действует в соответствии с нормами своей культуры. Иногда используют термины „межкультурная”, „интернациональная”, „универсальная” личность.

В сущности, осуществляя процесс обучения межкультурной коммуникации, необходимо стремиться к формированию межкультурной личности, обладающей межкультурной компетентностью и межкультурной компетенцией.

Студенты языковых вузов уже владеют определенным уровнем межкультурной компетентности, но не всегда способны перейти к деятельностной составляющей межкультурной коммуникации. Следовательно, особое внимание нужно уделять работе над формированием межкультурной компетенции.

В этой связи следует обратиться к модели межкультурной компетенции М. Байрама [5], которая включает такие компоненты как:

1. знания, которые индивиды привносят во взаимодействие с представителями другой культуры и которые могут быть описаны в двух больших категориях:

- знание о себе и других,
- знание о взаимодействии: индивидуальное и социальное;

2. ценностные установки, которые являются одним из условий успешного взаимодействия, должны быть не просто позитивными, а установками на любознательность и открытость. Помимо этого

необходимо желание сомневаться в собственных убеждениях и анализировать их с точки зрения взаимодействия с другими людьми, т.е. речь идет о релятивации собственных оценок;

3. умения интерпретировать и идентифицировать сферы непонимания в процессе взаимодействия, а также причины неадекватных реакций;

4. умения делать социокультурные открытия и взаимодействовать, т.е. справляться с ограничениями, налагаемыми конкретной ситуацией или собеседником.

При этом автор особо отмечает необходимость развития способности „выходить из ситуации сбоя” и выполнять посреднические функции, которые отличают „межкультурного собеседника” от носителя языка.

В настоящее время, как подчеркивает М. Байрам, в связи с происходящими изменениями в мире, возникла необходимость развития у обучаемых способности адаптироваться к новой ситуации вместо преобладавшей ранее тенденции тренировки в использовании языка в известных повседневных ситуациях. При этом особое внимание должно быть уделено „подготовке обучаемых к непредвиденному, вместо тренировки предсказуемого”.

В настоящее время системный подход к изучению явлений природы и общества является ведущей тенденцией в научных изысканиях. Это связано как с особенностями научно-технического прогресса, так и с развитием нового мышления, планетарного осознания единого мира, осознания взаимосвязанности всех живущих на Земле.

Объектами применения системного подхода в обучении иностранным языкам может являться систематизация языкового и неязыкового материала в целях обучения иноязычному общению. Используя метод аналогии, можно говорить о применении системного подхода и к обучению межкультурной коммуникации, где происходит обучение культурно-маркированному языковому и неязыковому материалу. Все компоненты содержания обучения межкультурной коммуникации являются системами, например, система паралингвистических средств языка, система речевого поведения человека, система стилей коммуникации, системы невербальных средств общения, системы ценностей, системы ментальных представлений, системы стереотипов и предубеждений и т. д. Все виды систем находятся в определённых связях и взаимоотношениях. Поэтапное овладение этими системами способствует формированию межкультурной личности.

Объектом применения системного подхода в педагогике наиболее часто является учебно-воспитательный процесс, представляющий собой систему взаимоотношений и связей преподавателей с обучаемым, которые опосредуются через систему средств, методов и организационных форм обучения.

В связи с изменением парадигмы образования, всё более активным внедрением учебной автономии, в настоящее время начал широко

использоваться системно-модульный подход к обучению, в основе которого лежит модульное построение учебных курсов. Весь учебный материал формируется в определенные блоки, модули. Каждый блок является основой для следующего и фактически входит в него, тем самым, создавая и замыкая систему обучения иностранному языку.

Модульное обучение отвечает требованиям обучения межкультурной коммуникации, так как в основе его лежат следующие принципы, сформулированные Е. Н. Солововой:

1. Принцип модульности структурного содержания, т. е. содержание модуля и его частей должно быть структурировано и удобно для усвоения в автономном режиме.

2. Принцип гибкости, динамичности, нелинейности, т. е. содержание модуля можно изменять, варьировать последовательность подачи материала, использовать современные технологии в зависимости от интересов группы и отдельно взятого ученика.

3. Принцип рефлексивной деятельности междисциплинарности, т. е. через рефлексию можно достичь соединение освоения теории из разных учебных дисциплин, способов получения знаний с умением реально применять их для решения конкретных проблем.

4. Принцип автономности обучения и равной ответственности, т. е. соблюдения паритетных субъектно-субъектных отношений между педагогом и учащимся в учебном процессе [6, с. 63].

Е. Н. Соловова выделяет 3 типа модулей:

1. Модули познавательного типа, которые чаще всего разрабатываются для целей фундаментального, базового образования.

2. Модули операционного типа, которые используются для достижений деятельностных целей.

3. Модули смешанного типа, которые служат познавательно-операционным целям [6, с. 64].

Третий тип модулей больше всего соответствует целям обучения межкультурной коммуникации. Так как модули смешанного типа связаны с личностно-деятельностными целями и задачами обучения, то логично утверждать, что личностно-деятельностный подход в обучении межкультурной коммуникации является одним из приоритетных.

Личностно-ориентированный подход предполагает изменения основной схемы взаимодействия преподавателя и студента – переход от авторитарного, центрированного на преподавателе типа педагогического общения к педагогическому сотрудничеству, саморазвитию студентов (Н. Д. Гальскова, И. А. Зимняя, И. Л. Бим).

Отношения „преподаватель — студент” строятся на принципах партнерства, основанного на совместной деятельности и сотрудничестве, направленных на достижение общей цели. Преподаватель и студент выступают как равноправные субъекты. Это значит, что конкретный учебный процесс носит „открытый” характер и ориентируется их общими усилиями и взаимодействием так, чтобы по возможности учитывались

цели, мотивы, интересы, предпочтительную стратегию в обучении каждого студента и учебной группы в целом, а также индивидуальность и стиль профессиональной деятельности преподавателя. Студенты активно участвуют в выборе, организации и конструировании содержания конкретного урока/модуля; преподаватель выступает в роли консультанта, помощника, участника занятий. Авторитарный стиль общения оказывает отрицательное влияние на социальное поведение студента и не способствует построению „открытого” обучения межкультурной коммуникации. Современный учебный процесс должен строиться не с точки зрения приоритетов учебного материала и предпочтений преподавателя, а с позиций студента, как субъекта учебно-воспитательного процесса и как субъекта межкультурного общения. Должна учитываться его индивидуальная картина мира, его потребности и мотивы, социокультурные и индивидуальные программы развития.

Обучение межкультурной коммуникации должно носить деятельностный характер, который выражается во внешней и внутренней (умственной) активности учащегося [7, с. 147]. В основе деятельностного подхода лежит теория деятельности (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев и др.), согласно которой деятельность рассматривается как активное взаимодействие человека с окружающей действительностью. В ходе данного взаимодействия человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий, таким образом, свои реальные потребности [7, с. 148].

В соответствии с теорией деятельности Дж. Ломпшер справедливо предлагает выделять из всего многообразия возникающих в обучении процессов две основные формы: обучение, организуемое с помощью деятельности, и обучение, организуемое как деятельность [8, с. 41]. В первом случае речь идет о включении в учебный процесс различных видов деятельности: игры, прикладных видов деятельности и др. Во втором – само обучение рассматривается как деятельность. Оба подхода широко используются при обучении иностранным языкам. Обучение как деятельность есть процесс, понимаемый как взаимодействие участвующих в нем субъектов.

Чаще всего учебный процесс представляет собой такую модель обучения, где происходит механическая передача знаний, умений и навыков. Однако если мы говорим о деятельностной основе процесса обучения межкультурной коммуникации, то подобная парадигма отношений его субъектов должна быть заменена системой отношений, имеющей так называемый многосторонний характер. Осуществить это позволяет использование в работе учителя индивидуальных, групповых и коллективных форм обучения, имеющих в большинстве своем интерактивный (направленный на взаимодействие) характер и способствующих развитию у студента умения самостоятельно осуществлять коммуникативную деятельность, т. е. проявлять себя в качестве самостоятельного и полноправного участника этой деятельности.

Деятельностный подход, наиболее эффективен при обучении межкультурной коммуникации, т.к. позволяет специализировать психические функции через деятельность на уровне самостоятельного усвоения знаний, необходимых для будущей деятельности.

Личностно-деятельностный подход в обучении межкультурной коммуникации может реализоваться различными путями. У студентов языковых вузов он реализуется сознательно-сопоставительным путём на основе ранее применённых интуитивно-практического и сознательно-практического способов. Каждый из способов имеет свою технологию обучения (деятельность обучающего) и технологию развития (деятельность обучающегося).

Сегодня конкурентоспособность человека на рынке труда во многом зависит от его способности овладевать новыми технологиями, адаптироваться к изменяющимся условиям труда. Одним из ответов системы образования на этот запрос времени является идея компетентностно-ориентированного образования, когда основным результатом образования должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах.

В Государственном стандарте образования впервые на всех ступенях обучения выделены общеучебные умения, навыки и способы деятельности. А среди основных направлений модернизации общего образования, с учетом которых разработан стандарт, названы:

- личностная ориентация содержания образования;
- деятельностный характер образования, направленность содержания образования на формирование общих учебных умений и навыков, обобщённых способов учебной, познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности, на получение учащимися опыта этой деятельности;
- формирование ключевых компетенций – готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач.

В обучении межкультурной коммуникации ключевыми компонентами являются как формирование межкультурной компетентности, как характеристики личности студента, так и обучение межкультурной компетенции, т.е. деятельностной стороной личности, которая направлена на реализацию и актуализацию межкультурной компетентности, и на адекватное межкультурное общение в условиях диалога культур.

Итак, нами сформулированы методологические основы опытно-практической модели обучения межкультурной компетенции, которые могут быть использованы для построения моделей обучения межкультурной коммуникации и выбора необходимых для достижения цели технологий.

Список использованной литературы

1. **Гарибова Л. В.** Реализация культурологического подхода в преподавании иностранного языка в вузе [Электронный ресурс] / Л. В. Гарибова // Сб. научн. Трудов СевКавГТУ. – Серия „Гуманитарные науки”. – 2007. – № 5. – Режим доступа : <http://www.ncstu.ru>
2. **Сысоев П. В.** Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США) : монография / П. В. Сысоев. – М. : Изд-во „Еврошкола”, 2003. – 406 с.
3. **Bennett M.** Basic concepts of intercultural communication. Selected Readings / M. Bennett. – Yarmouth, 1998.
4. **Садохин А. П.** Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М. : Высш. шк., 2005. – 310 с.
5. **Byram M.** Teaching Foreign Languages for intercultural Competence / M. Byram // Культурологические аспекты языкового образования : сб. научн. тр. – М. : Еврошкола, 1998. – С. 7 – 21.
6. **Соловова Е. Н.** Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс : пособие для студ. пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 2-е изд. – М. : АСТ : Астрель, 2010. – 272 с.
7. **Гальскова Н. Д.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр „Академия”. 2009. – 336 с.
8. **Lompscher J.** Unterschiedliche Lehrstrategien und ihre Konsequenzen // Lerntheorie / Tätigkeitstheorie. Fremdsprachenunterricht / Hrsg. S. Ehlers. – Munchen, 1995.

Гришенко В. Д. Методологічні основи побудови моделі навчання міжкультурної комунікації

У статті визначено й описані основні методологічні підходи необхідні для побудови моделі навчання міжкультурної комунікації. Визначено недоліки вже наявних моделей навчання. Обґрунтовано застосування личностно-деятельностного підходу як пріоритетного в процесі навчання міжкультурної комунікації. Запропоновано застосування змішаного типу модулів навчання а зв'язки зі зміною парадигми освіти.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, методологічні підходи, модель навчання.

Гришенко В. Д. Методологические основы построения модели обучения межкультурной коммуникации

В статье определены и описаны основные методологические подходы необходимые для построения модели обучения межкультурной коммуникации. Определены недостатки уже существующих моделей обучения. Обосновано применение личностно-деятельностного подхода как приоритетного в процессе обучения межкультурной коммуникации. Предлагается применение смешанного типа модулей обучения а связи с изменением парадигмы образования.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, методологические подходы, модель обучения.

Grishenko V. D. Methodological Approaches of Creating the Model for Teaching Cross-Cultural Communication

The article determines and describes the required methodological approaches of creating the model for teaching cross-cultural communication. The flaws of existing models have been presented. The application of the approaches which are student centered and based on activities is substantiated. These approaches are prioritized in teaching cross-cultural communication. Under the circumstances of the changing of the paradigm of higher education the mixed type of teaching models is suggested.

Key words: cross-cultural communication, methodological approaches, model of teaching.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р. 26.10.2012 р.

УДК 81:37.091

С. В. Купрікова

**МІЖКУЛЬТУРНА ДІЛОВА КОМУНІКАЦІЯ
ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ**

Необхідність вивчення проблем міжкультурної ділової комунікації зумовлена швидким зростанням міжнародних зв'язків та природним інтересом сучасних науковців до проблем навчання іноземної мови широкого кола фахівців для вирішення своїх професійних завдань. Тому одним з домінуючих напрямків стає вивчення специфіки комунікативної поведінки в різних соціальних сферах і в представників одного соціуму, і в представників різноманітних культурних соціумів.

З розширенням міжкультурних професійних контактів зростає потреба суспільства у фахівцях різного профілю, які володіють іноземною мовою. Проте володіння іншомовним кодом, що дозволяє успішно здійснювати міжкультурно-професійну взаємодію, передбачає оволодіння професійно-значущими концептами інофонної культури, які детермінують специфіку суспільної та ділової поведінки, зумовленої впливом історичних традицій та звичаїв, способу життя тощо. Лінгвосоціопсихологічні й культурологічні знання про іншомовний соціум, що створюють широкий контекст міжкультурного спілкування, формують перцептивну готовність до ефективного міжкультурного ділового спілкування, а саме до міжнародного професійного співробітництва.

До теперішнього часу проблему професійної компетенції висвітлювали переважно в лінгводидактичному аспекті специфіки когнітивних механізмів мовленнєвої діяльності (Л. Тарнаєва); теоретичних засадах іншомовного навчання як лексико-стилістичного аспекту

(В. Касевич, І. Халєєва та ін.). Однак, на наш погляд, недостатньо розкрито аналіз когнітивних аспектів організації професійної комунікації, якими можуть бути, зокрема: розробка і побудова системи фреймів, що створюють ситуації ділового співробітництва з виявленням загального, приватного і периферійного в них; залученням до кола аналізу знань і уявлень інофонних комунікантів про світ з метою прогнозування, передбачення розвитку подій та вибору комунікативних стратегій, а також їхньої реакції та поведінки.

У зв'язку з цим першочерговим завданням вважаємо необхідність вивчення вербального забезпечення та взаємодії комунікантів у процесі професійного співробітництва, яке передбачає наявність у них умінь і навичок вибору адекватної стратегії ведення професійного дискурсу та структурування найбільш типових ситуацій професійної взаємодії (встановлення особистих контактів, телефонні розмови, обмін діловою кореспонденцією, проведення презентацій, нарад і зборів, переговорів, участь у конференціях і семінарах) з урахуванням соціокультурної специфіки ділового партнера.

У процесі ділового співробітництва комуніканти здебільшого реалізують фактичну та інформаційну інтенцію за допомогою різнорівневих мовних засобів, мовних умінь і комунікативних навичок, що визначаються нормою та етикою ділової комунікативної поведінки.

Зумовлене соціальним замовленням суспільства іншомовне ділове спілкування є однією з найбільш значущих складових змісту навчання фахівців. Вузівський курс іноземної мови покликаний носити комунікативний характер, тому його завдання визначено комунікативними та пізнавальними потребами фахівців відповідного профілю.

Виявлення та уточнення останніх стає можливим в результаті досліджень, предметом яких стають лінгвістичні, соціолінгвістичні, культурологічні особливості мовнокомунікативної поведінки іншомовних ділових партнерів, моделювання ними мовнокомунікативної співпраці в професійно значущих ситуаціях, що формують поряд з мовною також і комунікативну компетенцію.

В останні роки виробнича сфера спілкування значно ускладнилася, широке поширення і розвиток отримали економічна, управлінська, комерційна, правова галузі професійної діяльності, що спричинило необхідність оволодіння майбутніми фахівцями навичками професійної культури як найважливішим компонентом професійної міжкультурної комунікації. Змінилася під впливом часу специфіка соціальної взаємодії в міжкультурному плані – з'явилися нові компоненти змісту навчання, а саме: засвоєння нових професійних ролей, наприклад, організатор виробництва, бізнес-секретар, секретар-референт, менеджер тощо (тобто маються на увазі той, хто вміє укладати контракти і вести переговори з представниками іншої культуромовної спільності).

У лінгвосоціологічних дослідженнях людина з усіма її соціокультурними, психологічними, лінгвістичними характеристиками реально стає організуючим центром змістовного простору. Взаємодія членів

соціуму передбачає не тільки інформаційний обмін у різних сферах комунікації, а в першу чергу, професійне та міжособистісне спілкування, характер якого визначається комунікативними інтенціями партнерів і стратегіями їх досягнення (співпраця, суперництво, конфлікт тощо), що детермінуються соціопсихологічними й культурологічними особливостями відповідних соціумів.

Вивчення стратегій комунікативної поведінки представників ділового англослов'янського соціуму, їхніх лінгвосоціологічних і культурологічних особливостей сприяють залученню „носіїв” мови до концептуальної системи світобачення, ціннісних орієнтирів носіїв іноземної мови, зближення міжкультурної дистанції. У цьому випадку вважаємо за потрібне виховання готовності реципієнтів адаптуватися до ділової культури іншого народу, іншого соціокультурного контексту взаємодії і впливу з метою створення оптимальної стратегії професійного співробітництва іноземною мовою.

Тому необхідно навчити майбутніх фахівців комунікативно-зорієнтованому володінню іноземною мовою в професійно-значущих ситуаціях міжкультурного ділового спілкування. Під комунікативними вміннями та навичками ми розуміємо поряд з мовними здатність майбутніх фахівців до прийняття соціокультурної специфіки іносоціуму та передачі інформації професійно-ділового змісту іноземною мовою. Отже, навчання майбутніх фахівців діловому співробітництву іноземною мовою має бути обґрунтованою цілісною концепцією, що містить інтегральну сукупність мовного та когнітивного знання.

Комунікація трактується нами як текстова діяльність, у якій стратегія досягнення комунікативної інтенції є, з одного боку, когнітивною дією, детермінованою фоновими знаннями, а з іншого – комунікантами, оскільки знаходять втілення в мовних формах, спрямованих на досягнення комунікативно значущого результату в процесі спілкування. На підставі цього тексти сфери ділового спілкування розглядаються як комунікативні одиниці двох рівнів: 1) когнітивного – як відображення інтенціональності й змістовного наповнення комунікативного акту в ієрархії у вигляді пізнавальних програм; 2) лінгвістичного – як мовні та мовленнєві форми втілення попередніх.

Основні функції комунікації корелюються з основними комунікативними інтенціями особистості в діловому спілкуванні – встановленням контакту, обміном інформацією й впливом при вирішенні практичних завдань. Уміння реалізувати ці інтенції іноземною мовою поетапно формуються в моделях міжособистісної комунікації.

Комунікативно-поведінкові вміння, що детермінуються соціокультурною специфікою іносоціуму, необхідні для успішного міжкультурного ділового спілкування, й найбільш повно можуть бути сформовані за допомогою навчального матеріалу – текстів, що містять фонові знання соціокультурної специфіки ділового іносоціуму.

Тексти, що відображають соціокультурну специфіку ділового іносоціуму, створюють у свідомості реципієнтів нові зв'язки і комбінаторику вже наявних загальнолюдських елементів професійного знання і ділової культури, тобто створюють нові знання, що необхідні для успішної ділової комунікації з представниками ділового іносоціуму.

Для вдалого ведення діалогу необхідно оволодіння не тільки мовною, а й концептуальною системою, що включає до себе уявлення, навички, цінності та норми і спеціальної, і буденної соціокультурної галузі, зокрема знання норм і правил спілкування. У зв'язку з цим „надзвичайно складною проблемою для теорії і практики навчання іноземної мови стає вищленення в методичних цілях будь-яких одиниць когнітивного рівня”, що відображають „фонові знання” іносоціуму [3, с. 67]. Суть навчання міжкультурної комунікації в цьому випадку полягає в побудові когнітивної системи знань, які співвідносилися б із знанням про світ іншої соціокультурної спільноти.

Говорячи про мовну особистість, яка володіє основами ділового спілкування, ми тим самим підкреслюємо, що поряд з оволодінням реципієнтами лексикою текстів, що репрезентують відповідну сферу професійної діяльності та ділового спілкування, розвитком навичок і вмінь оперування відібраним лексичним мінімумом відповідно до граматичної та синтаксичної структури мови, мова йде і про оволодіння концептами ділової культури іносоціуму, а також комунікативними навичками і вміннями, що сприяють успішній реалізації інтенцій комунікантів. Фактично своєрідна тактика ведення ділового спілкування відрізняється мовним втіленням комунікативних стратегій, специфічних для кожної ситуації.

Текст як носій інформації та одиниця ділової комунікації передбачає специфічний метод його пізнання – його адекватне розуміння, яке може бути досягнуто лише в тому випадку, якщо інтерпретатор опанує не лише мовними, але й соціопсихологічними, поведінковими, культурологічними знаннями відправника інофона при діловому спілкуванні.

Інформація, як відомо, характеризується структурою. Ментальна структура (модель), у свою чергу, безпосередньо співвідноситься з інтерпретованим фрагментом дійсності, і ця модель є незалежною від мови. Будь-який тип когнітивної діяльності пов'язаний з оперуванням деякими когнітивними структурами, і які б не були парадигмальні розбіжності в їхньому описі, істотним залишається факт їхнього входження у свідомість і зберігання в пам'яті як самостійних сутностей [1, с. 53].

Мова ж у когнітології розглядається як система, в якій взаємодіють структури знання різного ступеня генералізації, що створює передумову для комплексного аналізу мовних одиниць різних рівнів у їхній єдності та взаємного зв'язку. Адекватне з'єднання цілісних, багатогранних когнітивних структур з їх мовними корелятами утворюють лінійне мовне висловлювання, дискурс. Глибинні перетворення когнітивних структур у

дискурс постійно зв'язуються із задумом інтенцій, і в процесі народження тексту деталізуються і уточнюються в мові.

Комунікативний контекст присутній у свідомості комунікантів як елемент картини світу соціуму. Знання про світ фіксується і передається в текстах, змістовна інформація яких структурується не довільно, а на основі певних фреймів, когнітивних корелятивів об'єктивної типової ситуації. При засвоєнні інокультурних концептів реципієнтів навчають не тільки зберігати, але й утворювати свій соціокультурний досвід, при цьому жодною мірою не відмовляючись від своєї культури, а навпаки, намагатися її збагатити.

Тому про успішність комунікації можна говорити лише тоді, коли комуніканти працюють на основі схожих образів. Ця схожість ґрунтується на спільності знань, що випереджають і визначають сприйняття. Тому текст, що містить нову інформацію, вибудовує над фоновими знаннями нове знання, яке можна адекватно інтерпретувати завдяки зв'язку з уже наявним знанням. Таким чином, закладаючи фонові знання про іносоціум, ми формуємо перцептивну готовність до сприйняття мови як відображення іншої соціокультурної реальності.

У реальній міжкультурній взаємодії фонові знання постійно уточнюються, перефокусуються, перебудовуються, примножуються завдяки введенню нових параметрів і зв'язків у відомі когнітивні структури. А когнітивна перебудова фреймів виступає обов'язковою умовою наближення до змісту когнітивної структури іносоціуму.

Цілеспрямований підбір текстів, що відображають соціокультурну та комунікативну поведінкову специфіку ділового іносоціуму, сприяє формуванню у свідомості реципієнтів низки образів, понять, що належать до фонових знань, які в подальшій міжкультурній діловій комунікації будуть „збуджуватися” у російськомовного або україномовного комуніканта через тексти, відтворені представником іносоціуму. „Суть навчання міжкультурної комунікації полягає у побудові в когнітивній системі того, кого навчають, знань, які б співвідносилися зі знанням про світ представника іншої соціокультурної спільноти” [3, с. 162 – 164]. Отже, навчання міжкультурному діловому спілкуванню майбутніх фахівців покликане закласти основу мовної особистості, здатної до ділового спілкування.

Успішна міжкультурна професійна комунікація передбачає поряд з оволодінням іноземною мовою, умінням адекватно інтерпретувати комунікативну поведінку представника іносоціуму, а також готовність учасників спілкування до сприйняття іншої форми комунікативної поведінки, розуміння відмінностей і варіювання від культури до культури. Стратегія зближення інокультурних знань спрямована на запобігання не тільки змістовних, але й культурних збоїв у комунікації.

Навчання на зразках текстів як комунікативно-пізнавальних одиниць має бути спрямованим на те, щоб реципієнти, осягаючи специфічні особливості ділового іносоціуму, набували навичок емпатичного

сприйняття інших (в порівнянні з власним) форм комунікативної поведінки інофонів.

Цілком природним є те, що для здійснення комунікативного ділового спілкування ми повинні спиратися на найбільш значущі національно-специфічні культурні та комунікативні ознаки, релевантні для професійної взаємодії.

Знання, необхідні для ефективної міжкультурної професійної взаємодії, починають набувати все більш міждисциплінарного характеру і містять лінгвістичні знання, навички, уміння реального спілкування, знання особливостей комунікативної поведінки партнерів і знання соціопсихологічної, культурологічної специфіки партнерів. Саме міждисциплінарність знань покликана сприяти формуванню комунікативної компетенції і перцептивної готовності мовної особистості, яка володіє основами ділового спілкування.

Останнім часом у зв'язку з розширенням кола осіб, залучених до професійної діяльності, помітно активізувалася мотивація до проблеми розуміння, яка нерозривно пов'язана зі спілкуванням. Ефективність соціальної взаємодії (насамперед професійної) багато в чому залежить від компетентності в спілкуванні як складника професійної компетенції. Тому для тих, хто вступає в професійну комунікацію з представниками іншомовного соціуму, поряд з лінгвістичними знаннями необхідні знання поведінкових, соціологічних й культурологічних дисциплін, що сприяють усвідомленню та реалізації загальних інтенцій комунікантів при обміні інформацією, встановленням, підтриманням і розвитком соціальних зв'язків партнерства, заснованих на взаєморозумінні та діалозі.

Таким чином, успішною міжкультурною професійною взаємодією членів ділових соціумів вважаємо адекватну комунікативну поведінку в процесі взаємопізнання, взаєморозуміння, встановлення взаємовідносин професійного співробітництва. У майбутньому ми сподіваємося на досить високий рівень володіння іноземною мовою широкого кола фахівців, їх уміння адекватно інтерпретувати і приймати соціокультурне розмаїття партнерів за комунікацією при вирішенні професійних і практичних завдань.

Список використаної літератури

1. Касевич В. Б. Язык и знание / В. Б. Касевич // Язык и структура знания. – М., 1990. – С. 51 – 60. **2. Тарнаева Л. П.** Специфика когнитивных механизмов речевой деятельности переводчика: лингводидактический аспект / Л. П. Тарнаева // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. – Т. 1. / Серия „Гуманитарные науки”. – № 4 (14) / 2008. – Ассоциация „Объединённый университет им. В. И. Вернадского”, 2008. – С. 74 – 80. **3. Халеева И. И.** Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. И. Халеева. – М., 1989.

Купрікова С. В. Міжкультурна ділова комунікація як фактор професійного самовизначення

У статті автор висвітлює проблему міжкультурної професійної комунікації, що передбачає оволодіння іноземною мовою, уміння адекватно інтерпретувати комунікативну поведінку представника іносоціуму. Доведено, що навчання міжкультурному діловому спілкуванню майбутніх фахівців покликане закласти основу мовної особистості, здатної до ділового спілкування.

Ключові слова: професійна комунікація, іносоціум, комунікативна поведінка, міжкультурне спілкування.

Куприкова С. В. Межкультурная деловая коммуникация как фактор профессионального самоопределения

В статье автор рассматривает проблему межкультурной профессиональной коммуникации, которая предполагает овладение иностранным языком, умение адекватно интерпретировать коммуникативное поведение представителя иносциума. Доказано, что обучение межкультурному деловому общению будущих специалистов призвано заложить основу языковой личности, способной к деловому общению.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация, иносциум, коммуникативное поведение, межкультурное общение.

Kuprikova S. V. Intercultural Business Communication as a Factor of Professional Self-determination

In this article the author deals with the problem of intercultural professional communication that involves mastering a foreign language, the ability for adequate interpretation of communicative behavior of foreign language society representative. Intercultural business communication training of future professionals is proved to be the basis of linguistic personality capable for business communication.

Key words: professional communication, foreign language society, communicative behavior, intercultural communication.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р. 26.10.2012 р.

УДК 37.012

В. М. Малихіна

МАТЕМАТИЧНІ ТА СТАТИСТИЧНІ МЕТОДИ АНАЛІЗУ РЕЗУЛЬТАТУ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Постановка проблеми. З уходом України в міжнародний освітній і науковий простір, збільшенням кількості ВНЗ і втратою наукових позицій посилилася увага до розробки моделей організації системи науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах освіти.

Важливість покращення якості сучасної освіти й зумовлює потребу в модернізації педагогічного дослідження, успіх якого має стати одним з чинників соціально-економічного розвитку країни. Підвищення рівня освіти – міждисциплінарна комплексна проблема, розв'язанню якої й сприятиме правильно підібрані математичні та статистичні методи аналізу педагогічного дослідження. А це вимагає від нього випереджального характеру в освіті, що в інтересах теперішнього та майбутнього поколінь, стане запорукою успішної соціалізації випускників, їхньої адаптації до умов сучасного життя.

Отже, проблема аналізу математичних та статистичних методів аналізу результату педагогічного дослідження стає вкрай актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання організації та проведення педагогічного дослідження, розробок, аналізу діяльності в цій галузі вивчали М. Архвнгельський, Д. Гвішіані, К. Горфан, Г. Добров, К. Дубровський, В. Іриков, М. Комков. Зокрема проблемам перспективного програмно-цільового планування наукових досліджень присвятили свої праці В. Ларичев, Г. Посиєлов, К. Пузинь, В. Соловйов, В. Філіпов та інші дослідники. Питання методичного планування педагогічних досліджень і розробок розглядали А. Андрейкевич, моделювання – Л. Гельман, М. Левін, О. Надірашвілі.

Деякі питання державної організації науки вивчали українські дослідники Ю. Доценко, Б. Малицький, В. Онопрієнко та ін. При цьому вони використовували різні підходи до процесу дослідження наукових систем та педагогічних досліджень, зокрема цільовий (Г. Балаян), системний (Г. Добров, Г. Лахтін, С. Ніканоров), морфологічний (С. Каргаров, В. Одрін), ситуаційний (Ю. Кликов), програмно-цільовий (М. Стефанов), структурний (Г. Біргкоф, Б. Мільнер), аксіоматичний (М. Комков).

Мета статті проаналізувати та теоретично обґрунтувати доцільність використання математичних та статистичних методів аналізу упродовж обробки результатів педагогічного дослідження.

Виклад основного матеріалу. У практичних задачах існує сукупність спостережень (десятки, сотні, а інколи – тисячі результатів вимірювання індивідуальних характеристик), тому виникає задача компактного описання

наявних даних. Для цього використовують методи описової статистики-описання результатів з допомогою різних агрегованих показників і графіків. Крім цього, деякі показники описової статистики використовуються в статистичних критеріях при визначенні достовірності співпадіння і відмінності характеристик експериментальних і контрольних груп.

Для результатів вимірювання в шкалі відношень показники описової статистики можна розбити на декілька груп [2, с. 134]:

– показники положення: описують положення експертних даних на числовій осі. Приклади таких даних-максимальний і мінімальний елементи вибірки, середнє значення, медіана, мода тощо.

– показники розкидання: описують степінь різних даних відносно свого центра (середнього значення). До них зараховують: вибіркова дисперсія, різниця між мінімальними і максимальними елементами тощо.

– показники асиметрії: положення медіани відносно середнього тощо.

– гістограма тощо.

Ці показники використовуються для наглядного представлення і зорового аналізу результатів вимірювання характеристик експериментальної і контрольної груп.

В комп'ютерній програмі Microsoft Excel для Windows описова статистика отримує інструмент аналізу даних „Описательная статистика” (Сервіс/Аналіз даних/Описательна статистика). Описова статистика для першого стопчика таблиці 1 (числа вірного вирішення задач в контрольній групі до початку дослідження) наведена в таблиці 1.

Таблиця 1

Описова статистика числа правильного розв'язання задач в контрольній групі до початку експерименту.

Середнє значення	12,6
Стандартна помилка	0,76
Медіана	13
Мода	15
Стандартне відхилення	4,16
Дисперсія вибірки	17,28
Ексцес	-0,89
Асиметричність	-0,03
Інтервал	15
Мінімум	5
Максимум	20
Сума	378
Сет (об'єм вибірки)	30

У таблиці 1 наведено всі показники, які автоматично виводить „Описательная статистика” в комп'ютерній програмі Microsoft Excel для Windows (таблиця 1 дослідження із Excel). За загальними статистичними характеристиками можна порівнювати результати успішності груп навіть з різною кількістю членів [4, с. 83].

Для опрацювання даних часто зручно представити ці дані у вигляді інтервального статичного ряду та гістограми. Гістограма в Excel отримують при застосуванні інструмента „Аналізу даних „Гістограма” (Сервіс/Аналіз даних/Гістограма). Для результатів вимірювання в порядковій шкалі при невеликому числі градацій гістограма є єдиним інформативним показником описової статистики.

Для візуального порівняння експериментальної і контрольної груп зручно використовувати для них спільні гістограми. Таким чином, описова статистика, по-перше, дозволяє представити результати педагогічного дослідження в компактному і інформаційному вигляді, що дозволяє проводити якісний аналіз досліджуваних об'єктів. По-друге, низка показників описової статистики використовується в кількісному аналізі.

Типовою задачею аналізу даних в педагогічних дослідженнях є установлення співпадіння або відмінностей характеристик експериментальної і контрольної групи. Для цього формується статистичні гіпотези:

- гіпотеза про відсутність відмінностей (нульова гіпотеза);
- гіпотеза про значущості відмінностей (альтернативна гіпотеза) [3, с. 207].

Для прийняття рішення про те, яку із гіпотез (нульову або альтернативну) потрібно прийняти, використовують спеціальні правила-статистичні критерії. Отже, на основі інформації про результати спостереження обчислюється число, що називається емпіричним значенням критерія. Це число порівнюється з відомим (наприклад, заданим таблично) еталонним числом, що має назву критичного значення критерію.

Критичне значення наводиться, як правило, для декількох рівнів значущості. Рівнем значущості називається ймовірність помилки, яка полягає у відхиленні нульової гіпотези, тобто це є ймовірність того, що відмінності приймаються за значущі, в той час як вони є випадковими. У педагогічних дослідженнях звичайно обмежуються значенням 0,05, тобто допускається не більше ніж 5% можливих помилок [6, с. 178].

Якщо отримане дослідником емпіричне значення критерію виявляється менше або дорівнює критичному, то приймається нульова гіпотеза, тобто вважається, що на заданому рівні значущості характеристики експериментальної і контрольної груп співпадають. В зворотному випадку, якщо емпіричні значення критерію виявляються більшими за критичне, то нульова гіпотеза відхиляється і приймається альтернативна гіпотеза – характеристики експериментальної і контрольної групи вважаються відмінними з достовірністю відмінністю $1 - \alpha$. Іншими словами, чим менше емпіричне значення критерію, тим більше ступінь співпадіння характеристик порівнювальних об'єктів, і навпаки, чим більше емпіричне значення критерію, тим сильніше розрізняються характеристики порівнюваних об'єктів. Якщо емпіричне значення критерію виявляється менше або рівне критичному, то можна зробити висновок, що „характеристики експериментальної і контрольної груп співпадають з

рівнем значимості $\alpha = 0,05$ ". Якщо емпіричне значення критерію виявляється більшим критичного, то можна зробити висновок, що „достовірність відмінностей характеристик експериментальної і контрольної груп дорівнює 95%”.

Опишемо методику розрахунків емпіричних значень критеріїв для двох типових задач аналізу даних - порівняння вибірок, які містять в собі дані, що виміряні в шкалі відношень і порядковій шкалі.

Розглянемо випадок, коли для вимірювання використовується шкала відношень [1, с. 49]. Нехай є експериментальна група, яка складається із N людей, і контрольна група, яка складається із M людей. Припустимо, що в результаті вимірювання одного і того ж показника за допомогою однієї і тієї ж процедури вимірювання були отримані наступні дані:

$X=(x_1, x_2, \dots, x_N)$ – вибірка для експериментальної групи

$y = (y_1, y_2, \dots, y_M)$ – вибірка для контрольної групи,

де x_i – елемент вибірки-значення досліджуваного показника у i -го члена експериментальної групи, $i=1, 2, \dots, N$, а y_j значення досліджуваного показника у j -го члена контрольної групи, $j=1, 2, \dots, M$.

Оскільки вимірювання проходило в шкалі відношення, то x і y позитивні, зокрема, можливо, – цілі числа, для яких визначені всі арифметичні операції. В якості приклада можна розглянути результати вимірювань рівня знань в контрольній і експериментальній групах до і після дослідження.

Для даних, вимірюваних в шкалі відношень, для перевірки гіпотези про співпадіння характеристик двох груп використовують критерій Крамера-Уелча, або критерій Вілкокса-Манна-Уїтні. Критерій Крамера-Уелча призначений для перевірки гіпотези про рівність середніх двох вибірок, критерій Вілкокса-Манна-Уїтні виявляється більш „тонким” (і більш трудомістким), він дозволяє перевірити гіпотезу про те, що дві вибірки „однакові” (зокрема співпадають їх середнє значення, дисперсія і всі інші показники).

Критерій Крамера-Уелча [5, с. 58]. Емпіричне значення даного критерія розраховується на основі інформації про об’єми N і M вибірок x і y , вибіркові середні \bar{x} і \bar{y} та вибіркові дисперсії D_x і D_y порівнювальних вибірок:

$$T_{emp} = \frac{\sqrt{M \cdot N} |\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{M \cdot D_x + N \cdot D_y}} \quad (1)$$

Алгоритм визначення достовірності співпадання і відмінності характеристик порівнюваних вибірок для експериментальних даних, виміряних в шкалі відношень, за допомогою критерію Крамера-Уелча полягає в тому, що:

– обчислюється для порівняння вибірок T_{emp} -емпіричне значення критерію Крамера-Уелча за формулою (3).

– порівнюються це значення з критичним значенням $T_{0,05}=1,96$. Якщо $T_{\text{емп}}$ менше або дорівнює 1,96, то можна зробити висновок „характеристики порівняних вибірок співпадають на рівні значущості 0,05”, якщо $T_{\text{емп}} > 1,96$, то можна зробити висновок „достовірність відмінностей характеристик порівнювальних вибірок складає 95%”.

Критерій Вілкокса-Манна-Уїтні [5, с. 59]. Цей критерій використовують не з абсолютними значенням елементів двох вибірок, а з результатами їх парних порівнянь, наприклад, учень Петров вирішив більше задач, ніж Іванов, а на скільки більше-не важливо.

Алгоритм визначення достовірності співпадання і відмінності для експериментальних даних, виміряних в шкалі відношень, за допомогою критерію Вілкокса-Манна-Уїтні полягає у наступному:

– знайти для порівняння вибірок $W_{\text{емп}}$ -емпіричне значення критерію Вілкокса за допомогою формули: (2)

$$W_{\text{емп}} = \frac{\left| \frac{N \cdot M}{2} - u \right|}{\sqrt{\frac{N \cdot M \cdot (N + M + 1)}{12}}} \quad (2)$$

– порівняти значення з критичним значенням $W_{0,05}=1,96$. Якщо $W_{\text{емп}}$ менше або дорівнює 1,96, зробимо висновок: „характеристики порівняних вибірок співпадають на рівні значущості 0,05”, якщо $W_{\text{емп}} > 1,96$, з цього можна зробити висновок: „достовірність відмінностей характеристик порівнювальних вибірок складає 95%”.

Методика поняття достовірності співпадання і відмінностей для експериментальних даних, виміряних в порядковій шкалі. Розглянемо випадок, коли використовується порядкова шкала L з різними балами. Характеристикою групи буде число її членів, які набрали той чи інший бал.

Для даних, виміряних в порядковій шкалі, використовується *критерій однорідності χ^2* Алгоритм поняття достовірності співпадання і відмінностей для експериментальних даних, виміряних в порядковій шкалі, міститься в наступному:

– обчислити для порівняння вибірок $\chi^2_{\text{емп}}$ -емпіричне значення критерію за формулою (3):

$$\chi^2_{\text{емп}} = N \cdot M \cdot \sum \frac{\left| \frac{N_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right|}{n_i + m_i} \quad (3)$$

– порівняти це значення з критичним значенням $\chi^2_{0,05}$, яке знаходиться в таблиці: якщо $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{0,05}$, то робимо висновок: „характеристики порівнюваних вибірок співпадають з рівнем значущості 0,05”, якщо $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{0,05}$, робимо висновок: „достовірність відмінностей характеристик порівнювальних вибірок складає 95%”.

Спочатку потрібно вибирати статистичні критерії, наведемо алгоритм вибору статистичного критерію-процедуру прийняття

розв'язання, відносно того, який статистичний критерій використання в даному або іншому випадку, показано на рис. 1.

У першому наближенні алгоритм надзвичайно простий: якщо дані отримані в результаті вимірювань в шкалі відношень, то слідє використовувати критерій Вілкокса-Манна-Уїтні. По-перше, необхідно визначити, яка шкала вимірювання використовується – відношення або порядку.

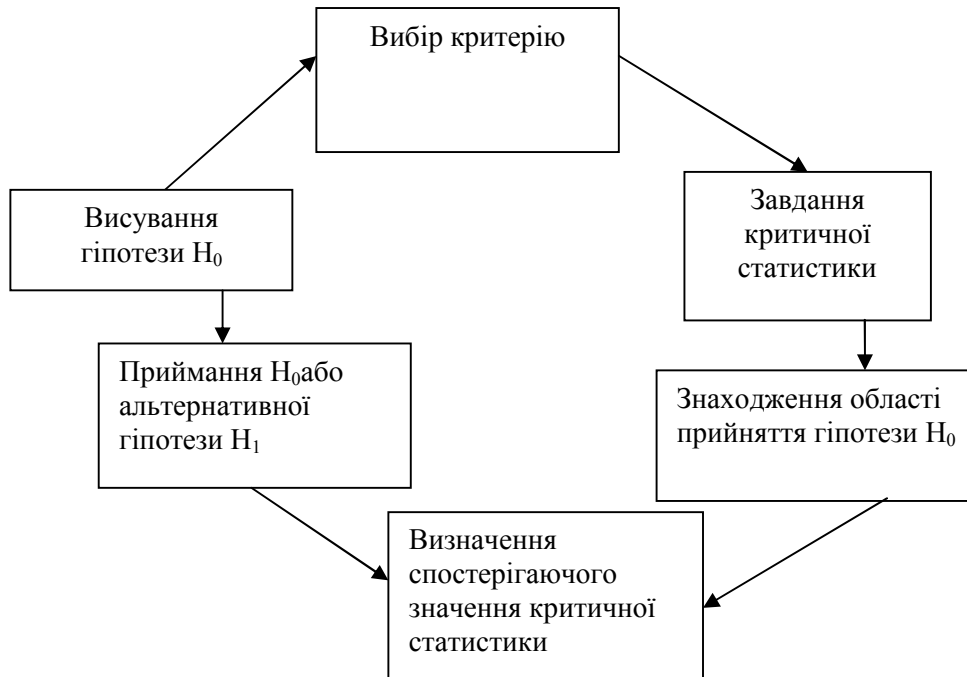


Рис. 1. Алгоритм вибору критерію

Для шкали відношення потрібно вирішити, чи полягає задача у знаходженні відмінностей середніх значень. Якщо „так”, то використовують критерій Крамера-Уелча. Якщо потрібно визначити випадкові відмінності характеристик вибірок, то краще використовувати критерій Вілкокса-Манна-Уїтні.

Якщо кількість значень, що відрізняється між собою у порівнюваних вибірках велике (більше десяти), то використовують критерій Вілкокса-Манна-Уїтні. Якщо число відмінних значень в порівнюваних вибірках мале (менше десяти), то склавши групування результатів вимірювань, можна використовувати критерій χ^2 .

Якщо об'єм вибірок малий (N і $M < 50$), то слідє використовувати критерій Вілкокса-Манна-Уїтні. Якщо об'єм вибірок великий, то знову за допомогою групування результатів вимірювань, має значення використовувати критерій χ^2 .

Для порядкової шкали у випадку, коли число градацій (різних балів) більше або дорівнює трьом, використовують критерій χ^2 .

Висновки. Використання комп'ютера при аналізі результатів педагогічного дослідження безперечно, доцільно. Але статичні критерії, „зашиті” в пакет програми слідє використовувати обережно. Всі чотири, запропонованих до використання для обробки результатів педагогічного дослідження, статистичних пакетів серед яких можна виділити і рекомендувати такі найбільш відомі пакети статистичного аналізу як: Statistika. Але ці програми, по-перше, виявляються ліцензійними і коштують дорого. По-друге, вони дуже складні і потребують багато часу для вивчення. Також існують інструменти статистичного аналізу в електронних таблицях Microsoft Excel, який входить в стандартний комплект Microsoft Office і встановлених на будь-якому популярному комп'ютері. Але нажаль, жоден з чотирьох рекомендованих статистичних критеріїв не реалізований в Excel, тому можна використовувати розрахунок емпіричного значення критеріїв вручну, використовуючи комп'ютер або калькулятор для отримання описової статистики і автоматизації розрахунків.

Список використаної літератури

- 1. Кармазіна В. В.** Програмне забезпечення контролю знань учнів / В. В. Кармазіна, Т. О. Гранкіна // Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції „Динаміка наукових досліджень, 2004”. – Том 29. Педагогіка. – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2004. – С. 49 – 50.
- 2. Методологические вопросы** науковедения / под. ред. В. И. Оноприенко. – К. : УкрИНТЭИ, 2001. – 323 с.
- 3. Мигаль В. Д.** Теорія і методи наукової творчості : навч. посіб. / В. Д. Мигаль ; Харк. нац. автомоб.-дор. ун-т. – Х. : ІНЖЕК, 2007. – 423 с.
- 4. Мортук В. В.** Основи наукових досліджень : тексти лекцій / В. В. Мортук ; Дрогобич. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. – Дрогобич : Вимір, 2005. – 142 с.
- 5. Науково-дослідна** робота студентів і методологія педагогічних досліджень : навч. посіб. / [уклад. : Федірчик Т. Д., Предик А. А.]; Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці : Рута, 2004. – 71 с.
- 6. Пілюшенко В. Л.** Наукове дослідження: організація, методологія, інформаційне забезпечення : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. Л. Пілюшенко, І. В. Шкрабак, Е. І. Словенко. – К. : Лібра, 2004. – 343 с.

Малихіна В. М. Математичні та статистичні методи аналізу результату педагогічного дослідження

У статті проаналізовано та теоретично обґрунтовано доцільність використання математичних та статистичних методів аналізу упродовж обробки результатів педагогічного дослідження. Автор доводить, що для описання наявних даних педагогічних досліджень слід використовувати методи описової та математичної статистики – описання результатів за допомогою різних агрегованих показників і графіків, що суттєво підвищить рівень якості та об'єктивності результатів педагогічного дослідження.

Ключові слова: педагогічне дослідження, математичні методи, статистичні методи, викладачі, студенти, педагогічне ВНЗ.

Малыхина В. М. Математические и статистические методы анализа результатов педагогического исследования

В статье проанализировано и теоретически обосновано целесообразность использования математических и статистических методов анализа для обработки результатов педагогического исследования. Автор доказывает, что для описания существующих данных педагогических исследований следует использовать методы описательной и математической статистики – описание результатов с помощью различных агрегированных показателей и графиков, что существенно повысит уровень качества и объективности результатов педагогического исследования.

Ключевые слова: педагогическое исследование, математические методы, статистические методы, преподаватели, студенты, педагогические вузы.

Malykhina V. M. Mathematical and Statistical Methods for Analyzing the Results of Pedagogical Research

In the article analyzes and theoretically justified the feasibility of using mathematical and statistical methods for processing the results of pedagogical research. The author argues that to describe the existing data, educational research methods should be used descriptive and mathematical statistics – the description of the results of using different aggregates and charts that will significantly increase the quality and objectivity of the results of pedagogical research.

Key words: pedagogical research, mathematical methods, statistical methods, teachers, students, Pedagogical Universities.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.147.88

І. А. Мося'

ЗМІСТ І СТРУКТУРА САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

Перехід до ринкових відносин, конкурентоспроможність виробництва, зростання вимоги до теоретичної та практичної підготовленості фахівців вимагають від випускників професійно-технічних навчальних закладів здатностей уже з перших днів роботи продуктивно вирішувати економічні та науково-технічні завдання. Природно, за динамічними змінами виробництва не може „встигати” зміст освіти та навчання: кваліфікованому робітнику треба постійно навчатися, оволодівати сучасні енергоємні технології, впроваджувати та освоювати нову техніку.

Це вимагає від фахівців цілеспрямованих та енергійних зусиль і здібностей долати стереотипи, що склалися, підходи в підвищенні своєї професійної компетентності, своїх професійних і особистісних якостей. Недаремно показником творчої самостійності фахівця часто називають його здатність ставити перед собою цілі, знаходити способи і засоби для їх досягнення шляхом самоосвіти, самовиховання й самоактуалізації.

Переорієнтація на активні практичні дії особистості, що забезпечують успіх у соціально-економічній перебудові суспільства, викликала зростання вимог до якості підготовки кваліфікованих робітничих кадрів і створення морально й фізично здорового, соціально активного виробничого потенціалу. Саме тому формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників є надзвичайно актуальною проблемою.

Слід зазначити, що чимало зарубіжних вчених (С. I. Beelisle, M. Linard, B. Rey, L. Turkal, N. Guignon, M. Joras та ін.) зміст компетентнісного підходу пов'язують з формуванням здатності або готовності особистості мобілізувати всі свої ресурси: знання, вміння, навички, здібності, психічні якості для виконання певного завдання на високому рівні.

Вивченню цієї проблеми приділяли увагу й вітчизняні науковці. Так, вчені Академії педагогічних наук України Н. Бібік, О. Пометун, О. Савченко, О. Локшина, О. Овчарук, С. Трубачева, Л. Тарашенко зробили вагомий внесок у розробку цієї галузі.

Зазначимо, що підвищений інтерес до самоосвіти серед вчених почав виявлятися ще в 60-70-ті роки ХХ століття і не згасає й до цього часу. Причину цього ми вбачаємо в тому, що самоосвітня діяльність людини має домінуючі позиції серед інших видів діяльності. Вивченню самоосвіти приділяли увагу такі вчені, як М. Скаткін, Б. Єсіпов, Г. Закіров, І. Наумченко, Л. Аристова, А. Айзенберг, А. Авдеев, Г. Коджаспірова, М. Князева та ін.

Проблемою формування самоосвітньої компетентності займалися такі вчені, як Н. Бухлова, М. Косенко, Н. Кубракова, Г. Марковець, І. Наумченко, В. Скарць, В. Шпак та ін. Особливу увагу дослідники приділяли готовності до самоосвітньої діяльності, пошукам шляхів для її формування (роботи О. Малихіна, Г. Серикова, Н. Терещенко та ін). Однак поза увагою вчених залишилися вкрай важливі наукові аспекти формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у процесі загальноосвітньої підготовки.

Мета дослідження полягає в узагальненні окремих аспектів реалізації компетентнісного підходу в професійно-технічній освіті, конкретизації змісту та уточненні структури самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників.

Сьогодення вітчизняної освіти, зокрема професійно-технічної, пов'язане з модернізацією педагогічного процесу на засадах нової освітньої концепції – компетентнісного підходу. Загальновизнано, що методологія компетентнісного підходу в освіті ґрунтується на концептуальній ідеї заміни усталеного роками репродуктивного навчання творчо дієвим, яке має сприяти не тільки оволодінню знаннями, уміннями та навичками, а й особистісному розвитку тих, хто навчається, формуванню системи соціокультурних потреб, цінностей суспільного життя. Таким чином, особливість даного підходу полягає в тому, що він не обмежується обсягами знань, умінь та навичок, а спрямований на всебічний, цілісний розвиток особистості. Проте голе декларування важливості використання компетентнісного підходу нічого не змінює в усталеній роками, надзвичайно інертній педагогічній системі підготовки фахівців професійною школою. Важливо дати відповідь на питання: як практично реалізовувати положення компетентнісної освіти?

На нашу думку, тут мову слід вести про педагогічні технології чи методики, які гарантують досягнення запланованих освітніх результатів (відповідно, ці заплановані результати мають чітко й конкретно відображатися в стандартах освіти). Такі технології повинні передбачати навчання дією: учні самостійно виконують не штучні, а реальні практичні завдання (проекти), набувають досвіду, вчать як у викладача, так і один в одного, розв'язують проблемні виробничо-технологічні ситуації. Природно, значення компонента має залишатися базовою, але домінанта, пріоритети повинні зміститися в бік виховання особистості.

І ще одне важливе положення. Оскільки компетентнісний підхід орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного освітнього результату, важливо розробити валідні методики об'єктивного контролю (і самоконтролю) навчальних досягнень тих, хто навчається.

Практична реалізація нової освітньої моделі в нашій державі започаткована прийняттям Національної рамки кваліфікацій (НРК), яка затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1341 і стала суттєвим нормативно-правовим підґрунтям у впровадженні компетентнісної освіти. Підкреслимо, що НРК – це визнана

на національному та міжнародному рівнях цілісна система, що дозволяє несуперечливо вимірювати, зіставляти та співвідносити один з одним усі досягнення в галузі навчання та встановлює відношення між усіма дипломами/сертифікатами освіти й навчання. Іншими словами, це системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів [1]. У НРК зафіксовано, що компетентність – це здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості.

Узагальнюючи висвітлені позиції, доходимо висновку, що компетентнісний підхід, спрямований на досягнення освітніх результатів, є продуктивною, визнаною у світовому просторі освітньою методологією, а компетентність – новою одиницею виміру освіченості людини, де увага акцентується на результатах навчання, на здатності особистості діяти в різних нестандартних ситуаціях, творчо застосовуючи набуті знання, уміння, навички. З позицій компетентнісного підходу, основним безпосереднім результатом освітньої діяльності є формування компетентностей особистості, однією з яких є самоосвітня.

У структурі професійної компетентності особистості самоосвітня компетентність відіграє надзвичайно важливу роль: здатність самостійно й систематично поповнювати багаж професійних знань, розвивати свій світогляд, інтелектуальні якості сьогодні набувають особливої ваги. На перевагу самоосвітньої підготовки перед іншими формами навчальної діяльності звертав увагу видатний український педагог В. Сухомлинський. Великий гуманіст приділяв вихованню самоосвіти надзвичайно велику увагу: „Знання, здобуті самоосвітою, дуже міцно зберігаються в пам’яті... У процесі самоосвіти формуються індивідуальні риси особистості, виражається індивідуальний стиль розумової праці” [2].

На думку вчених [3; 4; 5; 6], ефективність самоосвіти в сучасних умовах залежить від цілого ряду компонентів пізнавальної діяльності людини, серед яких першочерговими є:

- усвідомлення людиною персональної потреби у придбанні додаткових знань як засобу самозабезпечення можливості перекваліфікації;

- володіння людиною необхідним розумовим розвитком, здібностями вбачати в науці, виробництві, економіці й життєвих ситуаціях питання (проблеми), формулювати їх, передбачати і планувати послідовні кроки пошуку відповіді на них, їх рішення;

- уміння мобілізувати, актуалізувати знання, способи діяльності з числа вже засвоєних, відбирати з них необхідні для вирішення нової проблеми, співвідносити їх з умовами розв’язуваної задачі, робити висновки з вивчених фактів;

- наявність пристрасного бажання вирішити проблему (завдання), знайти відповідь на виниклі питання, націлити себе, якщо це необхідно, на перекваліфікацію і в світлі цього завдання пізнати нове, залучаючи для цього різні джерела.

На сьогоднішній день немає необхідності переконувати педагогічний загал у важливості розробки і впровадження в педагогічну практику більш досконалих методик навчання, які забезпечують підвищення якості навчального процесу, сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їх розумових здібностей. У вирішенні цієї проблеми значна роль відводиться формуванню в них умінь і навичок самостійного мислення та практичного застосування знань. Важливим є і формування навичок самостійної розумової праці. Це тим більше важливо, що, які б знання і в якому обсязі не отримували ті, яких навчають, ці знання мають незворотну тенденцію застарівати, відставати від потреб життя. Де ж вихід? Вихід у вирішенні завдання – навчити учнів учитися самостійно, набувати знання з різних джерел інформації самостійним шляхом, оволодіти якомога більшою різноманітністю видів і прийомів самостійної роботи.

У педагогіці це положення не є новим. Найбільш проникливі педагоги минулого неодноразово відзначали, що, незважаючи на величезну роль викладача, основні цілі освіти досягаються, насамперед, як результат власних зусиль учнів. Так, Я. Коменський у трактаті „Велика дидактика” закликав педагогів до вишукування й відкриття такого способу, за яким „учителі менше б учили, а учні більше б вчилися” [7, с. 243].

Слід зазначити, що самоосвіта майбутнього кваліфікованого робітника є основною формою підвищення його професійної компетентності, яка складається з удосконалення знань та узагальнення досвіду шляхом цілеспрямованої самоосвітньої роботи. Самоосвіта здійснюється індивідуально або колективно. На нашу думку, індивідуально, без зовнішнього стимулювання її може виконувати високорозвинена особистість, професійна діяльність якої продуктивна і творча.

Самостійна розумова праця, самовиховання, самоосвіта заслуговують на першочергову увагу вже тому, що тут закладена активна, продуктивна роль того, хто навчається. Підкреслимо: „само” – це значить, що працюю сам.

Відома дослідниця проблем самоосвіти Н. Бухлова пропонує розглядати самоосвітню діяльність як сукупність кількох „само” [3]:

- самооцінка – уміння оцінювати свої можливості;
- самооблік – уміння брати до уваги наявність своїх якостей;
- самовизначення – уміння вибирати своє місце в житті, у суспільстві, усвідомити свої інтереси;
- самоорганізація – уміння знайти джерело пізнання й адекватні своїм можливостям форми самоосвіти, планувати, організувати робоче місце та діяльність;
- самореалізація – реалізація особистістю своїх можливостей;
- самокритичність – уміння критично оцінювати переваги та недоліки власної роботи;
- самоконтроль – здатність контролювати свою діяльність;
- саморозвиток – результат самоосвіти.

Не зайве вказати, що саме шляхом досконалої організації самоосвітньої діяльності постійно розвивається професійна майстерність майбутнього кваліфікованого робітника.

Варто погодитися з тим, що вдала організація самоосвітньої діяльності залежить від багатьох чинників, зокрема: від мотивів самоосвіти, об'єктивної і суб'єктивної значущості навчального матеріалу, рівня теоретичної і практичної підготовки учня, ступеня оволодіння ним уміннями здійснювати самоосвітню роботу, фізіологічного й емоційного стану особистості та ін. [3; 4; 5].

Для ефективного формування та діагностики самоосвітньої компетентності майбутнього кваліфікованого робітника слід детально вивчити структуру досліджуваного феномена. У педагогічних дослідженнях доведено, що компетентність є „діяльнісною характеристикою людини” [4]. Зважаючи на це, можемо зробити узагальнення: структурно компетентність має відображати відповідну діяльність. У нашому випадку, структура самоосвітньої компетентності повинна певним чином зіставлятися зі складовими самоосвітньої діяльності.

Природно, для того, щоб знати механізми формування самоосвітньої компетентності, слід виявити основні взаємозв'язки та взаємодії компонентів функціональної структури навчально-пізнавальної діяльності. Не зупиняючись докладно на підходах учених до розв'язання проблеми структури діяльності, зазначимо, що в нашому дослідженні ми орієнтувалися на теоретичні підходи В. Мільмана [8]. На основі детального аналізу психологічних теорій діяльності учений запропонував таку структуру діяльності: потреба – мотив – об'єкт – мета – предмет – умови – засоби – склад – контроль – оцінка – продукт. Важливим є те, що В. Мільман згрупував окремі компоненти на підструктури, що відображають логіку здійснення діяльності, зокрема: спонукальна (потреба, мотив, об'єкт, мета); інструментальна (умови, засоби, склад); контролююча (контроль, оцінка, продукт) [8].

Зупинимось детальніше на аналізі структурних елементів самоосвітньої діяльності. Насамперед, потреба є джерелом активності, бо саме процес задоволення потреб є активним, цілеспрямованим процесом оволодіння формою діяльності. К. Платонов визначає потребу як „психічне явище відображення об'єктивної „потреби” організму в будь-чому... будучи внутрішньою причиною активності особистості, вона частіше й виразніше від інших психічних явищ буває мотивом дій і діяльності і частіше переживається як емоції і почуття” [9, с. 98]. Потреба в самостійному оволодінні знаннями, зустрічаючись з об'єктом (навчальне завдання), „обпредмечується” ним і перетворюється в мотив самоосвітньої діяльності. С. Гончаренко визначає мотив (від лат. moveo – штовхаю) як спонукальну причину дій і вчинків [10].

Як переконливо доводять учені, паралельно з мотивом виникає мета – уявний результат, програма дій учня. Дуже важливим при цьому є цілепокладання як процес постановки суб'єктом завдань своєї діяльності.

Провідною формою цілепокладання в самоосвітній діяльності є прийняття навчальних завдань. При цьому навчальне завдання перетворюється на навчальну задачу, яку й вирішує учень [5]. Важливо нагадати, що навчальне завдання – це комплекс вимог і умов, які ставляться перед учнем і складають зміст предмету його самоосвітньої діяльності.

Наведені короткі характеристики потреби в самоосвіті, мотиву та мети самоосвітньої діяльності дозволяють зробити висновок, що від їх сформованості та реалізації залежить і активність особистості в самостійному оволодінні знаннями, а їх розвиток адекватний розвитку компетентності як інтегративної властивості людини.

Не зайве вказати, що якщо мотив і мета збігаються, мову маємо вести про виникнення діяльності: в іншому випадку виникає дія як результат стимулювання [5]. На нашу думку, це дуже важливе положення: формування компетентності має бути пов'язане, насамперед, з включенням учня у самоосвітню діяльність, де джерелом його активності є пізнавальна потреба, а не потреба-стимул. Проте ми підтримуємо думки про те, що на перших, початкових етапах формування самоосвітньої компетентності учнів варто застосовувати педагогічне стимулювання як засіб залучення майбутніх кваліфікованих робітників до самоосвітньої діяльності.

Аналіз зазначеного процесу переконує, що в структурі самоосвітньої діяльності (чи компетентності) маємо виокремити такі взаємозалежні та взаємозумовлені компоненти: мотиваційно-ціннісний, практично-діяльнісний, організаційний та особистісно-рефлексивний.

Зміст *мотиваційно-ціннісного* компоненту передбачає наявність ціннісних орієнтацій особистості на оволодіння сучасними знаннями, пристрасного бажання виконати навчальне завдання, сформованість потреби в систематичній навчально-пізнавальній діяльності, розвинуті пізнавальні мотиви, вміння цілепокладання, настанову на інтелектуальний саморозвиток, усвідомлення учнем самоосвіти як особистісно та суспільно значущої діяльності. Цей компонент виконує функцію стимулювання самоосвітньої діяльності учня.

Ефективно здійснювати самоосвіту і, відповідно, розвивати самоосвітню компетентність може учень, який володіє сукупністю способів і прийомів роботи з інформаційними джерелами та вміннями їх реалізувати безпосередньо в самоосвітній діяльності. *Практично-діяльнісний* компонент самоосвітньої компетентності передбачає добір відповідних видів і прийомів самостійної роботи (читання, спостереження, експеримент), володіння учнем „уміннями навчатися”. У структурі самоосвітньої компетентності практично-діяльнісний компонент виконує технологічну, інструментальну функцію.

Ефективність самоосвіти учня прямо залежить від умінь планування, координації, самоуправління, самооцінювання результатів самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Ці здатності особистості в структурі самоосвітньої компетентності ми виділили як *організаційний* компонент. Виконуючи організаційну функцію, цей складник передбачає: раціональне

планування та проектування власних дій; регламентацію часу на виконання навчальних завдань; вибір інформаційних джерел, оптимальних прийомів і форм самоосвіти; наявність умінь раціональної організації робочого місця.

Особистісно-рефлексивний компонент слугує одним із провідних складників освітнього саморуху учня, він прямо пов'язаний з пізнавальною самостійністю, вольовими та світоглядними якостями, ініціативністю, відповідальністю, науковим мисленням, натхненням особистості. Цей компонент відображає оцінне ставлення того, хто навчається, до перебігу й результатів самоосвітньої діяльності і передбачає: крім того, що майбутній кваліфікований робітник має володіти зазначеними особистісними якостями, він повинен вміти виявляти у своїй самоосвітній діяльності позитивні і негативні моменти, порівнювати досягнуті результати з наміченими цілями й завданнями тощо.

Отже, компетентнісний підхід у професійно-технічній освіті спрямовано на зміну усталеної роками логіки освітнього процесу: спочатку знання, а потім організація дій щодо їх застосування. Концепція компетентнісної освіти передбачає, насамперед, навчальні дії учня щодо вирішення самостійно обраної, особистісно та соціально значущої пізнавальної проблеми, а потім вмотивоване застосування знань і вмінь, які дозволяють розв'язати цю проблему. Ось чому сучасний майбутній кваліфікований робітник має оволодіти новими технологіями самоосвітнього навчання, що забезпечують можливості формування інтегративного особистісного утворення, яке зумовлює готовність до самоосвітньої діяльності й здатність до ефективного її здійснення з метою самовдосконалення та професійного розвитку – самоосвітньої компетентності.

Визначені в дослідженні зміст та структурні компоненти (мотиваційно-ціннісний, практично-діяльнісний, організаційний та особистісно-рефлексивний) самоосвітньої компетентності мають бути для нас тим орієнтиром, що актуалізує розробку критеріально-діагностичного апарату дослідження, спрямовує науковий пошук на обґрунтування теоретичних і методичних аспектів формування цієї важливої цілісної властивості особистості майбутнього кваліфікованого робітника.

Перспективи подальшого наукового пошуку пов'язуємо з вивченням чинників, обґрунтуванням педагогічних умов ефективного формування здатностей майбутніх кваліфікованих робітників цілеспрямовано здійснювати самоосвітню діяльність у перебігу загальноосвітньої підготовки.

Список використаної літератури

1. **Голубенко О. Л.** Національна рамка кваліфікацій : стан реалізації в Україні / О. Л. Голубенко, Т. Ю. Морозова // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : м-ли методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 113–120.
2. **Сухомлинський В. О.** Павлівська середня школа /

В. О. Сухомлинський // В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К : Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 31–393. **3. Бухлова Н. В.** Сутнісний зміст поняття „самоосвітня компетентність” / Н. В. Бухлова // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2008. – № 1. – С. 4. **4. Зимняя И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42. **5. Лузан П. Г.** Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / П. Г. Лузан : Нац. аграр. ун-т. – К., 2004. – 505 с. **6. Пидкасистый П. И.** Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с. **7. Коменский Я. А.** Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – М., 1982. – Т. 1. – С. 242 – 476. **8. Мильман В. Э.** Компоненты и уровни в функциональной структуре деятельности / В. Э. Мильман // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 71 – 80. **9. Платонов К. К.** Краткий словарь системы психологических понятий : учебн. пос. для учебных заведений профтехобразования / К. К. Платонов. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с. **10. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко ; гол. ред. С. Головка. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

Мося І. А. Зміст і структура самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників

У статті висвітлено аспекти реалізації ідей компетентнісного підходу в професійній освіті. Охарактеризовано суть, конкретизовано зміст, визначено домінантні фактори розвитку самоосвітньої діяльності особистості. Уточнено структуру самоосвітньої компетентності майбутнього кваліфікованого робітника.

Ключові слова: компетентнісний підхід, кваліфікований робітник, компетентність, самоосвітня діяльність, здатність, компонент.

Мося І. А. Содержание и структура самообразовательной компетентности будущих квалифицированных рабочих

В статье освещены аспекты реализации идей компетентностного подхода в профессиональном образовании. Охарактеризована сущность, конкретизировано содержание, определены доминантные факторы развития самообразовательной деятельности личности. Уточнена структура самообразовательной компетентности будущего квалифицированного рабочего.

Ключевые слова: компетентностный подход, квалифицированный рабочий, компетентность, самообразовательная деятельность, способность, компонент.

Mosya I. A. The Content and Structure of the Self-educational Competence of Future Skilled Workers

The article highlights the aspects of the implementation of the ideas of competence approach in vocational education. Described entity is translated content, identified the dominant factors in the development of the self-education of the individual. Refine the structure of self-educational competence of future skilled worker.

Key words: competence approach, skilled worker, competence, self-educational activity, the ability of the component.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.013.74

Л. О. Петриченко

**ПРОГНОСТИЧНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПОРІВНЯЛЬНОЇ
ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ В УКРАЇНІ**

Постановка проблеми. За умов широкого обміну педагогічно цінною інформацією з'являється можливість активного й ефективного вирішення окремих теоретичних проблем завдяки збагаченню системи національних педагогічних знань висновками й узагальненнями, отриманими в аналогічних ситуаціях зарубіжними вченими. Однак при цьому виникає чимало питань, зокрема: як знайти найбільш доцільні форми організації та способи проведення інтернаціональних досліджень? Як забезпечити плідне використання результатів цих досліджень у різних країнах з огляду на специфіку національних систем освіти? Як дійти згоди щодо питань про спільний понятійний апарат? Дати адекватні відповіді на ці питання покликана порівняльна педагогіка, яка на межі тисячоліть почала активно розвиватися в Україні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Як свідчить огляд літературних джерел, розглядом питань порівняльної педагогіки займаються такі українські вчені, як: О. Галус, В. Кравець, Н. Лавриченко, Л. Пуховська, А. Сбруєва, О. Сухомлинська, І. Тараненко, Л. Шапошнікова, Г. Троцько тощо. Зазначені дослідники розробили науково-понятійний апарат порівняльної педагогіки як науки та навчальної дисципліни, вивчили історію її становлення та розвитку, а також розглянули ідеї вітчизняних і зарубіжних колег.

Мета статті – проаналізувати зміст науково-педагогічних джерел з метою визначення прогностичних тенденцій розвитку порівняльної педагогіки як науки в Україні

Об'єкт дослідження – процес становлення та розвитку української компаративістики.

Предмет дослідження – історія розвитку порівняльної педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Термін „порівняльна педагогіка” міцно ввійшов до наукового обігу майже в усьому світі. Так, німецькою він звучатиме *vergleichende padagogik*, французькою – *pedagogie compare*, англійською – *comparative education*. Проте в Україні порівняльна педагогіка як галузь наукового знання почала інтенсивно розроблятися лише протягом останнього десятиріччя.

Теоретичною основою педагогічної компаративістики є географічний, порівняльно-технічний, проблемний та історичний підходи [1, с. 40 – 41].

Особливість географічного підходу полягає в описі, характеристиці теорії й практики розвитку освітньо-виховних закладів. Отримані дані використовуються як фундамент для порівняння, співставлення досліджуваних питань та визначають об'єктивність, достовірність і наукову глибину висновків подальшого порівняльного вивчення.

Порівняльно-технічний підхід у дослідженні педагогів-компаративістів становить аналіз і зіставлення висновків, узагальнень, концепцій, що стосуються результатів. Вивчаються спільні й відмінні риси в системах освіти, загальні й специфічні прояви педагогічних закономірностей. Цей підхід дозволяє оцінити отримані результати в історичному, сучасному й прогностичному плані, дає можливість передбачити шляхи подальшого розвитку педагогічних систем, теорій.

Важливим складником теоретичних основ порівняльної педагогіки є проблемний підхід у вивченні фактів, процесів, концепцій. Цей підхід містить опис і аналіз стану навчальних закладів, освітніх систем, педагогічних теорій, проблемне судження, що виражає можливість або ймовірність запропонованого твердження, визначення співвідношення умов і чинників, у яких відбувається процес навчання й виховання, усвідомлення протиріч у педагогічній діяльності. Проблемний пошук допомагає продуктивно вирішити педагогічні проблеми. Історичний підхід у дослідженнях з порівняльної педагогіки дозволяє простежити основні тенденції розвитку педагогічного явища, починаючи від моменту зародження, урахувавши всі етапи, які воно пройшло, а також сучасний стан. Такий підхід здійснюється у взаємозв'язку із вивченням природи та соціальної дійсності, їхнього історичного розвитку. Однак для педагога-компаративіста історичні екскурси, звернення до історичних або історико-педагогічних чинників не є головною метою. Вони використовуються, як правило, для глибшого розуміння джерел походження педагогічних явищ, виявлення їх коренів [1, с. 40]. Для педагогічної компаративістики велике значення має використання синхронного порівняльного аналізу сучасного стану та тенденцій розвитку освіти в різних країнах і регіонах, оскільки в умовах сьогодення простежується схожість між освітніми системами, подібність у розв'язанні педагогічних проблем. Серед таких проблем –

демократизація школи й особистості, гуманізація освіти, відповідність освіти й виховання завданням розвитку особистості й об'єктивним суспільним вимогам [1, с. 41].

До головних теоретико-методологічних принципів порівняльних історико-педагогічних та сучасних досліджень належать розкриття ідей самобутності й свободи педагогічного вибору. Це означає, що слід з'ясувати, в якому обсязі та в якій державі на певному етапі реалізовувались автономії школи та педагогічного процесу, чи мала місце їх залежність від тих чи інших класів, державних інститутів, релігійних настанов, чи дозволялася політизація освіти й виховання, чи існував зв'язок між політикою й освітою.

Ще одним принципом теорії порівняльно-педагогічних досліджень є об'єктивний підхід у вивченні фактів, явищ, процесів. Тому неприпустимим є однозначне й тенденційне оцінювання минулого сучасними політичними пріоритетами. Об'єктивний підхід – це вивчення достовірних джерел, документації; усебічне вивчення предметів і явищ; заборона викривлення реальних фактів, підлаштування їх під панівні схеми [1, с. 35].

Дослідження в галузі порівняльної педагогіки мають комплексний характер. Завдяки цьому педагоги-компаративісти отримують нові знання, які суттєво впливають на подальший розвиток освітньо-виховного процесу. Педагогічні категорії й закономірності розкриваються через зв'язок з іншими подібними явищами суспільного життя. У порівняльно-педагогічних дослідженнях комплексний підхід дозволяє виявити провідні ідеї, обґрунтувати головну точку зору на освітню систему, педагогічний прогрес [1, с. 49].

Відомо, що активізація розвитку методології компаративістики починається з 50-х рр. ХХ ст. В усьому світі з'являються праці, присвячені проблемам порівняльно-педагогічних досліджень: „Порівняльна педагогіка більш як за чверть століття: зрілість та суперечності” (С. Андерсон, 1977); „Дискусія з приводу методів порівняльної педагогіки” (Дж. Бірідей, 1958), „Порівняльна педагогіка в Колумбійському університеті” (Дж. Бірідей, 1960), „Порівняльний метод у педагогіці” (Дж. Бірідей, 1964); „Нова ера в освіті – порівняльне дослідження” (І. Кендл, 1955), „Методологія порівняльної педагогіки” (І. Кендл, 1959); „Історичний вступ до порівняльної педагогіки” (В. Брікман, 1960); „Проблеми освіти: порівняльний підхід” (Б. Холмз, 1965), „Порівняльна педагогіка: деякі питання методу” (Б. Холмз, 1981) та інші – Англія; „Порівняльна педагогіка” (М. Дебесс і Г. Милиаре, 1972); „Порівняльна педагогіка. Методи та проблеми” (А. Вексліар) – Франція; „Рушійні сили педагогіки народів. Вступ до порівняльної педагогіки” (Ф. Шнайдер, 1947), „Концепція у порівняльній педагогіці” (Ф. Шнайдер, 1955), „Європейське виховання” (Ф. Шнайдер, 1959), „Порівняльна педагогіка. Історія, дослідження, вчення” (Ф. Шнайдер, 1961); „Порівняльна педагогіка. Вступ до її історії, теорії та практики”

(Ф. Хількер, 1962); „Порівняння у педагогіці” (Ф. Зейденфаден, 1966) – Німеччина [5, с. 18].

У цей час значно поширилися міжнародні освітянські контакти. Сприяли цьому масштаби розгортання НТР, створення різноманітних організацій: Рада Європи (1949 р.), яка займається плануванням та здійсненням співробітництва в галузі освіти; Інститут освіти ЮНЕСКО (1951 р.), що сприяє розвитку співробітництва різних держав; мережа асоційованих шкіл ЮНЕСКО (Associated School Project Network (1953 р.)). Їхня діяльність спрямована на проведення широкого кола досліджень на міжрегіональному та міжнародному рівнях, на розвиток співробітництва у справі вдосконалення змісту, форм і методів навчально-виховного процесу; Рада культурного співробітництва (1962 р.); Міжнародний інститут планування освіти (1963 р.), головною метою якого є забезпечення ефективного управління, фінансування та організації освіти [4, с. 62 – 63]. У цей період також створюються міжнародні дослідницькі центри, інститути й національні товариства порівняльної педагогіки. Усе це привело до збору, систематизації та поширення матеріалів про діяльність освітніх систем у країнах світу, проведення наукових конференцій, нарад, форумів з проблем розвитку порівняльної педагогіки.

На 50-ті рр. XX ст. припадає становлення порівняльної педагогіки як навчального предмета в системі вищих педагогічних закладів. На думку дослідників (М. Соколова, О. Кузьміна, М. Родіонов) [5], порівняльно-педагогічні дослідження та навчальний курс порівняльної педагогіки отримали соціальне замовлення – сприяти інтеграції „західноєвропейських культур”, „уніфікації зовнішньої та внутрішньої організації систем освіти країн світу з метою підвищення культурної спільності”. Однак варто підкреслити, що вивчення курсу „Порівняльна педагогіка” має велике значення: розширює світогляд студентів; допомагає правильно зрозуміти й оцінити загальні закономірності та національні особливості розвитку педагогічної теорії й практики навчання й виховання; озброює вмінням добирати найбільш ефективні форми й методи навчально-виховної роботи; сприяє розвитку навичок самостійної роботи студентів з літературними джерелами [5, с. 32].

Порівняльна педагогіка як навчальна дисципліна розглядалась у Бельгії, Англії, Японії, Швеції, США як необхідна умова педагогічної підготовки науковців, викладачів педагогіки та майбутніх учителів. Обсяг, зміст та організаційно-методичні форми курсу в кожній країні визначались індивідуально. Спільним було детальне вивчення стану освіти в країнах, дискусії, навчальні поїздки за кордон, самостійна робота над вивченням особливостей освіти в обраній країні, що завершувалася доповіддю, участю в науково-практичній конференції або рефератом.

Деякі питання порівняльної педагогіки належать до інших навчальних дисциплін, як-то: педагогіка, історія педагогіки, філософія освіти, порівняльна соціологія освіти тощо. На підставі порівняння програм курсів з компаративної педагогіки у вищих навчальних закладах

країн світу дослідники (М. Соколова, О. Кузьміна, М. Родіонов) називають спільні проблеми: предмет, історія розвитку, завдання та методи дослідження порівняльної педагогіки; система освіти в одній країні або низці країн; окремі проблеми освіти й виховання; соціальні та економічні чинники, що впливають на національні педагогічні системи; зарубіжні системи освіти та їх порівняння з вітчизняною освітньою системою; система управління народною освітою, шкільні реформи; методи навчання, підготовка педагогічних кадрів; діяльність міжнародних організацій у галузі освіти [5, с. 31].

Як показує аналіз сучасних навчальних посібників (О. Галус [2, с. 214 – 215], А. Сбруєва [4, с. 3 – 5], Г. Троцько [3, с. 3 – 4]), студентам пропонують ознайомитись із об'єктом, предметом і функціями порівняльної педагогіки, вивчити її внутрішньопедагогічні та міжгалузеві зв'язки й основні історичні періоди розвитку, дослідити основні чинники розвитку освіти в сучасних умовах, а також стан і перспективи розвитку освіти в провідних країнах та Україні.

Особливістю порівняльної педагогіки як навчальної дисципліни є великий комплекс знань, що пропонується студентам. Спираючись на знання психолого-педагогічних дисциплін та суспільних наук, студенти оволодівають уміннями й навичками наукового порівняльного аналізу складних педагогічних явищ. Отже, порівняльна педагогіка стає синтезуючою навчальною дисципліною та набуває узагальнюючого характеру знань.

Доцільно зауважити, що вчені-компаративісти першої половини ХХ ст. активно працювали в галузі порівняльної педагогіки. Вони аналізували погляди закордонних працівників освіти, співставляли результати діяльності вітчизняних і європейських учених-компаративістів, давали оцінку роботі іноземних колег. Особливо плідною була робота таких вітчизняних педагогів, як С. Ананьїн, Я. Мамонтов та О. Музиченко. Усе це сприяло збагаченню української науково-педагогічної думки, розширенню світогляду фахівців у галузі навчання й виховання, покращенню роботи навчальних закладів, реформуванню освітньої політики в Україні.

Досвід українських учених, діяльність яких припадає на першу половину ХХ ст., спонукав багатьох педагогів звернути увагу на компаративістику як науку, що допоможе вдосконалити вітчизняну систему навчання й виховання, вивести її на якісно новий рівень, приєднатися до загальноєвропейських процесів у галузі освіти. Творче використання педагогічно цінних ідей минулих років лягло в основу науково-дослідної роботи сучасних українських учених-компаративістів, зокрема: О. Галуса, Н. Лавриченко, А. Сбруєвої, Л. Пуховської, Н. Шапошнікової тощо. Практичне втілення педагогічно цінних ідей знаходимо в працях співробітників лабораторії порівняльної педагогіки, лабораторії „Педагогічна компаративістика” Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини; кафедри педагогіки Сумського державного

педагогічного університету ім. А. С. Макаренка; відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України; відділу порівняльної педагогіки та міжнародної співпраці Інституту обдарованої дитини НАПН України; лабораторії з актуальних проблем порівняльної педагогіки тощо [4, с. 27 – 29].

Зауважимо, що збереження та подальшого використання в сучасних умовах розвитку української держави потребують такі питання: поширення досвіду тих країн, які досягли високого рівня розвитку завдяки ефективним моделям освіти; урахування динаміки суспільних процесів у європейській спільноті та вивчення можливостей удосконалення механізмів і засобів формування спільної ідентичності відповідно до обставин; сприяння адекватному розумінню змісту навчальних програм у контексті політичних, історичних, культурних процесів у тій чи іншій країні; визначення пріоритетних напрямів розвитку європейської освіти; упровадження педагогічних інновацій; удосконалення освітнього менеджменту на основі зарубіжного досвіду; збереження й ретрансляція засобами освіти європейської культурної спадщини; утвердження загальнолюдської системи цінностей в освітній діяльності.

Що ж до прогностичних тенденцій подальшого розвитку й удосконалення порівняльної педагогіки як науки, то варто виділити наступні: збагачення зв'язків порівняльної педагогіки з іншими науками (зокрема з філософією, соціологією, економікою); удосконалення методологічних засад та наукового апарату педагогічної компаративістики з метою її подальшого розвитку як самостійної галузі педагогічного знання, розробка провідних концепцій, вивчення наукових фактів, осмислення нових освітньо-виховних моделей, що вимагатиме доповнення, переосмислення й формулювання нових принципів цієї науки; розробка нових програм з урахуванням зарубіжних стандартів і особливостей національної системи навчання й виховання; упровадження нових та вдосконалення вже наявних форм і методів навчання; створення постійно діючої системи підготовки кадрів з метою забезпечення їх професійної компетентності; формування громадянської позиції в майбутніх педагогів, зростання їх національної самодостатності та самосвідомості.

Висновки. Отже, порівняльна педагогіка здатна зробити вагомий внесок у розбудову вітчизняної та європейської освіти як системної цілісності. З цією метою педагоги-компаративісти мають утверджувати ідею європейського освітнього виміру як таку, що не заперечує можливості існування розмаїття, розбіжностей у національних системах освіти країн спільноти, а передбачає узгодження перш за все основних параметрів і принципів їхнього функціонування. Фахівці з порівняльної педагогіки можуть задовольнити зростаючий інтерес країн-учасниць європейської інтеграції до самооцінки та взаємної оцінки їхніх досягнень у галузі освіти. Результати порівняльно-педагогічних досліджень мають виконувати не стільки рекомендаційну, скільки координаційно-регулятивну функцію. Слід

підкреслити, що дослідження спільностей і відмінностей у європейських освітніх системах може дати підстави для здійснення науково виваженої й раціонально обґрунтованої національної освітньої політики, зокрема у сфері формування єдиного європейського освітнього простору.

Список використаної літератури

1. Вахова М. Г. Развитие сравнительной педагогики в России в 1950 – 1980 гг. : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Вахова Маргарита Григорьевна. – Пятигорск, 2003. – 175 с. **2. Галус О. М.** Порівняльна педагогіка : навч. посіб. для гуманіст. спец. вищ. пед. навч. закладів / О. М. Галус, Л. М. Шапошнікова. – К. : Вища школа, 2006. – 215 с. **3. Курс лекцій з порівняльної педагогіки** : навч. посіб. / С. В. Білецька, В. М. Білик, А. Г. Відченко та ін. ; за заг. ред. Г. В. Троцько ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х. : ХНПУ, 2007. – 263 с. **4. Сбруєва А. А.** Порівняльна педагогіка / А. А. Сбруєва. – Суми : ВТД „Університетська книга”, 2004. – 320с. **5. Соколова М. А.** Сравнительная педагогика : курс лекций для пед. ин-тов / М. А. Соколова, М. Л. Родионов, Е. Н. Кузьмина. – М. : Просвещение, 1978. – 192 с.

Петриченко Л. О. Прогностичні тенденції розвитку порівняльної педагогіки як науки в Україні

У статті розглянуто теоретичні основи порівняльної педагогіки як науки і як навчальної дисципліни. Зроблено невеликий екскурс в історію встановлення міжнародних зв'язків у галузі науки й освіти. Подано характеристика діяльності українських учених. На підставі вивчення науково-педагогічної літератури виділено проблеми у сфері порівняно-педагогічних досліджень, які потребують подальшого вивчення. Крім того, названо тенденції розвитку вітчизняної компаративістики.

Ключові слова: порівняльна педагогіка, міжнародні зв'язки, компаративістика, прогностика, тенденції.

Петриченко Л. О. Прогностические тенденции развития сравнительной педагогики как науки в Украине

В статье рассматриваются теоретические основы сравнительной педагогики как науки и как учебной дисциплины. Делается небольшой экскурс в историю установления международных связей в области науки и образования. Дается характеристика деятельности украинских ученых. На основании изучения научно-педагогической литературы выделяются проблемы в сфере сравнительно-педагогических исследований, требующие дальнейшего изучения. Кроме того, названы тенденции развития отечественной компаративистики.

Ключевые слова: сравнительная педагогика, международные связи, компаративистика, прогностика, тенденции.

Petrichenko L. O. Prognostic Trends in Comparative Pedagogy as a Science in Ukraine

In the article examines the theoretical foundations of comparative pedagogy as a science and as an academic discipline. Done a little of the history of establishing international relations in the field of science and education. We give a characterization of Ukrainian scientists. On the basis of scientific-pedagogical literature highlighted problems in comparative educational research that require further study. In addition, the above trends in national comparative.

Key words: comparative pedagogy, international relations, comparative, prognosticate, trends

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.094

Л. О. Сущенко

СУЧАСНА НАУКА КРИЗЬ ПРИЗМУ ОСВІТНІХ ЗМІН

Серед багатьох визначень сучасної цивілізації – постіндустріальна, глобальна, технотронна, інформаційна, постекономічна, фінансова тощо найважливішим для нас є її інтелектуальний вимір. Адже ми живемо в період становлення суспільства знань, причому не просто знань, які фіксують ті чи інші сторони дійсності, а знань, завдяки яким відбувається становлення нових цивілізаційних вимірів – динамічно стрімких, сповнених несподіваних поворотів, викликів, що вимагає енергії інтелекту, інноваційного мислення і, зрештою, інноваційної людини.

Одночасно відбувається становлення планетарного комунікативного простору, котрий здійснює суттєвий вплив на всі аспекти життя суспільства, окремого індивіда, на структуроутворювальні компоненти всієї системи культури, науки, освіти. Усе це кардинальним чином змінює систему наявних уявлень про логіку освітнього процесу, ставить завдання виділити його пріоритетні компоненти як домінуючого чинника сучасної цивілізації [4].

Процеси сучасної глобалізації не є чимось несподіваним, що виникло в результаті якогось відкриття. Історично світ глобалізується й інтегрується в процесі всього свого розвитку. Якщо закон глобалізації є об'єктивним законом розвитку людства, то процес трансформації є однією з ключових тенденцій у цьому законі. Розуміння характеру та особливостей цього процесу в загальному контексті світових перетворень необхідне для вироблення ефективної стратегії наукового співробітництва на міждержавному рівні, для вирішення нагальних завдань забезпечення національних інтересів кожної держави, зокрема й України.

За даними ООН, яка є світовим центром вивчення процесів глобалізації та формування перспективних моделей глобалізму, однією з головних тенденцій стрімкого розвитку глобального інформаційного простору є інтеграція сучасної освіти. Безпрецедентні глобальні перетворення в постсоціалістичних країнах, прискорений розвиток країн-лідерів світової цивілізації, який дещо призупинила сучасна фінансово-економічна криза, породжують трансформацію світового співтовариства в новому тисячолітті [5].

Величезні технічні, технологічні, виробничі, культурні досягнення та, водночас, і глобальна криза – економічна, соціальна, демографічна, що охопила всі сфери життєдіяльності людського соціуму, зокрема й український соціум, об'єктивно фіксують реально новий історичний стан розвитку, який кілька вчених пов'язують із рубіжними змінами стадіального характеру.

Найважливішим наслідком і водночас показником цього є принципово нові можливості, позиції, здатності людини, яка опинилася сьогодні в якісно іншому світі. Розуміється, що в нових умовах не може працювати колишня система освіти. І не тому, що погана, а тому, що не відповідає реаліям сучасності. Об'єктивно виникла жорстка необхідність побудови якісно іншої системи, де ставляться принципово нові цілі, завдання, проблеми, які раніше не доводилося вирішувати.

Завдяки гігантського потоку інформації, міграційним процесам, розвиненому туризму виникли дещо інші, нові форми комунікації, відбулося руйнування загальнокультурних та психологічних бар'єрів між різними народами, країнами, що забезпечує все більшу відкритість світу людині й людини всьому світові, сприяючи його виходу за межі звичного середовища в принципово новий вимір, новий простір життєдіяльності. У ньому важлива роль сьогодні належить павутинню інтернету, яке приводить до розширення контактів, зміни сприйняття світу, поєднанню реального та віртуального просторів.

Інформація, яка проникає всюди, впливаючи на свідомість, мислення людей, змінюючи їх потреби, цінності, можливості, соціальний простір існування та функціонування, багатопланову систему відносин, об'єктивно формує сучасне природничо-культурне середовище існування, що визначається нерідко як „інформаційна цивілізація”. Змінилась і сама людина, виявивши нові і позитивні, і негативні риси. Серед останніх відзначається актуалізація споживацтва, зростання байдужості до базових цінностей, наростання як міжетнічної, так і соціальної напруженості.

При цьому людська спільнота виявилася не готовою до таких значних змін, зокрема й до визначення шляхів, засобів формування особистісної та соціальної відповідальності молодих поколінь, яким необхідно буде вирішувати найскладніші завдання переходу на інший рівень розвитку.

Завдання забезпечення прогресивного розвитку людини у важких умовах функціонування сучасного суспільства актуалізує роль і значення

науки, яка виступає не тільки важливою та реальною продуктивною силою, але й набуває дедалі більшою мірою дієвість як „соціальна сила”, тому що в умовах пошуку нового наукові відкриття і звершення передбачають підрив та руйнування застарілих канонів, багатьох усталених, але тих, що втратили дієвість уявлень людей, їхніх думок, образів. Саме *наука* здатна й покликана регулювати людську діяльність у пошуках виходу з об’єктивно створюваної кризи, у пошуках шляхів активного й продуктивного розвитку суспільства, виступаючи тим самим гарантом збереження людства.

Невипадково серед найбільш перспективних галузей науки сьогодні чітко виокремлюються не тільки ті, які в усіх на слуху (біо-, інфо- й нанотехнології), а й ті, які забезпечують розвиток не менш важливих *когнітивних технологій*.

Ідеться про технології, пов’язані з процесами пізнання й прийняття рішень, а отже, про всі психічні функції, що їх забезпечують, – мислення, увагу, пам’ять, мову, емоції, моторику, мозкові механізми, їх роботу на загадкових глибинах підсвідомості, тобто про психологічну (зокрема нейропсихологічну, психофізіологічну, соціально-психологічну) науки, що знаходиться на стику природничо-наукового й гуманітарного знання. Особливе й значуще місце в системі гуманітарних знань займає педагогічна наука, яка належить, цитуючи В. В. Давидова, „до особливого виду науковості, який належить до практико-орієнтованого типу проектно-програмової спрямованості”, тому що в своєму реальному дієвому прояві ця наука перебуває в особливо тісному зв’язку та взаємозумовленості саме з психологією. Сучасні психологічні та педагогічні науки миттєво реагують навіть на найдрібніші зміни в ситуації теперішнього соціуму.

Зазначимо, що українські вчені – педагоги та психологи, фізіологи та дефектологи, соціологи та культурологи досить швидко реагують на виклики часу, здійснюючи масштабні дослідження.

Так, дослідниками проводиться ґрунтовна робота щодо здійснення реального виходу на нові рубежі вивчення концептуальних основ стратегії випереджального розвитку освіти на новітніх методологічно відпрацьованих принципах, орієнтуючись на виклики майбутнього.

Уже сама особлива роль і характер психолого-педагогічної науки, яка є реальним ресурсом розвитку сучасного соціуму в нових умовах його існування, зумовлює необхідність визначення головних завдань нашої діяльності, вимагаючи не просто серйозного коригування проблематики й тематики фундаментальних досліджень, але й розгортання нових напрямків наукової діяльності, створення робіт, які забезпечать формування нового освітнього простору, нового його рівня, змісту, функціонального навантаження в розвитку людини й суспільства [6].

З огляду на значення для нашого дослідження ключового поняття „наука” розглянемо його детальніше.

Певну складність у подальшому викладі викликає той факт, що значення терміна „наука” в Україні і країнах СНД істотно відрізняється від того, що поширене в розвинених країнах. У наших енциклопедіях і тлумачних словниках вказуються такі основні значення цього терміна: „1) Форма суспільної свідомості, що дає об’єктивне відображення світу; система знань про закони розвитку природи й суспільства та способи впливу на навколишній світ. 2) Окрема галузь цих знань. 3) Освіта, навички, знання, набуті людиною в процесі навчання, життєвого досвіду. 4) Те, що повчає; порада, урок. 5) Навчання” [2, с. 586].

Цей же підхід реалізовано у Великому тлумачному словнику, проте з деякими змінами: 1. Людська діяльність, яка має призначення виробити й теоретично систематизувати об’єктивні знання про дійсність. 2. Одна з галузей такої діяльності, що має справу з одним аспектом дійсності. 3. Люди, які зайняті такою діяльністю. 4. Освіта, знання, набуті людиною в процесі навчання, з життєвим досвідом. 5. Досвід, знання, які знадобляться в майбутньому; застереження від помилок у майбутньому; пам’ятка, урок [3].

Велика Радянська Енциклопедія пропонує таке тлумачення поняття „наука” – сфера людської діяльності, функцією якої є вироблення й теоретична систематизація об’єктивних знань про дійсність; одна з форм суспільної свідомості. Поняття „наука” містить і діяльність з отримання нового знання, і результат цієї діяльності – суму отриманих до даного моменту наукових знань, що утворюють в сукупності наукову картину світу. Термін „наука” вживається також для позначення окремих галузей наукового знання [1].

Зазначимо, що на сьогодні, попри поширене застосування поняття „наука”, відсутня однастайність його тлумачення.

Загальновідомо, що наука є складною й багатомірною, тому однозначно номінувати її практично неможливо. Найбільш поширеними є два *визначення науки*, першим з яких є розгляд її як особливого виду пізнавальної діяльності, що спрямований на вироблення об’єктивних, системно організованих і обґрунтованих знань про світ, а другим – розгляд її як соціального інституту, що забезпечує функціонування наукової пізнавальної діяльності.

Наука має на меті виявити закони, відповідно з якими об’єкти можуть перетворюватись у людській діяльності. Від інших форм пізнання науку відрізняє предметний та об’єктивний спосіб розгляду світу. Ця ознака предметності та об’єктивності є найважливішою характеристикою науки.

Наука – це особлива форма людської діяльності, яка склалася історично і має своїм результатом цілеспрямовано відібрані факти, гіпотези, теорії, закони й методи дослідження. Слід мати на увазі, що наукове мислення є по суті запереченням того, що на перший погляд здається очевидним. Науковими слід вважати будь-які дослідження, теорії, гіпотези, які припускають перевірку.

Наука здатна виходити за межі кожного певного історичного типу практики і відкривати для людства нові предметні світи, які можуть стати об'єктами практичного освоєння лише на майбутніх етапах розвитку цивілізації.

Однією з головних особливостей науки є доведеність істинності наукових знань. Основна мета науки – отримання нових знань і використання їх у практичному освоєнні світу. Однак, оскільки наука постійно виходить за межі процесів виробництва й освоєння соціального досвіду, вона лише частково може спиратися на наявні форми масового практичного освоєння об'єктів, їй потрібна особлива практика, за допомогою якої перевіряється істинність її знань. Такою практикою стає науковий експеримент, у ході якого перевіряється частина знань. Інші знання пов'язуються між собою логічними зв'язками, що забезпечує перенос істинності з одного висловлювання на інше. Звідси виникають такі характеристики науки як системна організація, обґрунтованість і доказовість знання.

Історія науки засвідчує, що будь-яке справжнє наукове відкриття, яким би абстрактним воно не здавалося спочатку, рано чи пізно знаходить своє застосування. Іншою метою науки є наукове пояснення явищ природи, які будь-коли було зафіксовано людиною, та наукове передбачення з метою перетворення реальної дійсності в інтересах людства.

Швидкі темпи розвитку науки у ХХ ст. стимулювали створення наукознавства, яке вивчає закономірності функціонування й розвитку науки, структуру та динаміку наукової діяльності, економіку й організацію наукових досліджень, форми взаємодії з іншими сферами матеріального та духовного життя суспільства.

Саме цей період відзначився значними перетвореннями досягнень науки в безпосередньо продуктивну силу. Стало очевидним: прискорення технічного розвитку не можливе без широкого застосування результатів наукових досліджень на практиці.

Отже, інтеграційні процеси є однією з характерних рис сучасного етапу розвитку науки. Далекосяжні процеси її диференціації та інтеграції взаємно переплітаються, трансформуються один в одного. Диференціація є переходом до більш глибокої інтеграції, широка інтеграція зумовлює якісно нові форми диференціації науки. На основі взаємодії цих процесів відбувається становлення нових наукових дисциплін. При цьому перевага процесів інтеграції над процесами диференціації приводить до формування принципово нової, міждисциплінарної сутності науки.

Список використаної літератури

1. Большая советская энциклопедия / [ред. А. М. Прохоров]. – [3-е изд.]. – Т. 17. – М.: Сов. энциклопедия, 1974. – 616 с. **2.** Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і головн. ред. В. Т. Бусел]. – К.: Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2002. – 1440 с. **3.** Загнітко А. П.

Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова : від А до Я / А. П. Загнітко, І. А. Щукіна. – Донецьк : ТОВ ВКФ „БАО”, 2008. – 704 с.

4. Кремень В. Г. Особистість у сучасній цивілізації : освітній контекст [Електронний ресурс] / В. Г. Кремень. – Режим доступу : http://universitates.univer.kharkov.ua/arhiv/2009_1/kremen/kremen.html.

5. Місяць Т. Трансформаційні особливості сучасних зовнішньоекономічних відносин в умовах глобалізації / Т. Місяць // Вісник КНТЕУ. Держава та економіка. – 2009. – № 6. – С. 31 – 38.

6. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума / Д. И. Фельдштейн // Педагогика. – 2012. – № 1. – С. 18 – 32.

7. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарченко. – К. : Знання-Прес, 2002. – 295 с.

8. Юдин Б. Г. О человеке, его природе и его будущем / Б. Г. Юдин // Вопросы философии. – 2004. – № 2. – С. 16 – 28.

Сущенко Л. О. Сучасна наука крізь призму освітніх змін

У статті проаналізовано теоретичні аспекти розвитку та тенденції сучасної науки в Україні крізь призму освітніх змін. Розкрито сутність та значення дефініції „наука”. Обґрунтовано підвищення ролі науки в суспільстві, зростання її соціального престижу.

Ключові слова: наука, розвиток науки, тенденції сучасної науки.

Сущенко Л. А. Современная наука сквозь призму образовательных изменений

В статье проанализированы теоретические аспекты развития и тенденции современной науки в Украине сквозь призму образовательных изменений. Раскрыта сущность и значение дефиниции „наука”. Обосновано повышение роли науки в обществе, рост ее социального престижа.

Ключевые слова: наука, развитие науки, тенденции современной науки.

Suschenko L. O. Modern Science in the Light of Educational Change

The paper analyzes the theoretical aspects of the development and trends of modern science in Ukraine through the prism of educational change. The essence and meaning of the definition of „science”. Justified by increasing the role of science in society, the growth of its social prestige.

Key words: science, science, trends in modern science.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.147

Г. Г. Цветкова

ПРОФЕСІЙНЕ ПЕДАГОГІЧНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В НАУКОВОМУ ВИМИРІ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ

Постановка проблеми в загальному вигляді. Світові тенденції формування системи вищої освіти свідчать про посилення уваги до ціннісно-сміслових, духовно-моральних аспектів розвитку особистості професіоналів вищої школи, здатних до самовдосконалення своєї індивідуальності, набуття креативності, творчого розв'язання питань у всіх формах діяльності. Окреслені процеси мають національний, глобальний характер, об'єднуючи зусилля науковців, фахівців, усіх прогресивно мислячих освітян.

Для розв'язання проблем, окреслених перед сучасною вищою школою, найвирішальніше значення має особистість викладача вишу, здатна до самовдосконалення, самоздійснення, професійної самореалізації.

Складність явища самовдосконалення спонукає до його розгляду з різних ракурсів та з використанням методологічних підходів до його вивчення. Пошук сутності, ознак, характеристик самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін із використанням різних підходів надає нам різнобічну характеристику цього феномену та вихідний матеріал для узагальнення й характеристики предмету вивчення як багатогранного та системного явища.

Аналіз останніх публікацій. Важливість вищезазначеної палітри понять підтверджують фундаментальні дослідження, присвячені розвитку особистості фахівців у контексті особистісно орієнтованої освіти (Г. Бал, І. Бех, О. Бондаревська, С. Подмазін, В. Рибалко, М. Чобітько). Розвитком та саморозвитком особистості педагога займалися В. Кан-Калик, Н. Нікітіна, О. Піхота, М. Паташник, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Хомич.

У сучасному педагогічному світі досліджено традиційні, звичні складники, такі як самоосвіта та самовиховання. Представники такої думки (Т. Шестакова) акцентували увагу на механізмах структури, етапах успішної реалізації.

На аспектах самоактуалізації як специфічного напрямку самовдосконалення зупинялися О. Долинська, В. Колошин, К. Кальницька, А. Романовський.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Разом із тим, аналіз представлених досліджень дає змогу стверджувати, що багатогранність та універсальність феномену самовдосконалення ускладнює формулювання загальних методологічних засад визначення його сутності. Отже, зупинімося докладніше на визначенні професійно-педагогічного самовдосконалення, відповідно до методологічних підходів.

Мета статті: проаналізувати професійне педагогічне самовдосконалення викладача вишу з погляду акмеологічного, аксіологічного, компетентнісного, системно-синергетичного, цілісного, науково-методологічних підходів та уточнити його сутність у педагогічному науковому вимірі.

Виклад основного матеріалу. Метою самовдосконалення з погляду акмеологічного підходу є досягнення акме (вершин) в розвитку та саморозвитку людини (Г. Рибалко, Г. Данилова). При чому головне – не визначення кінцевої вершини людини, а співвіднесення вершин як досягнутого максимуму на цей період життя й ще не використаних можливостей людини (О. Бодальов). Узагалі, самовдосконалення – процес, який потрібно розглядати в динаміці його становлення та розвитку. Імовірно, дослідники (Г. Рибалко) звертали увагу на новоутворення (психічні та соціальні зміни, що інтегруються в процесі саморозвитку та розвитку людини).

Акмеологічний підхід уможлиблює виявлення рівня професіоналізму як одного з показників ефективного самовдосконалення та фундаментальні категорію акмеології. Зазначимо, що особистісно-професійний розвиток визначався дослідниками (А. Деркач, В. Зазикіна) як процес розвитку особистості, зорієнтований на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень, який здійснюється за допомогою навчання й саморозвитку в процесі професійної діяльності й професійної взаємодії (Г. Рибалко). Варто мати на увазі, що самовдосконалення фахівця відбувається під впливом професійної діяльності й водночас індивідуальна неповторність особистості впливає на процес і результат, особливо педагогічної діяльності.

Звертаючись до особистісних чинників розвитку професійної діяльності самовдосконалення викладача, підкреслимо, що найважливішу роль відіграють внутрішні психічні процеси, що відбуваються всередині особистості: набуття сенсу діяльності; формування змістовного осередку особистості, її хвилювання, створення „внутрішнього локусу оцінювання”, здібність та потреби в особистісному саморозвитку тощо [10, с. 9].

Один із головних внутрішніх регуляторів самовдосконалення, професіоналізму викладача є самооцінка. За акмеологічним підходом, використовують поняття „продуктивна самооцінка”. Саме від „Я-концепції” викладача залежить рівень та фундаментальність досягнень професійного акме, інтенсивність та якість самовдосконалення.

Я-концепцію професіонала вищої школи ми розуміємо як власність особистості, одержану в процесі професійної діяльності, як чітке уявлення про себе, неповторну систему індивідуально-професійних якостей. Власний образ „Я” викладача – це позиція, настанова на самовдосконалення, самопізнання, самосприйняття, рефлексію, самоідентифікацію, самовизначення, самообмеження (Г. Рибалко). Рух до досконалості дослідники (Г. Шестакова) подають як вектор від Я-потенційного до Я-актуального, що засвідчує охоплення

самовдосконалювальними впливами й найбільш глибоких підструктур, таких як творчий потенціал, сутність, ціннісно-смысловий осередок особистості, які, відповідно до їх сутності специфіки, потребують на лише формуального, а й актуального впливу на власний розвиток.

Самовдосконалення викладача можна розглядати як психологічний механізм подолання суперечностей між Я-актуальними та Я-потенційним, Я-реальним та Я-ідеальним, створення гармонії між ними (Н. Кузьміна, С. Пожарський, Т. Шестакова, Г. Рибалко). Продуктивність Я-концепції викладача ВНЗ ми розуміємо як постійну потребу в самопізнанні внутрішнього світу, усвідомлене керування розвитком Я, прагнення самовдосконалення як вищої мети, що спричиняє створення професійного Я.

Самовдосконалення викладача вишу залежить від усвідомлення педагогом змін, що з ним відбуваються, а саме від рівня саморегуляції, уміння контролювати свій емоційний психічний стан, самоконтролю, самооцінювання на ґрунті усвідомленої рефлексії. Отже, Я-професіонал „має справу з самим собою в нерозривності якостей, здібностей, переживань. У цьому й полягає сенс самосвідомості як „Я в дії” [2, с. 7]. Саме через самоспостереження (інтроспекцію), коли викладач простежує зміст власної свідомості, професійними діями та відрефлексовує їх (аналізує дії, думки, вчинки, думки про себе), педагог прогнозує свою професійну поведінку, знаходить шляхи самовдосконалення та невпинно крокує до досягнення акме професіоналу.

Отже, із позицій акмеологічного підходу самовдосконалення викладача вишу можна розглядати як досягнення професійного акме викладача, а саме: підвищення рівня самосвідомості, інтенсивне самопізнання, свідоме володіння прийомами самоосвіти та самовиховання на ґрунті продуктивної позитивної Я-концепції, що характеризується рухом від Я-реального до Я-ідеального та усвідомленим керуванням розвитком Я на основі самоспостереження, рефлексії, саморегуляції. При цьому результатом самовдосконалення є усвідомлений професійний розвиток, що відображається в зростанні рівня професіоналізму як якісної характеристики суб'єкта праці та досягнення високого рівня акмеологічних інваріантів професіоналізму.

З позицій **аксіологічного підходу** мета самовдосконалення – „прагнення вищої мети – безкінченне самовіддалення, що спричиняє створення Я, розвиток можливий лише за постійного наближення своєї особистості до духовної перспективи” [2, с. 16]. В аксіологічному вимірі сенс самовдосконалення – протистояння своєму еґо (І. Бех), самоподолання та самообмеження на основі саморегламентации (О. Вишневський). Викладач вишу набуває свого змісту в спілкуванні зі світом цінностей (В. Зеньковський), розкривається в потребі слугування педагогічним ідеалам. Саме наявність ідеалів, вічне прагнення „висоти”, властиві людській природі, є визначальним чинником формування

усвідомленого самовдосконалення. Протилежні процеси, утрата святого в душі призводить до саморуйнування.

Педагогічні цінності в педагогічній аксіології являють собою норми, що регламентують педагогічну діяльність та постають як пізнавально-дієва система, що слугує опосередковано пов'язаною ланкою в галузі освіти та діяльності педагога (В. Сластьонін). Цінності формуються історично та фіксуються в педагогічній науці як форма суспільної свідомості у вигляді уявлень та образів. Оволодіння педагогічними цінностями здійснюється в процесі педагогічної діяльності. Саме під час останньої відбувається суб'єктивізація педагогічних цінностей, тобто привласнення чи заперечення. Можна дійти висновку, що саме рівень суб'єктивізації педагогічних цінностей є показником самовдосконалення педагога. С. Рубінштейн, підкреслюючи роль цінностей у регуляції поведінки, зазначав, що результатом діалектики життя людини є переоцінка цінностей. Отже, актуалізація одних професійних цінностей і відмова від інших є свідченням еволюції ціннісно-сислової сфери та професійного самовдосконалення фахівця. Це положення є концептуальною основою нашого дослідження. Для викладача вищу педагогічну професію – цінність, сповнена життєвим смислом, умова самовдосконалення, самоствердження, самореалізації.

У розумінні самовдосконалення з позицій аксіологічного підходу визначальну роль відіграють особистісно-педагогічні цінності педагога, в яких відображається цілі, мотиви, ідеали, настанови, що в сукупності складають систему ціннісних орієнтацій особистості.

Якщо самовдосконалення розглядати з погляду аксіологічного „Я” (В. Сластьонін), то останнє складається з когнітивних, емоційно-цільових компонентів. У ньому ніби асимільовано соціально-педагогічні та професійно-групові цінності.

Самовдосконалення викладача з погляду аксіології будемо розглядати як розширення його суб'єктивного простору (через усвідомлену роботу над собою), професійне та морально-духовне, ціннісно-сислове збагачення, орієнтацію на постійній динамічній вибір духовних та професійних ідеалів. Аксіологічне багатство викладача будемо розуміти як відбір ефективних методів та прийомів самовдосконалення.

Самовдосконалення викладача з погляду компетентнісного підходу трактовано дослідниками як інтегральний вияв професіоналізму, у якому тісно переплетені елементи професійної і загальної культури [9, с. 11]. Самовдосконалення починається з певного рівня освіченості, достатньої для усвідомленого самовиховання та самоосвіти. До складу компетентності фахівця вищої школи зараховуємо не лише реалізацію в педагогічній діяльності професійних знань, умінь та навичок, але й здатність до саморозвитку, відхід за межі викладання своєї дисципліни (О. Савченко).

Компетентнісний підхід дозволяє змістити акценти з процесу простого накопичення нормативно визначених знань, умінь та навичок у площину саморозвитку, самовдосконалення і викладача, і студента.

Викладач вишу позбавляється ролі лише „ретранслятора знань”, перетворюючись на організатора освітньої діяльності та процесу самовдосконалення студента, вдосконалюючись особисто. Тобто, процес учіння, виховання студента перетворюється на процес самоосвіти та самовиховання, що призводить до вміння розв’язувати творчі завдання, проблеми, які виникають у всіх сферах діяльності, професійних та особистих стосунках. У цьому контексті зміст освіти „передбачає цілісний досвід розв’язання життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій.

Академік І. Бех вважає, що „навчальні здобутки треба трансформувати в ті чи інші життєві компетентності... Їхня якість багато в чому залежить від концептуального оформлення терміну „компетентність” як досвідченості суб’єкта в певній життєвій сфері” [3, с. 26]. Розвиток професійної компетентності відбувається за умови усвідомлення викладачем свого професійно-педагогічного досвіду (О. Дубасенюк), який перетворює „об’єктивні знання” в особистісно значущі знання. „Відрефлексований досвід народжує нові знання, через корекційну діяльність педагог відбудовує стратегію саморозвитку, повертаючись знову до творчого пошуку, набуваючи нового рівня професійного самовдосконалення. Отже, учитель може досягти педагогічної компетентності у змінних умовах сучасності” [9, с. 10 – 16].

Компетентнісний підхід у вищій школі під час розгляду феномену самовдосконалення, передбачає створення ситуацій, де органічно синтезуються знання, уміння та способи практичної діяльності.

Компетенції вищого рівня привласнюються або формуються у спільній колективній взаємодії „викладач – студент”, у процесі якої вдосконалюється морально-духовна сфера студента, а перед викладачем „відкриваються реальні можливості для дійового використання положень особистіно-орієнтованої моделі виховання в контексті орієнтованої моделі виховання й реалізації компетентнісного підходу” [3, с. 31].

Якщо компетентність студента, майбутнього педагога, можна уявити як гармонійне, інтегроване, системне поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії, що складають мінімальну готовність особистості до розв’язання практичних завдань [9, с. 101], то для викладача вишу вирішальною стає компетенція у сфері самовизначення і самореалізації, саморозвитку та самоосвіти, що виявляється в потребі навчатися упродовж всього життя. Ураховуючи ключові позиції, виділені під час попереднього аналізу, визначимо, що самовдосконалення з позицій компетентнісного підходу будемо розглядати як здатність викладача вишу здійснювати професійну педагогічну діяльність на основі набутих професійних компетенцій під час постійного

прагнення до професійного саморозвитку, самовдосконалення та збагачення творчого особистого потенціалу.

Підсумовуючи результати аналітичних міркувань, визначаємо самовдосконалення викладача ВНЗ з погляду компетентнісного підходу як процес нарощування та якісного зростання інтегративних властивостей викладача, що є результатом синтезу базової професійно-педагогічної підготовки, практичного професійно-педагогічного досвіду та соціально-педагогічної позиції.

У цьому визначенні можна помітити паралелі з аксіологічним підходом, що відображається в сутності мотиваційно-ціннісної компетентності: „Природа компетентності така, що вона може виявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності... Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій” [5, с. 8 – 9].

Методологію нашого наукового пошуку представлено системним підходом, що відображає загальний взаємозв'язок та взаємозумовленість явищ та процесів педагогічної дійсності. Системний підхід є орієнтиром до опису педагогічних феноменів як систем, що мають певну будову та свої закони функціонування.

Сутність **системного підходу** при розгляді процесу самовдосконалення викладача полягає в тому, що такі відносно самостійні компоненти, як особистість викладача, процес його самовдосконалення, розглядаються не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку, взаєморозвитку, динаміці. Системний підхід дозволяє виявити інтегративні системні властивості та якісні характеристики, що можуть залишитися непоміченими в складових елементах системи. Тобто вивчення педагогічних явищ відбувається у їх цілісності, неподільності й комплексно, на основі розроблення цілісної інтегративної моделі, що вивчає системи об'єктів, дозволяє виявити різноманітні сутнісні функції, елементи, компоненти, їхні зв'язки й відношення, системно-утворювальні чинники й провідні умови функціонування різноманітних педагогічних систем у їх статичному й динамічному аспектах.

У цьому сенсі нашу увагу для створення цілісної концепції формування самовдосконалення викладача гуманітарних спеціальностей із позицій системного підходу привернула думка Б. Ананьєва про людину як індивіда, особистість, суб'єкта діяльності й індивідуальності [1, с. 35]. Дослідник розглядав людину в нерозривній єдності соціальних та природних задатків. Цікаво, що певну властивість людини можна розглядати і як результат розвитку біологічної системи. Поняття „індивід”, на думку вченого, містить у належність до *homo sapiens*, відображення історії свого біологічного виду, природні властивості людини. „Особистість” – соціальні якості, що здобуваються в процесі соціалізації, засвоєння соціальних цінностей. „Суб'єкт діяльності” – людина, яка володіє свідомістю, активністю, виявляє себе в різноманітних видах діяльності (професійній, пізнавальній, комунікативній). А суб'єкт

діяльності, на думку вченого, характеризується сукупністю діяльностей і головне – їхньою продуктивністю. „Індивідуальність”, за Б. Ананьєвим, – інтеграційне цілісне об’єднання індивіда, особистості й суб’єкта діяльності, неповторний варіант реалізації людиною потенційних здібностей і можливостей.

Розуміння викладача ВНЗ як індивіда, особистості, суб’єкта діяльності та індивідуальності уможливорює розгляд останнього як цілісної системи в гармонійному поєднанні зовнішньо-внутрішнього, соціогенно-психогенного, ззовні визначеного – зсередини зумовленого. Отже, самовдосконалення з погляду системного підходу – еволюційний код активної, розвивальної системи „викладач”, множина взаємопов’язаних елементів, їхнє взаємосприяння (індивід, особистість, суб’єкт діяльності, індивідуальність), що призводить до розвитку нових якостей та властивостей в означеній системі, які мають перевагу над зовнішніми чинниками.

Із системним підходом тісно переплітається синергетичний. Деякі дослідники синтезували обидва підходи (О. Дубасенюк), підкреслюючи їхній взаємозв’язок. Розгляд самовдосконалення з погляду цього підходу зумовлено тим, що сучасна педагогічна наука припинила бути детерміністичною. Велика частка в ній віддається випадковості, хаосу, нестійкості.

Синергетична ідея еволюції виявляється саме в самовдосконаленні, як вияву духовності викладача. Із цих позицій можна стверджувати, що професіоналізм педагога вишу, його становлення як професіоналу відбувається в середині системи, характеризується само становленням.

Узагалі, синергетика ґрунтується на принципі еволюціонування довкільля за нелінійними законами. Ідеться про багатоваріантність вибору. У педагогічному сенсі, під час розгляду механізмів становлення самовдосконалення викладача вищого навчального закладу, означає, що кожному педагогу надано шанс для досягнення індивідуального успіху, так би мовити забезпечення саморозвитку альтернативного та самостійного професійного шляху. Якщо конкретизувати останнє положення, то це буде відображено в наступному: визначення викладачем індивідуальної траєкторії самоосвіти, самовдосконалення, вибір їхнього темпу, індивідуальних засобів та методики, методів, прийомів самовиховання.

Процес самоорганізації, у нашому випадку, системи „викладач” з орієнтацією на самовдосконалення – являє собою мимовільне виникнення, відносно стійке існування нових структур – потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій, що сприяють самобудівництву, самовідновленню та самозміні. Разом з тим, система „викладач” може зіткнутися з невизначеністю, багатоваріантністю вибору, правильність якого визначено самим педагогом, іноді в критичних ситуаціях професійного розвитку. Біфуркація (критичний момент невизначеності майбутнього розвитку) викладача вишу виявляється в альтернативних можливостях розвитку:

розвиватися креативно, постійно вдосконалюючись, або займати позицію заспокоєності.

Отже, самовдосконалення з позицій синергетичного підходу – еволюційний процес розвитку нелінійної саморегулювальної складної системи „викладач”. Останній як складно організованій системі неможливо нав’язати вектор розвитку ззовні. Це еволюція внутрішнього коду системи. „Викладач” як саморегулювальна система має не єдиний, а багатоваріантний вимір особистісного розвитку, що іноді призводить до протилежних самовдосконаленню процесів. Хаос, нестійкість, випадковість може бути механізмами самоорганізації, самобудівництва структур системи „викладач”, його самовдосконалення (В. Ігнатова, Е. Князева).

Цілісний підхід під час розуміння сутності феномену самовдосконалення вимагає розглядати останній як цілісну структуру з суворю ієрархією, системністю її основних суттєвих ознак та підструктур. Проблема самовдосконалення викладача вишу – проблема ступеня сформованості, інтегрованості, гармонійного поєднання мотивів, прагнень, потреб. Цілісність одна з найсуттєвіших ознак духовності особистості, що виявляється в здатності протистояти природним та соціальним факторам, саме завдяки їй людина отримує можливість тлумачити різноманітні явища соціального життя, виходячи з власної позиції [11, с. 147]. Самовдосконалення з позицій цілісності ґрунтується на взаємоузгодженості елементів: цілісного та найвищою мірою усвідомленого образу себе; ідентичності викладача в педагогічному середовищі, що завжди є результатом роботи викладача над собою як цілісного складного й багатовимірного визначення себе у професіональному педагогічному світі.

Висновки. Акумулюючи методологічні підходи до поняття „самовдосконалення” доходимо висновку, що останній феномен є найбільш адекватною формою людського саморозвитку, що виявляється в самоактуалізації та самореалізації індивіда, динамічну структуру, що виводить особистість на новий якісний рівень світобачення, світосприйняття.

Професійне педагогічне самовдосконалення викладача вишу – процес досягнення педагогічних професійних вершин на усвідомленій аксіологічній основі, найвищий рівень компетентностей педагога, цілісна нелінійна система, що здатна до саморозвитку та самоорганізації на ґрунті взаємоузгодженості найвищою мірою усвідомленого образу та професійної ідентичності, результатом якого є досягнення духовної цілісності, професіоналізму, суб’єктності, високого рівня усвідомлення та інтерпретації явищ педагогічної дійсності, трансценденція, задоволеність своїми професійними досягненнями та реалізацією особистих вимог.

Список використаної літератури

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет воспитания / Б. Г. Ананьев // Сов. педагогика. – № 1. – 1965. – С. 34 – 36. **2. Бех І. Д.** Життя особистості

як шлях до духовної даліни / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія : Вісник НАПН України. – К. : „Педагогічна преса”, 2010. – № 3 (68). – С. 15 – 32. **3. Бех І. Д.** Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України. – К. : „Педагогічна преса”, 2009. – № 2 (63). – С. 26 – 41. **4. Бодалев А. А.** Как становятся великими или выдающимися? : учеб. пособие / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 287 с. **5. Бондар С.** Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8 – 9. **6. Вишневский О.** Людиноцентризм як педагогічна проблема на тлі сучасних цивілізаційних процесів / О. Вишневський // Педагогічна думка. – 2008. – №4. – С. 3 – 12. **7. Данилова Г. С.** Акмеологічна модель педагога в ХХІ столітті / Г. С. Данилова // Рід. шк. – 2003. – № 6. – С. 6 – 9. **8. Деркач А.** Акмеология : учеб. пособие / А. Деркач, В. Зыкин. – СПб : Питер, 2003. – 256 с. **9. Професійно-педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід :** монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с. **10. Слостенин В. А.** Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Слостенин, Г. И. Чижаква. – М. : Академия, 2003. – 192 с. **11. Якобсон П. М.** Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности / Якобсон П. М. // Психол. журн. – 1982. – № 4. – Т. 2. – С. 147 – 159.

Цветкова Г. Г. Професійне педагогічне самовдосконалення в науковому вимірі: методологічні засади

У статті проаналізовано самовдосконалення викладачів вишу з погляду аксіологічного, акмеологічного, системно-синергетичного, компетентнісного, цілісного підходів. Явище самовдосконалення розкрито як найбільш адекватна форма людського саморозвитку, що виявляється в самоактуалізації та самореалізації індивіда, динамічній структурі, що виводить особистість на новий якісний рівень світобачення, світосприйняття.

Ключові слова: самовдосконалення, саморозвиток, викладач вишу.

Цветкова А. Г. Профессиональное педагогическое самосовершенствование в научном измерении: методологические основы

В статье проанализировано самосовершенствование преподавателей вузов с точки зрения аксиологического, акмеологического, системно-синергетического, компетентностного, целостного подходов. Явление самосовершенствования раскрыто как наиболее адекватная форма человеческого развития, что проявляется в самоактуализации, самореализации индивида, динамической структуре и выводит личность на новый качественный уровень мировоззрения, мировосприятия.

Ключевые слова: самосовершенствование, саморазвитие, преподаватель вуза.

Tsvetkova A. G. Professional Pedagogical Self-improvement in the Scientific Dimension: a Methodological Principles

The self-education of high school teachers from the point of view of the axiological, acmeological, system-synergetic, competent, holistic approaches has analyzed in the article. The phenomenon of self-perfection has been revealed as the most adequate form of human development, which is manifested in self-actualization and self-realization of the individual, dynamic structure, which leads the personality on the new qualitative level of ideology and mentality.

Key words: self-cultivation, self-development, a high school teacher.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 316.647.5:371.13

Н. М. Чернуха

**ГУМАНІТАРНА ОСВІТА: УМОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ
ТОЛЕРАНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

Сучасна гуманітарна освіта об'єднує людей, вона є толерантною за своїм потенціалом, долає спеціалізацію, яка нерідко роз'єднує всіх. До цінностей гуманітарної освіти цілком закономірно ми можемо зарахувати толерантність, здібність людини розуміти та цінувати культури різних народів та епох, вміло користуватися словом для порозуміння, взаємодії та співробітництва.

Багаторічна освітня практика доводить, що гуманітарна освіта, в основі якої лежить любов до слова, розвиває в людині любов до пізнання, створює умови для формування толерантності.

У психології толерантність (лат. *tolerantia* – терпіння) – це терпіння до когось чи чого-небудь. Це настанова на ліберальне, поважне ставлення й прийняття (розуміння) поведінки, переконань, національних та інших традицій і цінностей інших людей, що відрізняються від особистих. Толерантність попереджує конфлікти й установлює взаєморозуміння між людьми [8].

Варто зазначити, що з огляду на інтеграційні процеси в сучасному освітньому процесі, виділяється кілька видів толерантності.

Наприклад, комунікативна толерантність – це характеристика ставлення особистості до людей, що показує ступінь прийняття нею

неприємних або неприйнятних, на її думку, психічних станів, якостей і вчинків партнерів у взаємодії.

Цікавою є думка В. В. Бойка, який виділяє такі види комунікативної толерантності:

- ситуативна комунікативна толерантність: вона проявляється у стосунках конкретної особистості до конкретної людини; низький рівень цієї толерантності проявляється у висловах, як-то: „Терпіти не можу цієї людини”, „Він мене дразнить”, „Мені в ньому все не подобається” і т. д.;
- типологічна комунікативна толерантність: проявляється у стосунках відповідного типу особистості або відповідної групи людей (представників відповідної раси, національності);
- професійна комунікативна толерантність: проявляється в процесі створення професійної діяльності (терпіння доктора або лікаря до примх хворих, у працівників сфери обслуговування – до клієнтів і т. д.);
- загальна комунікативна толерантність: це тенденція ставлення до людей в цілому, зумовлена властивостями характеру, певними принципами, рівнем психічного здоров'я; загальна комунікативна толерантність впливає на інші види комунікативної толерантності, які розглянуті вище [5].

Аналізуючи освітню практику за останні 10 – 20 років, дозволимо собі стверджувати, що головним у гуманітарній освіті є цінність, яка базується на людських стосунках, як безперервний зв'язок поколінь, як збереження класичних культурних сенсів та створення нових, сучасних. Зауважимо, цінності не передаються таким шляхом, як знання. Шлях засвоєння цінностей перебуває в площині емоційного досвіду, пам'яті серця тощо. Адже повнота переживань кожного моменту життя, здібність задовольнятися ним відкривають людині багатогранність зв'язків зі світом, розвивають бажання роздумувати про сенс життя як про найвищу цінність. Звісно, інтеграційні процеси є невід'ємним складником особистісних цінностей сучасної особистості.

Мета гуманітарної освіти передбачає спрямованість перспектив педагогічної спільноти – створити умови для становлення творчого, морального, рефлексивного ставлення студента до власного життя, своєї освіти, свого професійно-особистісного становлення.

У процесі навчання, спілкування, самопізнання вибудовується уява студента про сенс своєї освіти. І, звісно, саме в процесі спілкування педагога та студента, їхніх інтеграційних зв'язків у спілкуванні з культурою відбувається народження цінностей та сенсів гуманітарної освіти. Вступаючи в діалог, кожна людина не тільки формує свої цінності, своє „я”, але й через ставлення до себе інших людей, пізнає в собі людину.

В історико-педагогічному контексті вищої педагогічної освіти XXI століття діяльність педагогів, вчених та їх орієнтація на діалоговий стиль викладання розглядається як педагогічний факт та об'єкт сучасного науково-теоретичного осмислення, який постійно проходить саме в інтеграційній площині сучасного освітнього процесу.

Духовний досвід, основні моральні аспекти навчання та виховання найбільш ефективно передаються не в словах, не в поняттях, не в повчаннях, а, перш за все, у способі поведінки, у практиці, у діях, котрі дозволяють займати активну позицію в будь-якому соціумі та, відповідно, приносити користь. Зауважимо, пріоритетною складовою інтеграції в освіті є діалог.

У сучасній освітній практиці діалогова позиція педагога, вихователя, наставника стає необхідною умовою успішного професійного становлення майбутнього фахівця і є предметом особливої педагогічної уваги.

Дослідження М. Бахтіна, В. Біблера, С. Белової, М. Бубера, Г. Буша, В. Горшкової, М. Кагана, М. Кларіна, І. Колеснікової, О. Казакової, Л. Лузиної, А. Тряпціної дали можливість побачити й виділити в процесі аналізу інтеграційності в сучасній освіті такі тенденції вивчення проблеми діалогу в освіті й обмірковувати діалог як спосіб становлення толерантності.

Тенденція перша – підвищення інтересу суспільства, філософії, науки до людини призвело до актуалізації інтересу до діалогу, тому що підвищення інтересу до людини як до суб'єкта пізнання і діяльності викликає стремління до усвідомленого пізнання діалогу, володіючи пояснювальною і передбаченою силою.

Друга тенденція – інтегративні процеси в освіті значно розширили термінологічний смисл поняття „діалог”, який дав назву діалоговому стилю навчання і увійшов в тексти педагогічних досліджень. У контексті філософії діалог – це специфічний спосіб реалізації сутності людини, всезагальне визначення гуманітарного спрямування, неподільного його початку; унікальний спосіб існування культури і людини в культурі, ситуація пошуку і смислу цінностей.

З позиції педагогічної науки, діалог – це обмін інформацією між учасниками процесу навчання, освітня технологія, спільна пошукова праця, спосіб роботи із змістом навчального матеріалу, це термін самого змісту предмету навчання і самого влаштування душі, мови, думки людини. Важливо відмітити, що в атмосфері діалогу виникає становлення людини, творіння цінностей її духовного життя. Таким чином, у проблематиці освіти діалог розглядається як ціль, результат і зміст освіти, спосіб пізнання дійсності і дидактико-комунікативне середовище, забезпечуючи рефлексію і самореалізацію людини.

Третя тенденція – потреба професійної і загальноосвітньої школи, гімназій та ліцеїв, інших сучасних форм навчання у діалогових формах навчання, діалоговому стилі викладання. Запровадження сучасних педагогічних технологій у вищу освіту формує потребу в педагогіці, яка володіє діалогом як необхідним, переконливим та перспективним методом.

Тенденція четверта – інтеграційний підхід до вивчення діалогу зробив його „ключем”, способом становлення толерантності як поваги і прийняття культур різних народів. Діалог „відкриває” пізнання життя „як участь в діалозі” зі світом, людьми, самим собою.

П'ята тенденція пов'язана з розумінням складного впливу на внутрішній світ людини, тому що духовні цінності не можна передати шляхом пояснення, завчання, наказу, строгого контролю, зовнішнього цілепокладання. Вони формуються в житті усвідомленням життєтворчості, певним вчинком, діючим співпереживанням, відповідальним ставленням до свого покликання, „спасительным недовольством собой” (А. Ухтомський), „постоянным усилением стать человеком” (М. Мамардашвілі).

Таким чином, деякі наші теоретичні та практичні напрацювання дають підстави стверджувати, що саме інтеграційні процеси в сучасному освітньому просторі, зокрема, в гуманітарній освіті, діалогова форма навчання, зверненні до духовних можливостей людини, її естетичного і художньо-естетичного розвитку є одним із найпродуктивніших шляхів досягнення просторово-часових і сутнісних вимірів життя, основою формування успішної сучасної особистості.

Список використаної літератури

- 1. Бахтин М. М.** Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М., 1979.
- 2. Бех І. Д.** Життя особистості у духовному діапазоні / І.Д. Бех // Рідна школа, 2009. – С. 7 – 17.
- 3. Буш Г.** Диалогика и творчество / Г. Буш. – Рига, 1985.
- 4. Галицких Е. О.** От сердца к сердцу: Мастерские ценностных ориентаций / Е.О. Галицких. – СПб, 2002, – С. 19, 29.
- 5. Гершунский Б. С.** Философия образования в XXI веке / Б.С. Гершунский. – М., 1997.
- 6. Мамардашвили М.** Этика мышления / М. Мамардашвили. – М., 2000.
- 7. Найдьонов І. М.** Навчально-методичний комплекс дисципліни „Основи психології та педагогіки” / І. М. Найдьонов. – К., 2010.
- 8. Педагогіка вищої школи :** навч. посіб. ; за ред. доктора пед. наук, проф. З. Н. Курленд. – К. : Знання, 2007.
- 9. Ухтомский А. А.** Доминанта души / А. А. Ухтомский. – Рыбинск, 2000.
- 10. Учитель и ученик :** возможность диалога и понимания. – Т. 2 ; под общ. ред. Л. И. Семиной / – М., 2002.
- 11. Чічановський А. А.** Інформаційні процеси в структурі світових комунікаційних систем : підручник / А. А. Чічановський, О.Г. Старіш. – К. : Грамота, 2010. – 568 с.
- 12. Фромм Е.** Гуманістичний психоаналіз / Е. Фромм. – СПб : Питер, 2002. – 544 с.

Чернуха Н. М. Гуманітарна освіта: умови для формування толерантності особистості

У статті проаналізовано процес формування толерантності особистості засобами гуманітарної освіти.

Ключові слова: освіта, толерантність, гуманітарний, діалог.

Чернуха Н. Н. Гуманитарное образование: условия для формирования толерантности личности

В статье проанализированы современные подходы к интеграции в образовании, формированию толерантности и взаимопонимания в процессе подготовки специалистов.

Ключевые слова: образование, толерантность, гуманитарный, диалог.

Chernukha N. M. Humanitarian Education: Conditions of Forming Tolerance of Personality

The author analyzes modern approaches to integration in education, innovation technologies of forming tolerance in the specialists' training process.

Key words: education, tolerance, humanitarian, dialogue.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р. 26.10.2012 р.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 373.2

Т. К. Андрющенко

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ В ДОШКІЛЬНИКІВ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Проблему здоров'я підростаючого покоління на сучасному етапі розвитку суспільства варто розглядати як стратегічний пріоритетний напрямок діяльності держави, у контексті якого постає вимога формування в дітей усвідомлення цінностей здорового способу життя на основі інноваційних підходів. Ураховуючи той факт, що наразі в сучасну освіту впроваджується компетентнісний підхід, який спрямований на актуалізацію в людини потреби в постійному поповненні й оновленні знань, удосконаленні вмінь і навичок, їх закріпленні, перетворенні й застосуванні, вважаємо за доцільне акцентувати увагу на формуванні в дітей здоров'язбережувальної компетентності. Вона буде суттєвим підґрунтям здорового способу життя. Починати зазначений процес необхідно з дошкільного віку, оскільки цей період життя дитини є визначальним у становленні особистості.

У сучасній науці напрацьовано багатий теоретичний і практичний матеріал з питань збереження здоров'я. В останні роки предметом дослідження науковців стала й проблема формування в підростаючого покоління здоров'язбережувальної компетентності. У системі вищої школи її вирішують Н. Белікова, Д. Воронін, О. Дворнікова, О. Дорошенко, Н. Панчук та ін. Вивченням педагогічних умов формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів загальноосвітніх шкіл займаються О. Аксьонова, Т. Бабко, Т. Бойченко, А. Карабашева та ін. У дошкільній освіті наукові здобутки також присвячуються проблемі надання дітям знань про здоров'я, формування ціннісного ставлення до власного здоров'я, починаючи з дошкільного віку (Т. Андрющенко, Н. Денисенко, О. Іванашко, Т. Книш, Н. Левінець, Л. Лохвицька, В. Нестеренко, С. Юрочкіна).

Водночас, проблема формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку не була предметом спеціального дослідження українських учених.

Мета статті – розкрити сутність компетентнісного підходу; визначити актуальність формування в дошкільників здоров'язбережувальної компетентності; представити форми й методи, які доцільно використовувати в процесі формування в дошкільників

здоров'язбережувальної компетентності, а також методику підготовки вихователів до реалізації зазначеної проблеми.

Дошкільна освіта як перша ланка в системі неперервної освіти має враховувати сучасні педагогічні інноваційні тенденції. Наразі в освіті робиться акцент на компетентнісному підході, оскільки він, за визначенням сучасних дослідників (Н. Бібік, Т. Бойченко, В. Болотова, Л. Ващенко, Л. Величко, М. Головка, І. Зимня, О. Кочерга, О. Локшина, О. Овчарук, О. Олексюк, О. Пометун, О. Савченко, Л. Хоружа та ін.), передбачає надання переваги практичній спрямованості освіти, характеризується особистісним і діяльнісним аспектами. Компетентнісний підхід вимагає перенесення акценту із засвоєння дітьми нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток у них здатності самостійно діяти, адекватно застосовуючи знання та індивідуальний досвід у нестандартних життєвих ситуаціях.

У державних документах, якими керується дошкільна освіта, одним із пріоритетних також визнається компетентнісний підхід. Так, серед фундаментальних засад Базового компоненту дошкільної освіти (редакції 2012 року) визначається „компетентнісний підхід до розвитку особистості, збалансованість набутих знань, умінь, навичок, сформованих бажань, інтересів, намірів та особистісних якостей і вольової поведінки дитини” [1, с. 4]. Навчально-виховний процес у дошкільних навчальних закладах, за новим підходами, має бути орієнтований „на засвоєння дитиною змісту освітніх ліній (знає, обізнана, розуміє, уміє, усвідомлює, здатна, дотримується, застосовує, виявляє ставлення, оцінює)” [1, с. 5].

Уперше в історії дошкілля в Базовому компоненті дошкільної освіти заявлена здоров'язбережувальна компетентність (освітня лінія „Особистість дитини”), яка має бути сформована в дітей. Результатами освітньої роботи передбачається: „обізнаність з будовою свого тіла, гігієнічними навичками за його доглядом; належністю до певної статі; продуктами харчування; основними показниками власного здоров'я, цінністю здоров'я для людини. Уміння виконувати основні рухи та гімнастичні вправи; застосовувати здобуті знання, вміння й навички щодо збереження здоров'я, не зашкоджуючи і власному, і здоров'ю інших людей. Дотримання правил безпеки життєдіяльності” [1, с. 11].

Здоров'язбережувальна компетентність входить до переліку ключових (базових) компетентностей, що мають бути сформовані в людини. Перелік визначено українськими науковцями, які працювали в рамках проекту ПРООН „Освітня політика та освіта „рівний-рівному”. Серед інших компетентностей також є: вміння вчитися, соціальна, загальнокультурна, громадянська, підприємницька, компетентність з ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій). Під поняттям „здоров'язбережувальна компетентність” розуміють „характеристики, властивості людини, спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення” [2, с. 86 – 87].

Складниками здоров'язбережувальної компетентності є комплекс життєвих навичок, сформованість яких забезпечує дитині можливість свідомо вести здорове, повноцінне, цікаве життя. Маємо зауважити, що поданий у „Переліку ключових компетентностей” комплекс життєвих навичок ми адаптували для роботи з дошкільниками. Акцент робимо на 9 життєвих навичках, які доцільно формувати в дітей дошкільного віку. На них ґрунтується методика формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку. Подаємо їх перелік:

1. Життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю.

- 1.1. Навички раціонального харчування.
- 1.2. Навички рухової активності.
- 1.3. Санітарно-гігієнічні навички.

2. Життєві навички, що сприяють соціальному здоров'ю.

- 2.1. Навички ефективного спілкування.
- 2.2. Навички співчуття.
- 2.3. Навички спільної діяльності.

3. Життєві навички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю дитини.

- 3.1. Самоусвідомлення та самооцінка.
- 3.2. Навички самоконтролю.
- 3.3. Мотивація успіху та тренування волі [2, с. 87 – 89].

Провідну роль у процесі засвоєння дошкільниками правил здорового способу життя, формування в них здоров'язбережувальної компетентності відіграють дорослі – їх вчинки, стосунки. Тому одним із завдань нашого дослідження є підготовка вихователів до впровадження методики формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку. Представляємо орієнтовні форми роботи з педагогами дошкільного навчального закладу з відповідними темами.

Конференція „Проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників у сучасних умовах”.

Інтернет-конференція „Методичні засади формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку”.

Лекції: „Особливості організації здоров'язбережувального освітнього процесу”. „Педагогічні умови формування життєвих навичок у дітей дошкільного віку”.

Круглий стіл „Здоров'я в контексті української народної філософії”.

Семінари-практикуми: „Сучасні проблеми здоров'я дошкільників та шляхи їх вирішення”. „Використання здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі дошкільного навчального закладу”. „Фізичне виховання як основа гармонійного розвитку дошкільників”.

Консультації: „Як навчити дітей дбайливо ставитися до власного здоров'я”. „Індивідуальний підхід до навчання рухів на заняттях з фізичної культури”. „Нетрадиційні форми та методи загартування”. „Створення позитивного мікроклімату в групі”. „Комплекси вправ для фізкультхвилинок”.

Компетентності, на відміну від узагальнених, універсальних знань мають дієвий, практико-орієнтований характер. Тому вони, окрім системи теоретичних і прикладних знань, передбачають наявність таких структурних компонентів: *мотиваційний, когнітивний і діяльнісний* [3, с. 15]. Відповідно до вищезазначених компонентів пропонуємо орієнтовні форми й методи, які доцільно використовувати в процесі формування в дошкільників здоров'язбережувальної компетентності.

Під час формування **мотиваційного компоненту** здоров'язбережувальної компетентності (з урахуванням життєвих навичок):

1.1. Бесіди „Смачно не завжди корисно”, „Чому важливо вчасно їсти?”

1.2. Бесіда „Для чого робити ранкову гімнастику”, валеологічна хвилинка „У здоровому тілі – здоровий дух”.

1.3. Бесіда „Чисті руки – запорука здоров'я”.

2.1. Вправа „Зіпсований телефон”.

2.2. Бесіда „Добро збереже світ”.

2.3. Психологічна гра „Клубочок”.

3.1. Вправа „Я – гарний”, вправа „Пізнай себе”.

3.2. Бесіда „Ти не один у всьому світі”.

3.3. Бесіда „Людина все здолати може”.

У процесі формування **когнітивного компоненту** здоров'язбережувальної компетентності:

1.1. Заняття „Як правильно харчуватися”.

1.2. Заняття „Вплив зарядки на здоров'я людини”.

1.3. Заняття „І дорослі, і малята про гігієну мають дбати”.

2.1. Заняття „Наші емоції”.

2.2. Заняття „Що значить співчувати іншому”.

2.3. Заняття „Усе вміємо ми разом”.

3.1. Заняття „Формула любові до себе”.

3.2. Заняття „Мандрівка в королівство Доброти і Людяності”.

3.3. Заняття „Як досягти мети”.

Під час формування **діяльнісного компоненту** здоров'язбережувальної компетентності:

1.1. Вправа „Складаємо меню”, вікторина „Абетка здорового харчування”, дидактична гра „Добери до кошика корисні продукти”, дослід „Як шлунок „кличе” їсти?”

1.2. Розвага „З фізкультурою ми дружимо”, вправи „Виконай вправу як на малюнку”, поясни прислів'я „Як дитина бігає і грається, так їй здоров'я усміхається”, дослід „Вплив руху на самопочуття дитини”.

1.3. Вправа „Оціни вчинок”, дослід „Вплив прибирання на стан повітря, яким дихає людина”.

2.1. Вправи „Повтори, що почув”, „Компліменти”, дидактична гра „Продовж речення”, дослід „Як можна спілкуватися без слів”.

2.2. Тренінг „Людина поруч”, дидактична гра „Добре – погано”, дослід „Як зрозуміти почуття людини”.

2.3. Вправа „Оціни свою роботу”, малювання на тему „Мій місточок дружби”, дослід „Один за всіх і всі за одного”.

3.1. Складання оповідей-мініатюр за поданим початком: „Я хочу бути кращим, тому що я іноді буваюю...”, дослід „Кожна людина є неповторною”.

3.2. Вправа „Малюємо тривогу”, гра „Тренуємо емоції”, дослід „Проаналізуй почуття”.

3.3. Вправа „Створи візерунок із геометричних фігур”, психогімнастика „Я все можу”, дослід „Як впевненість у собі впливає на успіх”.

Представляємо зразок проведення дослідницької діяльності в процесі формування навички ефективного спілкування з проблеми **„Уміння слухати”**.

Визначення мети. Підвести дітей до визначення мети: „Довести важливість уміння слухати для взаєморозуміння з людьми”.

Висування гіпотези. Спонукає дітей поміркувати й висловити припущення щодо необхідності розвивати вміння слухати співрозмовника. Наприклад: „Людина матиме багато друзів, якщо вмітиме слухати інших” або „З людиною приємно розмовляти, якщо вона вміє слухати” тощо.

Перевірка припущення.

Поміркуй. Чому важливо вміти слухати іншу людину? Чи приємно тобі, коли співрозмовник тебе перебиває? Що ти відчуваєш в такій ситуації? Як це впливає на здоров'я? З якою людиною хочеться спілкуватися? Чи уважно ти слухаєш своїх рідних, друзів? Чому, звертаючись до людини, важливо називати її ім'я?

Спитай в іншої людини. Яке звертання до людини є найбільш приємним? Яку людину можна назвати гарним співрозмовником? Як дізнатися, чим цікавиться подруга? Який настрій у людини після того, як її вислухали? Чи приємно слухати іншу людину? Чому, коли люди сваряться, вони погано себе почувають?

Дізнайся з книг. Дізнайся в літературі й розкажи, як правильно слухати співрозмовника. Яких правил спілкування треба дотримуватися, щоб вважатися гарним співрозмовником? Які існують правила етикету стосовно спілкування?

Довідкова інформація. Уміння слухати допомагає встановити контакт зі співрозмовником, зрозуміти зміст сказаного, отримати багато корисної та цікавої інформації. Слухаючи людину, необхідно бути уважним, дивитися їй прямо в очі. Це допоможе краще зрозуміти думку співрозмовника, його переживання, емоції. Слухати треба так, щоб співрозмовник хотів розповідати, говорив відверто, із задоволенням. Підтримуючи розмову, можна посміхатися, якщо це доречно, кивати головою на знак згоди, погоджуватися: „Так”, „Добре”, „Я розумію”, „І я так гадаю”, „Цікаво” тощо. Також можна ставити запитання для підтримки розмови.

Завдання для дітей. Роздивись картинки й визнач, на яких з них зображені люди, що уважно слухають співрозмовників. Розкажи, за якими ознаками це можна зрозуміти (вихователь пропонує дітям відповідні картинки).

Проведи спостереження. Поспостерігай за дітьми й дорослими під час їхнього спілкування. Зверни увагу на вираз обличчя людини, що слухає співрозмовника. Визнач:

– куди вона дивиться (в очі, убік, на рот, на вуха, на одяг, на підлогу);

– чи робить рухи головою (які й що це означає?);

– як тримає голову (рівно, трохи схиливши набік, опустивши вниз);

– які в неї губи (міцно стиснуті, розтягнуті в посмішці, куточки губ опущені вниз тощо).

Зроби висновок, за якими ознаками стає зрозуміло, що людина уважно слухає й радіє спілкуванню.

Проведи експеримент. Мета: дослідити, як впливає вміння слухати на стосунки між людьми і їхнє самопочуття.

Хід досліду

1. Застосувати різні моделі поведінки під час спілкування з присутніми:

– у процесі розмови з подругою дивитися собі під ноги, не погоджуватися з її думкою, заперечувати, відволікатися тощо;

– під час спілкування двох друзів підійти до них, втрутитися в їхню розмову, почати розповідати свою історію;

– розмовляючи з бабусею (мамою), дивитися їй в очі, посміхатися, періодично хитати головою, погоджувачись з її словами;

– намалювати ілюстрацію до розповіді подруги. Показати їй і пояснити, що її розповідь була дуже цікавою.

2. Визначити, як змінюється настрій співрозмовника від моделі спілкування. Яка реакція співрозмовників на різні моделі спілкування? Чи залежить настрій і самопочуття людини від уваги співрозмовника до її проблем?

Зроби висновки. На основі проведених досліджень зробити висновок про те, як правильно спілкуватися з присутніми, як впливає вміння слухати на настрій і самопочуття співрозмовників.

Підготуй повідомлення на тему „Як треба слухати співрозмовника” (модель ідеального слухача) [4, с. 41 – 44].

Ми вважаємо, що формування в дошкільників здоров'язбережувальної компетентності має відбуватися в процесі організованої освітньої діяльності, якій передують цілеспрямована підготовка педагогів дошкільних навчальних закладів. Перспективою подальшого наукового пошуку є дослідження результативності методики формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – Спецвипуск. – С. 1 – 29.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Бібліотека з освітньої політики ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : „К.І.С.”, 2004. – 112. **3. Методичні** рекомендації з реалізації компетентнісного підходу у змісті освіти та навчально-виховному процесі загальноосвітніх начальних закладів. Аналітичний звіт за результатами дослідження / наук. ред. Бібік Н. М. – К., 2010. – 128 с. **4. Андрищенко Т. К.** Формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників у процесі навчально-дослідницької діяльності : навч.-метод. посіб. / Тетяна Костянтинівна Андрищенко. – К. : ТОВ „Праймдрук”, 2012. – 100 с.

Андрищенко Т. К. Організаційно-методичні аспекти формування в дошкільників здоров'язбережувальної компетентності

У статті розкрито сутність компетентнісного підходу. Визначено актуальність формування в дошкільників здоров'язбережувальної компетентності. Представлено форми й методи, які доцільно використовувати в процесі формування в дошкільників здоров'язбережувальної компетентності, а також методика підготовки вихователів до реалізації зазначеної проблеми.

Ключові слова: діти дошкільного віку, здоров'язбережувальна компетентність, організація освітнього процесу.

Андрищенко Т. К. Организационно-методические аспекты формирования у дошкольников здоровьесберегающей компетентности

В статье раскрыта сущность компетентного подхода. Определена актуальность формирования у дошкольников здоровьесберегающей компетентности. Представлены формы и методы, которые целесообразно использовать в процессе формирования у дошкольников здоровьесберегающей компетентности, а также методика подготовки воспитателей к реализации выделенной проблемы.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, здоровьесберегающая компетентность, организация образовательного процесса.

Andriushchynko T. K. Organizational and methodological aspects of formation of healthkeeping competence in preschool children

The article explores the essence of the competency approach. Determines the actuality of formation of healthkeeping competence in preschool children. Presents forms and methods which can be used in the process of formation of healthkeeping competence in preschool children, and also the methodology of preparing tutors to the realization of the mentioned problem.

Key words: preschool children, healthkeeping competence, organization of the educational process.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.013.42

Н. А. Василенко

ВПЛИВ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР НА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

В Україні за короткий історичний період відбулися глибокі зміни в різних сферах життя, що безумовно вплинули на процес соціалізації підростаючих поколінь. Тому останнім часом виявилися істотні зміни загальної спрямованості особистості дітей. На процес формування й розвитку сучасних підлітків істотний вплив спричиняє низка чинників, пов'язаних з різними сферами функціонування суспільства. Це не тільки суспільно-політичне життя країни, соціально-економічна й культурно-духовна сфери, але також науково-технічні нововведення, що дуже швидко впроваджуються в життя.

Серед таких нововведень, що сьогодні поширилися та значно торкнулися життя й інтересів дітей та підлітків, істотно вплинули на них, необхідно окремо виділити захоплення комп'ютерами і їхнє багатовекторне використання в різних галузях. Крім суто практичного використання (у проекції на життя дітей та підлітків це практика введення у навчання різних навчальних й контролюючих знання комп'ютерних програм тощо) спостерігається ще більш розповсюджене захоплення комп'ютерними іграми, властиве більшості дітей.

Мета статті полягає у висвітленні механізмів впливу комп'ютерних ігор на соціальне здоров'я дітей та підлітків, пошуку шляхів профілактики виникнення в них ігрової залежності.

Виклад основного матеріалу. Комп'ютерні ігри – новий різновид ігрової діяльності, що виник у період активного інформаційного перетворення суспільства. Такі ігри, спрямовуючи свідомість дітей та підлітків у віртуальну реальність формують у них певну залежність, що заважає розширенню їхнього соціального досвіду, „живому” спілкуванню та соціальному розвитку, сприяє проявам дезадаптації, погіршанню стану соціального здоров'я підростаючого покоління, у цілому. Досліджуючи вплив комп'ютерних ігор на соціальне здоров'я дітей та підлітків, необхідно з'ясувати сутність останнього поняття.

Термін „соціальне здоров'я”, що активно розробляється у науці, є пов'язаним із соціально-педагогічним розумінням понять „професійне

здоров'я", а також „соціальна адаптація особистості” [3, с. 55]. Професійне здоров'я як узагальнена характеристика здоров'я працівника розглядається як можливість індивіда щодо збереження і розвитку регуляторних властивостей організму, його фізичного, психічного і соціального добробуту. Адаптація особистості розглядається сучасними вченими (В. Ю. Верещагін, Ю. В. Ган, Т. Г. Дічів, М. Г. Кджанян, С. В. Кінелєв; Є. В. Вітенберг, І. М. Кряжева та інші) як процес пристосування органів чуття до особливостей діючих на них стимулів з метою їх найкращого сприйняття і забезпечення рецепторів від перевантажень, а соціальна адаптація – як процес активного пристосування індивіда за допомогою різних засобів до змін соціального середовища.

Виходячи з цього, соціальне здоров'я особистості визначаємо як психофізіологічну здатність особистості протистояти негативним впливам соціального середовища, пристосовуватися до нових обставин, досягати високого рівня самореалізації у різних сферах життя, зокрема в професійній. Стан соціального здоров'я людини віддзеркалює можливості її самореалізації у соціальному середовищі, рівень відповідності її поведінки наявним соціальним нормам, правилам суспільства. Інтерес до цього поняття зумовлений, насамперед, тим, що соціальне здоров'я підлітка, яке формується у складних, нестабільних соціально-економічних та психоемоційних умовах сучасного суспільства, потребує особливої уваги та піклування.

Практика свідчить про те, що великі можливості для самореалізації людини, набуття нею позитивного соціального досвіду, стимулювання активності особистості у соціальній сфері створюють ігрові ситуації. Гра як педагогічна ситуація – це свобода емоційних проявів, психологічне розкріпачення учасників, що робить духовну цінність засобом спілкування, єднання і зближення. [6, с. 28] Відтворюючи соціальні відносини між людьми поза умовами безпосередньої утилітарної діяльності, гра є важливим засобом формування соціального здоров'я дітей та молоді.

Звертаючись до гри, варто враховувати, що в даному аспекті вона цінна не сама по собі, а тим соціально-педагогічним результатом, до якого ми прагнемо. Таким результатом повинні бути потреби в прояві соціальної активності та виникнення позитивної установки стосовно соціально-цінної діяльності як бази для самореалізації людини у суспільстві.

Зазначимо, що гра здебільшого має соціальний характер – це взаємодія людини з людиною, природою, комп'ютером та, нарешті, – з самою собою. Під час гри дитина навчається законам стосунків між людьми, усвідомлює вічні людські цінності

Сьогодні, на жаль, діти обирають інші ігри – комп'ютерні. У наш час – добу комп'ютерного прогресу – підрастаюче покоління часто інтегрується до „віртуального світу”, забуваючи про те, що саморозвиток і самовдосконалення відбуваються саме через „живе” спілкування, а не через віртуальний світ. Адаптація свідомості дітей та підлітків до

віртуальної реальності сприяє виникненню залежності від ігор, заважає нормальному розвитку особистості, пригнічує психофізіологічне та соціальне здоров'я людини [1, с. 14].

З іншого боку, у зв'язку зі швидкими темпами радикальних змін у житті суспільства в процесі виховання й навчання дитини батьки та педагоги стикаються з особливими труднощами, спостерігаючи явища, не відомі їм з особистого дитячого та юнацького досвіду. Відповідно, для них становить істотну проблему сформулювати правильне ставлення до цих явищ, одним із яких саме і є комп'ютерні ігри.

У цій ситуації набуває актуальності активізація та популяризація серед батьків і вчителів різноманітних досліджень, проведених соціальними педагогами, педагогами, психологами, соціологами й представниками суміжних наук щодо позитивного та негативного впливу комп'ютерних ігор на формування особистості дитини, на її соціальне здоров'я.

З огляду на все вищевказане, очевидно є необхідність всебічного вивчення даного явища сучасного життя представниками різних галузей науки (насамперед це медична й соціально-педагогічна сфери наукової діяльності). У психологічному, педагогічному та соціально-педагогічному аспекті дане явище вже здобуло певної наукової розробки (М. Іванова, І. Бурлаков, Ю. Ковша, Г. Кочетков, Г. Мешкова, Є. Лисенко, В. Чаговец, Б. Шлимович, О. Шмельов).

На основі вивчення праць вчених [2, с. 136] накреслимо шляхи профілактики виникнення у дітей та підлітків ігрової залежності через створення позитивного мікросередовища, спрямованого на компенсацію впливу комп'ютерних ігор на стан соціального здоров'я особистості.

Це, по-перше, створення психологічно-комфортного „соціально-виховного” середовища в сім'ї на засадах довірливої, толерантної міжособистісної взаємодії батьків і дітей – найвагоміша умова розвитку позитивного самопочуття дитини, набуття моральних цінностей суспільства як противаги „віртуальним цінностям”.

Саме засобами сімейного середовища, що охоплює моделі гуманістичних стосунків, вияву пізнавального інтересу до позитивних сторін життя, батьки здійснюють вплив на розвиток особистості, привчають дитину до моральної поведінки, навіюють потяг до справедливості й доброти. Важливе завдання у цій справі – це досягнення міри в організації контролю за діями й поведінкою дітей та надання їм прав і свобод у виборі вчинків, самоорганізації поведінки. Контроль за життєдіяльністю дитини є вагомим обов'язком батьків. Досягнення взаємодії батьків та дітей у процесі вирішення проблем опанування комп'ютерними засобами є важливим способом не примусового педагогічного впливу на особистість.

Узгодження дій дорослих з дітьми, пошук взаєморозуміння можливі у процесі їхнього конструктивного спілкування, під час якого батьки виявляють повагу й позитивне ставлення до дитини, відкриті до її думки, приймають її незалежно від того, якою імпульсивною й афективною є її

поведінка. Саме завдяки конструктивному спілкуванню батьки мають змогу вислухати і зрозуміти дитину, що потрапила у залежність від комп'ютерних ігор, пізнати мотиви її реальної поведінки, роз'яснити їй суть відповідних соціальних норм, майстерно переконати в доцільності їхнього виконання.

Так, довірливий, відкритий до думок дітей словесний вплив дорослих дає змогу розкрити їм суть реальних моральних цінностей людини, стимулює їх до власних роздумів, осмислення зв'язку власних вчинків у комп'ютерній реальності із реальним життям людей. Логічні міркування, доводи, емоційні спогади, розповіді батьків, що виявляються в безпосередніх, ненав'язливих формах, стають зрозумілішими для дітей на протигау наказам, вказівкам, які зміст моральних ідей, норм цілком не розкривають. Залучення дітей до аналізу реальних ситуацій, власних вчинків і поведінки інших, а також сцен людського життя, представлених на комп'ютерних екранах, сприяє виробленню ними критичного, усвідомленого ставлення до дійсності й самих себе. Необхідно, щоб словесні дії батьків і обговорення з дітьми соціальних норм були орієнтовані на їхні інтереси. Тоді з'являється спільне міркування, взаєморозуміння, а діти привчаються не до самозахисту, як це буває у процесі навчальних настанов батьків, а до роздумів над моральними проблемами.

У справі виховання дітей, зокрема формування у них критичного, вибіркового ставлення до комп'ютерних ігор, батьки, зазвичай, вдаються до методів заохочення і покарання, що зумовлює реакції дітей, протилежні очікуванням дорослих. Покарання – це завжди примус, який ще більше підсилює погану поведінку. Наприклад, якщо сварити дитину й не дозволяти грати в комп'ютерні ігри, вона буде виявляти агресивні реакції та ще більше прагнуть цих розваг. Покарання може бути ефективним, якщо стосується поведінки, що не стала звичною для дитини. Загалом покарання слід поєднувати із заохоченням позитивних вчинків дітей.

Виховне середовище в сім'ї визначається тим, які види життєдіяльності дітей реалізують батьки та як. Виховання дитини в сім'ї значною мірою залежить від того, чи вона має свої обов'язки, залучена до різних видів діяльності, що важливі для досягнення благоустрою, культурно-освітнього, морального, естетичного рівнів розвитку сім'ї. Якщо батьки не залучають дітей до різноманітних справ, тоді вони мають вільний час і не знають, як ним скористатися, тому починають захоплюватися різними розвагами, зокрема надмірним без вибору й самоконтролю оглядом телепрограм, різноманітних фільмів й комп'ютерними іграми, в яких переважає войовнича тематика, сцени насильства. Кожна діяльність володіє значним потенціалом для виховання особистості – її інтересів, здібностей, соціальної поведінки, моральних якостей тощо. Участь і захоплення дитини діяльністю збагачує її інтереси та зумовлює критичне ставлення до медіа-засобів, послаблює її потяг до змісту медіа-інформації, що не розвиває пізнавальні здібності та не навчає

соціально цінній поведінці. А тому діяльність повинна охоплювати усі сфери життя дітей і батьків (праця, пізнання, спорт, художньо-естетична творчість, дозвілля) і задовольняти різноманітні їхні потреби.

Отже, залежність дітей від негативних впливів комп'ютерних ігор значною мірою зумовлена особливостями сімейного виховання. Такі чинники, як незадоволення багатьох потреб дітей, поява у них агресії, тривожності, фрустрації, відсутність самоконтролю поведінки, що розвивається в залежності від умов виховного середовища в сім'ї, роблять свідомість дитини сприятливою до будь-якої медіа-інформації без критичного вибору.

Другий шлях створення позитивного соціального середовища задля профілактики виникнення у дітей та підлітків ігрової залежності має базуватися на розумінні того, що спілкування дитини з комп'ютером не завжди відбувається зі знаком „мінус”. Захоплення дітей комп'ютером, що розвиває пізнавальні інтереси, здібності, моральні цінності, допоможе нейтралізувати їхню увагу й надмірний потяг до таких ігор, що містять сюжети насильства, стимулюють жорстокість, викликають залежність.

Існує багато телепрограм, радіопередач, медіа-текстів, що вміщують пізнавальну інформацію, розкривають моделі моральної поведінки. Оволодіння такою інформацією має велике виховне значення для формування особистості молодшої людини. Отримання науково обґрунтованих знань про різні сфери життя сприяє розвитку світогляду дітей, задоволенню їхніх пізнавальних потреб і разом з тим відволікає їхню увагу від інформації, що приваблива тільки за формою, але не має пізнавального значення.

У цьому контексті педагоги та батьки повинні виявити власну ініціативу щодо вибору комп'ютерної інформації для спільного ознайомлення разом з дітьми. Залучати дітей до оволодіння інформацією, цінною для їхнього розумового й морального розвитку, доцільно непримусово й ненав'язливо, інакше батьківські директивні настанови і вказівки мають викликати у дітей зворотну реакцію. Приклад батьків, їхнє захоплення деякими програмами чи фільмами, міркування в присутності дітей, обговорення з ними науково і соціально значущих ідей, сюжетів може мати вплив на дітей, заразити їх інтересом до наукової інформації, цінностей культури.

Третій шлях боротьби за соціальне здоров'я підростаючих поколінь, нейтралізації негативного впливу комп'ютерних ігор на поведінку підлітків, розвитку у них критичного ставлення до комп'ютерних засобів полягає у розширенні знань оточення – батьків, вчителів, педагогів-позашкільників – про причини й мотиви захоплення дітей тематикою насильства, що переважає у комп'ютерній реальності.

Як зазначають науковці, потяг дітей до комп'ютерних ігор визначається їхніми потребами, а також набутим соціальним досвідом. Зазвичай діти виявляють інтерес до тих ігор, що надають їм інформацію, необхідну для задоволення їхніх потреб. Або привабливою для них стає та

інформація, що відповідає вже знайомій їм моделі поведінки, відтворює ті вчинки, які вони колись спостерігали і до яких небайдужі.

Шляхом спостереження за поведінкою дітей у процесі участі у комп'ютерних іграх, вивчення їхніх безпосередніх реакцій, а також організації діалогу з ними, можна виявити причини їх зацікавленості. Знання реальних чинників, що зумовлюють привабливість деяких ігор для дітей допоможе внести деякі корективи у виховне середовище сім'ї для формування у дітей досвіду позитивної поведінки. Або батьки можуть шукати інші засоби, шляхи задоволення актуальних для дітей потреб, модифікувати власну поведінку чи взаємини з ними з метою досягнення дітьми своїх цілей.

Наприклад, деякі діти захоплюються сценами боротьби, бійок, коли один з героїв отримує перемогу, досягає лідерства серед інших. У стосунках з батьками вони також наполягають на своїх рішеннях, намагаються перемогти їх у суперечках. З огляду на це можна припустити, що таким дітям притаманне прагнення до влади. У такому разі батькам варто уповноважити дитину деякою владою: прислуховуватися до її думки і деякі рішення, якщо вони слухні й не суперечливі, брати до уваги; підтримувати ініціативу у виборі обов'язків, надавати більше відповідальності у виконанні сімейних доручень тощо.

Без сумніву, модифікація стосунків з дітьми и вибір доцільних методів організації взаємодії з ними, залучення до діяльності для задоволення їхніх потреб, корегування соціального досвіду дитини, пошук додаткових джерел інформації відповідно до її цінностей, пізнавальних інтересів не зможуть повністю відволікти дітей від комп'ютерних ігор. Проте зазначені дії вихователів сприяють зверненню уваги дітей та підлітків на інші цінні для них види діяльності, пізнавальну інформацію, а також формують у них критичне ставлення до агресивного впливу комп'ютерних ігор.

Ще один шлях гармонізації впливу комп'ютерних ігор на соціальне здоров'я підростаючого покоління – формування у дітей імунітету до моделей агресії, що зображуються у комп'ютерних іграх, який нейтралізує їх негативний вплив на особистість.

Беззаперечною істиною є те, що найкращий засіб уберегти дитину від насильства у віртуальній реальності – це вилучити сцени жорстокості, вбивства, знущання з сюжетів комп'ютерних ігор. Але в силу соціально-економічних причин зробити такі кроки неможливо. Тому батькам залишається “вакцинувати” своїх дітей від впливу насильства, що зображується в медіа продукції, формувати у них упереджене ставлення до агресії.

Як засвідчують експериментальні дослідження науковців, ефективним способом педагогічного впливу у зазначеному напрямі є періодичні розповіді, міркування батьків про те, що телебачення зображує дійсність нереалістично і значною мірою надумано, що агресія не повсюдна і не така дієва, як вона висвітлюється в засобах медіа. Важливо

також стверджувати, що агресивна поведінка шкідлива для оточення, зазвичай є виявом безпорадності й безсилля людини щось змінити в реальному житті. Однак, щоб ці словесні впливи не спричинювали появу в дітей бар'єру до висловлювання дорослих, батькам доцільно уникати озлоблення й наказових форм, проте – міркувати безпосередньо, іноді „між іншим”, виявляти власну думку або здивування щодо надуманості сюжетів на телеекранах. Бажано також цікавитися думкою дітей, пропонувати їм робити власні висновки, висловлювати свої критичні судження щодо побаченого.

Якщо діти виявляють надмірну прихильність до комп'ютерних ігор зі сценами насильства, батькам доцільно разом з дітьми переглядати цю медіапродукцію й скеровувати їхню увагу, переживання на головні ідеї змісту, позитивні моральні вчинки, соціальні цінності, що розкриваються на екрані. У таких ситуаціях педагогічний вплив батьків ефективний, якщо вони здійснюють аналіз сюжету, зображення подій, поведінки героїв, спираючись на наукові, моральні критерії. Спільні з дітьми обговорення медіапродукції привчають їх до морального міркування, усвідомлення того, що в кожній телепрограмі чи людській поведінці присутній моральний аспект, що завжди визначає їхню значущість для інших людей. Такі аналізи важливі також в тому сенсі, що вони спонукають дітей до критичної оцінки медіаінформації замість необдуманого захоплення нею, оцінки власного ставлення до засобів масової інформації.

Висновок. Гра є важливою формою організації діяльності дітей, що задовольняє прагнення особистості до самоствердження, забезпечує набуття нею позитивного соціального досвіду, сприяє формуванню соціального здоров'я. Проте, сьогодні діти та підлітки віддають перевагу такому новому різновиду ігрової діяльності, що виник у період активного інформаційного перетворення суспільства, як комп'ютерні ігри. Адаптація свідомості людини до віртуальної реальності сприяє виникненню залежності від ігор, заважає нормальному розвитку особистості, пригнічує психофізіологічне та соціальне здоров'я людини.

Особливо негативно впливає залежність від ігор на нерозвинену свідомість підлітків. Протистояти цьому можливо лише через інтеграцію виховних зусиль школи, родини та територіальної громади, розробивши соціально-педагогічні умови профілактики ігроманії. Обґрунтування технології створення таких умов є перспективним напрямом наукового дослідження.

Список використаної літератури

1. Бурлаков И. Психология компьютерных игр / И. Бурлаков // Наука и жизнь, – 1999, – № 9. **2. Лэндрет Г.** Игровая терапия как способ решения проблем ребенка / Г. Лэндрет, Л. Хоумер – М. : МПСИ, 2001. – 286 с. **3. Мудрик А. В.** Социализация и смутное время. – М., 1991. – С. 12 – 34. **4. Оранж Т.** Медиадиста для детей: руководство для родителей: как преодолеть зависимость от телевизора и компьютерных игр /

Т. Оранж, Л. О'Флин. – М. ; СПб : ДИЛЯ, 2007. – 272 с. **5. Ремшмидт Х.** Подростковый и юношеский возраст / Х. Ремшмидт – М. : Мир, 1994. – 521 с. **6. Эльконин Д. Б.** Психология игры / Д. Б. Эльконин – М. : Просвещение, – 1999. – 372 с.

Василенко Н. А. Вплив комп'ютерних ігор на формування соціального здоров'я підростаючого покоління

У статті розглянуто вплив комп'ютерних ігор на формування соціального здоров'я підростаючого покоління. Розкриті шляхи профілактики виникнення у дітей та підлітків ігрової залежності через створення позитивного мікросередовища, спрямованого на компенсацію впливу комп'ютерних ігор на стан соціального здоров'я особистості.

Ключові слова: комп'ютерні ігри, соціальне здоров'я особистості, профілактика ігрової залежності.

Василенко Н. А. Влияние компьютерных игр на формирование социального здоровья подрастающего поколения

В статье рассмотрено влияние компьютерных игр на формирование социального здоровья подрастающего поколения. Раскрыты пути профилактики возникновения у детей и подростков игровой зависимости путем создания положительной микросреды, направленной на компенсацию влияния компьютерных игр на состояние социального здоровья личности.

Ключевые слова: компьютерные игры, социальное здоровье личности, профилактика игровой зависимости.

Vasilenko N. A. The Influence of Computer Games on Forming of Social Health of Rising Generation

The article considers the impact of computer games on the formation of the social health of the younger generation. Reveals the ways of prevention in children and adolescents through the game depending on a positive microenvironment designed to compensate for the impact of computer games on state social health of the individual.

Key words: computer games, social health of the individual, prevention of gaming addiction.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.01/.09

О. Д. Вєтрова

ПРОБЛЕМА ОБДАРОВАНОСТІ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Поняття „обдарованість” має кілька різних значень: уявлення про спадкові передумови, про рівень розумового розвитку, що характеризує кожну людину тощо. Термін „обдарованість” у найбільш вживаному його значенні передбачає високий рівень розвитку здібностей – загальних (розумових) і спеціальних. Тут важливий саме той факт, що в деяких дітей рівень здібностей значно відрізняється від середнього. Їх ми й називаємо обдарованими. Часто як синонім слова „обдарований” уживають вираз „дуже здібний” або просто „здатний”.

Розуміння обдарованості як тільки інтелектуальної характеристики не відповідає справжньому уявленню про високий розвиток можливостей дитини. Обдарований, незвично розвинений не сам по собі розум людини, обдарована його особистість. Дитина, наділена розвиненими здібностями, інша й за характером, і за сприйняттям світу. Цілісний підхід до обдарованої людини, перш за все до дитини (особливо молодшого шкільного віку) як до особистості, необхідний, щоб зуміти розвинути її здібності, реалізувати її дар.

Діти з неабияким інтелектом відрізняються від багатьох своїх однолітків не стільки за ступенем, скільки за своєрідністю своїх можливостей. Суспільству потрібні люди з найрізноманітнішими видами обдарованості, і ця різноманітність готується й проявляється вже в молодшому шкільному віці.

Розгляду та аналізу особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку присвятили свої праці Н. М. Бібік, Л. І. Божович, Л. А. Венгер, О.К. Дусавицький. Дослідження проблеми обдарованості в дітей молодшого шкільного віку ми можемо прослідкувати в роботах Д. Б. Богоявленської, Ю. З. Гільбуха, В.А. Крутецького, Н. С. Лейтеса, О. М. Матюшкіна, В. О. Моляко, Б. М. Теплова, М. А. Холодної.

Мета – дослідити та проаналізувати проблему обдарованості в дітей молодшого шкільного віку.

Молодший шкільний вік (6/7 – 10/11 років) – період засвоєння та накопичення знань. Успішному виконанню цієї важливої життєвої функції сприяють особливості дітей цього віку: довірливе підпорядкування авторитету, підвищена сприйнятливність, вразливість, наївно-ігрове ставлення до оточення. У молодших школярів кожна із зазначених властивостей є здебільшого позитивним аспектом, і це неповторна своєрідність цього віку.

Деякі з особливостей молодших школярів у наступні роки сходять „нанівець”, інші багато в чому змінюють своє значення. Слід ураховувати

при цьому різний ступінь виразності в окремих дітей тієї чи іншої вікової риси. Висока сприйнятливість до навколишніх впливів, схильність до засвоєння – важливий бік інтелекту, який характеризує розумові здібності й у майбутньому.

У молодшому шкільному віці на перший план виступають готовність і здатність запам'ятовувати, вбирати. Гострота сприйняття, наявність необхідних передумов словесного мислення, спрямованість розумової активності на те, щоб повторити, внутрішньо прийняти, створюють найсприятливіші умови для збагачення і розвитку психіки [1].

Наївно-ігровий характер пізнання, властивий дітям цього віку, виявляє разом з тим величезні формальні можливості дитячого інтелекту. Діти в період життя від 6/7 до 10/11 років дуже легко опановують складні навички й форми поведінки.

Розглянуті особливості, які характерні для молодшого шкільного віку, істотно позначаються на пізнавальних можливостях дітей і зумовлюють подальший хід розвитку. „Іншими словами, – говорить Н. С. Лейтес, – розглянуті риси молодших школярів – це фактори їх вікової обдарованості”.

Щоб зрозуміти, яким є „внесок” тих чи інших вікових властивостей у формування здібностей, слід мати на увазі, що вікові особливості як змінюють, витісняють один одного, але можуть у якійсь мірі й закріплюватися, залишати незворотний слід.

Багато чого в здібностях зростаючої людини залежить від того, що ж збережеться й буде розвинене з тих властивостей, які виступають у різні періоди дитинства, і наскільки позначиться це на рисах інтелекту. Відомо, що темп вікового розвитку не рівномірний. Спостереження ряду психологів (Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова, Н. С. Лейтеса, В. В. Клименко) за розумовим зростанням учнів протягом ряду років свідчать про такі явища, як прискорення або уповільнення розумового підйому, несподівані „злети” або затримки, причому в кожного свої вікові межі.

Н. С. Лейтес у своїй гіпотезі виникнення обдарованості говорив про те, що ключ до розуміння раннього розквіту інтелекту в тому, що в таких дітей внаслідок дуже швидкого темпу розвитку відбувається зближення, а потім і поєднання в часі вікової чутливості, властивостей вікової обдарованості, що йдуть від різних періодів дитинства. А це, судячи з усього, на якийсь час приводить ніби до подвоєння, а то й багаторазового посилення передумов розвитку інтелекту [1].

Таким чином, вікове явище – своєрідність перебігу розвитку – позначається на підйомі інтелекту, виступає як фактор обдарованості. Щоправда, тільки в частини дітей, які випереджають свій вік, подібна одержимість розумовими заняттями стане стійкою особливістю. В інших таких дітей – за інших рівних умов – невпинна потреба докладати розумові зусилля надалі знизиться, це позначиться й на розвитку здібностей. Ці відмінності в подальшому можна розглядати як підтвердження того, що яскраві прояви дитячої обдарованості багато в

чому залежать саме від вікових особливостей. Такі прояви – той ґрунт, на якому можуть виростати особливі здібності. Але не можна випускати з уваги, що вікова обдарованість далеко не завжди проходить безслідно – вона певним чином позначається на формуванні здібностей. У значної частини дітей з раннім підйомом інтелекту ті розумові здібності, які виявляються в період прискороного розвитку, у тій чи іншій формі зберігаються надалі, примножуються. Незвичність цих дітей виявляється дійсним передвісником їхніх особливих можливостей. Тут риси дитячої обдарованості витримують випробування часом.

Критеріями для виявлення ознак обдарованості в дітей молодшого шкільного віку є: прекрасна пам'ять; яскрава уява; тонка моторна координація; розвинута оперативна пам'ять і логічне мислення; володіння мистецтвом мовної комунікації, оригінальність словесних асоціацій; величезна допитливість; схильність до активного пізнання навколишнього світу; успіх у багатьох починаннях; настанова на творче виконання завдань; володіння основними компонентами вміння вчитися; створення в уяві альтернативних систем; наполегливість у своїх діях, нерідко наближена до самовпевненості; нечіткість у розмежуванні реальності й фантазії; егоцентризм; прагнення до товариства старших дітей та дорослих; гостра реакція на несправедливість; нестриманість почуттів і емоцій.

Обдаровану дитину інколи порівнюють з губкою, що поглинає найрізноманітнішу інформацію та відчуття [5]. Усе сприймаючи й на все реагуючи, така дитина проявляє надмірне захоплення в усьому: емоційних реакціях, інтелектуальних заняттях, суперництві з братами й сестрами, протистоянні дорослим. Вона надмірно рухлива, невгамовна, особливо чутлива до всього – до емоцій і почуттів, звуків, дотиків, запахів тощо. Прагнення обдарованих зрозуміти, дослідити, знайти логіку – така ж важлива риса, як і здатність бачити можливості та альтернативні рішення.

Однією з особливостей обдарованої дитини є спрямованість на досягнення мети, що спричинює їхню впертість і надмірну зосередженість, здатність до перфекціонізму [7]. Якщо результати не відповідають підвищеним внутрішнім стандартам дитини, у неї виникає відчуття незадоволення й неабиякі переживання. Звідси бере початок недовіра до своїх можливостей, і дитина може кинути справу, не закінчивши її. Цьому сприяють і завищені очікування вчителів, амбіції батьків, адже спершу дитина намагається задовольнити референтну групу людей. У неї формуються уявлення, що саме завдяки успіху можна отримати максимальну увагу та безумовну любов батьків, повагу навколишніх. На цій основі згодом і виникає життєва формула дорослого: головне в житті – успіх. Якщо дитина не дотягує до завищених стандартів, які пропагує сім'я, у неї з'являється почуття провини, що теж породжує внутрішні проблеми особистості.

Н. С. Лейтес, вивчаючи вікові передумови обдарованості, розрізняє такі категорії дітей:

I – діти, які відрізняються надзвичайно швидким темпом розумового розвитку, високим рівнем інтелекту загалом, що особливо помітно в дошкільному й молодшому шкільному віці;

II – діти зі звичайним рівнем інтелекту, які лідирують у певних видах занять (наприклад, у деяких напрямках науки або техніки). Ця категорія найчастіше зустрічається серед підлітків і старших школярів;

III – діти, які не досягають помітних успіхів у навчанні або творчих заняттях, але відрізняються неабиякими, своєрідними проявами інтелекту (надзвичайно розвинутою пам'яттю, уявою, спостережливістю). Їм притаманні властивості, які пізніше можуть стати професійно важливими й надати перевагу в певних умовах життя та діяльності. Про дітей цієї групи доцільно говорити як про таких, що мають ознаки потенційної обдарованості [2].

У молодшому шкільному віці виявляється спеціальна обдарованість, ознаками якої є особливі здібності до певного виду діяльності. Здебільшого їх класифікують на такі групи:

— математичні здібності (здатність до сприймання, осмислення та зберігання математичної інформації, математична спрямованість розуму та інтерес до чисел і дій з ними, прагнення до математичного пошуку);

— конструктивно-технічні здібності (технічне мислення, яскрава просторова уява, зацікавленість приладами і конструкціями, прагнення їх удосконалювати і створювати нові);

— загальні художні здібності (здатність до різних видів художньо-творчої діяльності: художнє бачення світу, оригінальність сприймання, підвищений інтерес до художньої діяльності, естетична позиція);

— музичні здібності (музично-ритмічне чуття, музична пам'ять, здатність сприймати музику як форму вираження змісту);

— літературні здібності (образність і виразність мовлення, інтерес до художнього вираження думки, емоційність, творча уява, здатність до мовного вираження душевного стану людини);

— здібності до зображувальної діяльності (здатність правильно оцінити форми, пропорції, положення предметів у просторі, світлотіньова чутливість, здатність відчувати й передавати виражальну функцію кольору, розвинута образна уява й пам'ять).

Обдарованість може розвиватися за сприятливих умов (турбота батьків, спеціальні програми й засоби навчання, гуманне ставлення до дитини тощо). Розвитку творчого потенціалу дитини сприяють допомога дорослих, багате культурне середовище, послідовна й цілеспрямована індивідуальна програма виховання й навчання. Згідно з дослідженнями німецьких учених Герлінди та Ханса-Георга Мелхорнів, майже 50 % розумових здібностей формується в малюків до 4 років, 80 % — до 8 років.

Робота з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку вимагає належної змістової наповненості занять, зорієнтованості на новизну інформації та різноманітні види пошукової аполітичної, розвиваючої,

творчої діяльності. Вона під силу висококваліфікованим, небайдужим до свого предмета вчителям.

Формами роботи можуть бути групові та індивідуальні заняття на уроках і в позаурочний час, факультативи. Зміст навчальної інформації має доповнюватись науковими відомостями, які можуть одержати в процесі виконання додаткових завдань у той же час, що й інші учні, але за рахунок вищого темпу обробки навчальної інформації.

Серед методів навчання обдарованих учнів мають превалювати самостійна робота, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєних знань, умінь і навичок. Контроль за їх навчанням повинен стимулювати поглиблене вивчення, систематизацію, класифікацію навчального матеріалу, перенесення знань у нові ситуації, розвиток творчих елементів у їх навчанні. Домашні завдання повинні мати творчий, диференційований характер.

Вищеперелічені аспекти, які мають бути органічно вплетені в урок, доповнюються системою позакласної та позашкільної роботи: виконання учнем позанавчальних завдань; заняття в наукових товариствах; відвідування гуртка або участь у тематичних масових заходах; огляди-конкурси, зустрічі з ученими, брейн-ринги тощо.

Індивідуальні форми позакласної роботи передбачають виконання різноманітних завдань, участь в очних і заочних олімпіадах, конкурсах на кращу творчу роботу. Учителі повинні послідовно стежити за розвитком інтересів і нахилів учнів, допомагати їм в обранні профілю позашкільних занять.

Виховна робота з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку має відображення в реалізації системи позанавчальної діяльності учнів, яка в певній мірі забезпечує формування толерантної особистості, готової до співробітництва, сприяє розвитку здібностей до творчої діяльності, тобто система, що базується на принципах дитиноцентричної концепції виховання в контексті особистісно орієнтованої педагогіки, обґрунтованої І. Д. Бехом. В основі цієї системи лежать такі інноваційні технології виховання, як гуманно-особистісні технології Ш. О. Амонашвілі, „Авторська школа” О. А. Захаренка, метод колективних творчих справ І. П. Іванова, „техніка Френе” і т.д.

Прикладом для наслідування може бути досвід організації навчально-виховної роботи з обдарованими дітьми в зарубіжній школі: прискорене навчання; збагачене навчання; розподіл за потоками, сетами, бендами; створення спеціальних класів і спеціальних шкіл для обдарованих дітей (відокремлене та спеціальне навчання).

У розвитку обдарованих дітей важливе значення має роль батьків і педагогів, які повинні створити умови для їхнього гармонійного розвитку: атмосферу любові, довіри, уваги до потреб та інтересів. У загальноосвітніх закладах для навчання й виховання обдарованих дітей необхідно використовувати індивідуальні програми з урахуванням їх нахилів, інтересів та здібностей. Ці програми мають відображати

міждисциплінарний, розвивальний характер навчання, головні ідеї пізнання, а не сукупність конкретних фактів; сприяти розвитку різних типів мислення, дослідницьких умінь, навичок самоорганізованості; удосконалювати засоби спілкування і взаємодії з людьми.

Обдаровані діти – майбутній цвіт нації, її інтелектуальна еліта, гордість і честь України, її світовий авторитет. Обдарованість дитини проявляється й розвивається насамперед у творчій діяльності й зумовлюється мотивацією навчальної діяльності, характерологічними та індивідуальними особливостями прояву. Успішне вирішення завдань навчання й виховання обдарованих дітей молодшого шкільного віку, розвиток їхньої обдарованості безпосередньо пов'язані з питанням удосконалення підготовки педагогічних працівників, які мають володіти глибокими знаннями про природу дитячої обдарованості, умінням спілкуватися з обдарованими дітьми, організовувати пізнавальну діяльність, а головне – бачити в кожній дитині творчу індивідуальність!

Список використаної літератури

- 1. Лейтес Н. С.** Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н. С. Лейтес. – М. : Изд-во „Институт практической психологии”, Воронеж : НПО МОДЭК, 1997. – 448 с.
- 2. Лейтес Н. С.** Способности и одаренность в детские годы / Н. С. Лейтес. – М. : Знание, 1984. – 80 с.
- 3. Матюшкин А. М.** Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29 – 33.
- 4. Моляко В. А.** Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 86 – 95.
- 5. Чудновский В. Э.** Одаренность в детские годы / В. Э. Чудновский. – М. : Просвещение, 1984.
- 6. Чудновский В. Э.** Одаренность : дар или испытание / В. Э. Чудновский, В. С. Юркевич. – М. : Знание, 1990. – 80 с.
- 7. Янковчук М. М.** Развитие обдарованості : практичний досвід / М. М. Янковчук // Обдарована дитина. – 2008. – № 2. – С. 47.

Ветрова О. Д. Проблема обдарованості в дітей молодшого шкільного віку

У статті висвітлено проблему обдарованості дітей молодшого шкільного віку. Розглянуто й проаналізовано особливості дітей цього вікового періоду та їхній вплив на подальший розвиток здібностей та інтелекту.

Ключові слова: молодший шкільний вік, обдарованість, обдаровані діти, здібності, інтелект.

Ветрова О. Д. Проблема одаренности в детей младшего школьного возраста

В статье освещена проблема одаренности детей младшего школьного возраста. Рассмотрены и проанализированы особенности детей данного

возрастного периода и их влияние на дальнейшее развитие способностей и интеллекта.

Ключевые слова: младший школьный возраст, одаренность, одаренные дети, способности, интеллект.

Vetrova O. D. The Problem of Giftedness in Children of Primary School Age

The article describes the problems of gifted children of primary school age. Considered and analyzed characteristics of children of this age period and their impact on the further development of abilities and intelligence.

Key words: primary school age, giftedness, gifted children, abilities, intelligence.

Стаття надійшла до редакції 30.08.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.2.015.31:7

О. О. Дронова

ВИКОРИСТАННЯ „ПЕРСОНАЛІЇ” МАРІЇ ПРИЙМАЧЕНКО В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБУДЖЕННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У сучасній дошкільній освіті актуалізуються питання соціального взаємовпливу та взаємопроникнення різних культур, розробки адекватних педагогічних технологій, спрямованих на визначення дитиною своїх можливостей, відкриття потенцій, знаходження способів вираження власного світовідчуття.

Унікальним знаком культури вчені визначають персоналію. Це особливий вид символу, який несе інформацію щодо пріоритетів соціальної діяльності відомих людей, результатом якої є універсальні цінності. У персоналіях знаходять своє відображення такі концепти, як колективізм та індивідуальність; орієнтація на стосунки й бажання успіху й визнання; традиція й новизна; краса й користь. Усі вони за своєю суттю є презентацією соціально зумовлених цінностей (С. А. Золотарьова).

У статті ставимо мету розкрити можливості використання персоналії Марії Приймаченко в педагогічних технологіях пробудження художньо-творчої активності дітей 5 – 6 років.

Категорія „активність” у наукових роботах трактується по-різному: спосіб задоволення потреб особистості (А. Маслоу, А. В. Петровський, В. А. Петровський), психологічна структура діяльності (О. М. Леонтьєв), спосіб самовираження і самоздійснення особистості в житті, за якого досягається (або не досягається) її якість як цілісного, самостійного

суб'єкта, що розвивається (К. О. Абульханова-Славська). Останнє трактування ми беремо за основу в нашому дослідженні.

Розвиток художньо-естетичної активності особистості є пріоритетом дошкільної освіти, завданням педагога є розвивальне супроводження дитини у її входженні в світ Краси, Мистецтва, Творчості. На головну увагу заслуговує створення умов для освоєння дитиною творчого способу здобування знань з різних сфер життєдіяльності для збагачення індивідуального досвіду без вимагань засвоєння інформації в жорстко заданих межах (А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, О. О. Дронова, О. Л. Кононко, Р. М. Чумічева та ін.).

Технології „творчого пробудження” особистості належать до напрямку експериментальної педагогіки („активної”, „спонтанної”), орієнтованої на розвиток сенсорної сфери дитини та занурення її у творчу лабораторію мистецтва на підґрунті індивідуальних життєвих вражень (Ш. Амонашвілі, Е. Віллемс, М. Корнелю, М. Мартено, М. Монтессорі, К. Орф, С. Френе та інші).

Вихідною тезою нашого дослідження став вислів В. М. Дружиніна: „Цілком ймовірно, щоб творити, треба засвоїти зразок активності людини-творця шляхом наслідування, вийти на новий рівень оволодіння культурою і прямувати самостійно далі” [1, с. 161].

Шляхи засвоєння людиною культурно-соціального та художньо-естетичного досвіду різноманітні. Один з найбільш елементарних та генетично ранніх – наслідування (І. М. Сеченов, І. П. Павлов, О. В. Запорожець, Ж. Піаже, В. І. Тютюнник, М. М. Гнатко, В. О. Просецький, А. Валлон, Л. С. Виготський, В. М. Дружинін, В. С. Мухіна та ін.). Насамперед, Л. С. Виготський вважав, що саме „через інших ми стаємо собою” [2].

Життя і творчість народного художника України, лауреата Державної премії УРСР ім. Т. Г. Шевченка Марії Оксентіївни Приймаченко – явище самотутнє, неповторне, як мистецтво кожного з великих майстрів. „Народжені, здається, самою землею, вони поєднують у своїй особі прагнення багатьох поколінь, дають їм найповніший художній вираз завдяки своїй індивідуальності, своєму таланту”, – відмічає дослідниця творчості М. Приймаченко Н. І. Велігоцька [3, с. 5].

Зроблений нами персонологічний, біографічний та контент-аналіз творчості Марії Приймаченко виявляє в ній усі визначені складові поняття „персоналія”. У визначенні художньо-естетичного потенціалу персоналії Марії Приймаченко ми зверталися до робіт вчених-мистецтвознавців, істориків та теоретиків народного мистецтва (Б. Бутнік-Сіверський, В. Василенко, Н. Велігоцька, Т. Кара-Васильєва, Л. Танюк), художників (М. Глущенко, П. Глущенко, Є. Миронова, Ф. Приймаченко, Г. Островський, Г. Якулов), журналістів (Г. Местечкін), та дослідників-біографів мисткині (І. Боднар, Б. Ветрова, М. Влад, Г. Гірник, Я. Гоян, О. Левченко, Б. Лобановський, Н. Манучарова, Н. Молчанова, О. Фисун, А. Яринчук), учених, педагогів та практиків, які вивчали можливості

використання творів художниці в розвитку декоративного малювання дітей дошкільного віку (І. Воробйова, О. Дронова, Л. Сірченко та інші).

Творчість М. Приймаченко цілісна й надзвичайно багатогранна. Мисткиня малювала, вишивала, захоплювалася керамікою, віршувала. Твори її свідчать про те, що за ними стоїть велика, різноманітна школа народного мистецтва, багатотисячолітня культура народу. Це ніби згусток емоційних вражень і від казок, і від легенд, і від самого життя.

„Я навчаю їх малювати квіти, звірів, птахів. Я навчаю їх тому, щоб кожний, хто малює, завжди приносив радість людям, щоб в кожному їхньому малюнку було найголовніше, що є дорогим усім людям: справедливість і доброта”, – говорила М. Приймаченко [4, с. 100].

Персоналія народної художниці містить соціально-філософський та психолого-педагогічний потенціал для пробудження художньо-естетичної активності дітей 5 – 6 років. Цей потенціал виявляє себе в процесі:

- вивчення біографії мисткині, яка є прикладом позитивної життєтворчості, зразком художньо-естетичного світосприймання, творчої активності, фантазії, художньої інтуїції й глибокої любові до природи свого краю;

- ознайомлення з творчим процесом, унікальною „технікою Марії Приймаченко”, яка виконувала свої роботи у жанрі „примітивізму” – такого близького дитині, характерного для малювання дошкільників;

- контент-аналізу її художніх творів, зміст та художньо-естетичні властивості яких є зрозумілими дітям 5-6 років (це казково-фантастичні, розкішно-декоративні звірі, такі ж квіти; орнаментальні композиції, побутові сценки життя людей);

- вивчення матеріалу, яким користувалася мисткиня у своїй творчості;

- аналізу впливу творів Марії Приймаченко на дітей 5 – 6 років (вони цікавляться, захоплюються образами та барвами, несвідомо прагнуть наслідування і фантазують самі в малюванні та ліпленні).

Визначений потенціал відкриває можливості для вибудовування педагогічної концепції Марії Приймаченко. Її художні твори і спогади про своє життя містять у собі імпліцитні педагогічні смисли, педагогічні ідеї, які пройшли апробацію в родині Приймаченків, художній школі Марії Приймаченко, використанні в сучасній практиці дошкільного виховання.

Художньо-естетична активність, образотворення, творчість не могли б розвиватися, якби не „транслявалися” від батьків до дітей, від майстра до майстра, від майстра до учнів і т.д. (В. Г. Ражніков).

Ми побудували експериментальну модель педагогічного процесу як середовища, сприятливого для активізації творчого потенціалу і пробудження художньо-естетичної активності дітей у царині мистецтва й образотворення через художньо-естетичне самовираження.

В експериментальній роботі брали участь діти 5 – 6 років з дошкільних навчальних закладів м. Слов'янська Донецької області, педагоги та батьки. На констатувальному етапі ми з'ясували, що

художньо-естетична активність може пробуджуватися в дитині (спонтанно або за ініціативою педагога), під час сприймання нею Краси в усіх формах її існування.

Програма „Дитина у просторі творчості Марії Приймаченко” і педагогічна технологія складалися з таких „блоків”:

Перший блок (мотиваційний). *Мета:* мотивувати художньо-естетичну активність дітей через ознайомлення з творами Марії Приймаченко. *Методичне забезпечення:* розглядання творів, обговорення, розповідь вихователя (зразок ціннісного ставлення до твору), розповідь-припущення (зразок творчого мислення при сприйманні твору).

Інформація для педагога: „В основі малюнків Приймаченко усний фольклор і дивовижні образи старовинних розписів, і орнамент кераміки і килимів, і сміливі, сповнені фантастичністю зображення тварин і птахів на старовинних різних дошках. Звірі, птахи і квіти – улюблені мотиви творів Марії Приймаченко. Сільські собаки та бики, сороки та ластівки, одуди існують у просторі її творів на рівних з папугами і мавпами, просто крокодилами та крокодилами „морськими”, слонами і левами, тільки ось її слони чомусь зелені, а леви сині...*(так само, як у дітей)*. Особливо „поталанило” рожевим, чорним, смугастим та всім іншим мавпам; мабуть художницю приваблювала їхня гротескна подібність з виглядом та поведінкою людини. Захоплювалася Марія Приймаченко і розписом кераміки. „Особливо не мудрувала, а легко й невимушено – звідки тільки така артистичність у початківця? – переносила на кераміку свої улюблені сюжети і мотиви. Багатогранна творчість Марії Приймаченко позначена також вишивкою. Дивним даром наділила природа Марію Приймаченко: перетворювати Зло у Добро! Її звірі зовсім не жахливі”.

Пам'ятка від Марії: „Мене запитують люди: „Як ти, Маріє, робиш такі радісні і сонячні малюнки, коли у житті так багато пережила, горя бачила?” А я говорю: „Роблю сонячні квіти, тому що людей люблю. Роблю на радість людям, щоб квіти мої були, як саме життя народу, щоб всі народи друг друга любили і люди б жили, як квіти цвітуть на землі”.

Другий блок (культурно-пізнавальний). *Мета:* стимулювати пізнавальну художньо-естетичну активність дітей через зацікавлення творчістю Марії Приймаченко. *Методичне забезпечення:* розповідь педагога, обговорення.

Інформація для педагога: „Марія Приймаченко народилася у с. Болотня на Київщині. Хвороба до межі загострила її світосприймання, відточила спостережливість; постійне і близьке спілкування з природою стало не просто потребою, але виходом із самотності.

Спочатку в уяві, а потім в лініях і кольорі дівчинка створювала дивний світ, який дарував їй і велику радість, і надійний притулок, і підсвідоме відчуття, що в мистецтві (і слово це вона навряд чи знала тоді) – її спасіння.

Хтось сказав, якщо до поліської хати забігали звірі джунглів – чекай народження таланту. Ймовірніше все ж, що мавпи і крокодили – це

зміщені в часі персонажі більш пізніх творів, але жабки, що грають на золотих трубах, ластівки в дивному оперенні, цуцики – звірі з голками, мов у їжака, і червоними зубами міцно оселилися в уяві вразливої дівчинки. У стародавньому українському селі, на поліських луках і болотах, під стріхою рідної хати вона всотувала в себе притаманний селянам язичницький пантеїзм, що обожнює та одухотворює сили природи – землю, воду, небо, сонце, птахів, звірів, дерева, трави, квіти... Це органічне світовідчуття вже навечно залишиться з художницею”.

Третій блок (художньо-естетичний). *Мета:* стимулювати художньо-естетичну активність дітей через наслідування творчого процесу Марії Приймаченко. *Методичне забезпечення:* екскурсії-подорожі в природу „В пошуках краси”, сенсорно-перцептивні вправи, асоціативні тренінги, творчі завдання.

Інформація для педагога: „Від „Синього лева” зовсім близько до зображень тварин, яким у природі і назви немає і яких вона називає коротко та просто: звір. А щоб легше було їх розрізняти, визначає колір – „Рожевий звір”, „Помаранчевий звір”, „Синій...”, „Зелений...”, „Коричневий...”, „Чорний...”. Ще є „Звір з мавпочкою”, „Зубач”, „Рябий цуцик”, „Звір у червоних чоботах”, „Казковий звір”, „Болотний...” та інші (*згадаймо тест „Казкова тварина”, „Неіснуюча тварина”, за допомогою якого виявляють, наприклад, дитячу креативність*) У кольоровій стихії художниця відкриває безмежний простір для вираження свого світосприймання і пантеїстичного захвату перед всепідкорюючою красою живої природи.

Вишикувані в єдиний зображальний ряд „квіти” утворюють величезний гербарій Приймаченко, який має дуже мало подібностей зі справжнім гербарієм. З діалогу з Марією Приймаченко: „Чому Ви не малюєте справжніх квітів?

- А навіщо? Ви ж їх бачите...
- А Ви ніколи не писали квіти такими, які вони є, з природи?
- Тільки вони в мене кожного разу зацвітають по-новому.

Відповідно до народних уявлень художниця бачить у квітах всеосяжну поетичну метафору світла, життя, краси, і тому її мало хвилюють „окремі випадки” (волошки – символ любові, маки – зради, жоржини – перемоги та ін.) і ще менше ботанічна правильність зображення. У цих інакомовностях рішуче домінує свідомий орієнтир не на відтворення квітів як таких, а на алегоричний їх смисл.

У цьому плані характерною є пристрась Приймаченко до зображення соняшників – яскраво-жовтих квітів з численною кількістю темного насіння: своєрідного переосмислення стародавнього солярного знаку, філософічно сповнений образ сонця, родючості, вічного коловороту життя – народження, вмирання, відродження”.

Четвертий блок (дослідницький). *Мета:* стимулювати дослідницький компонент художньо-естетичної активності дітей через ознайомлення з творчим способом Марії Приймаченко.

Методичне забезпечення: розповідь педагога, розглядання приладь для малювання, цілеспрямоване розглядання творів, імітаційні вправи дітей, зразок імітаційних дій педагога, обговорення та виготовлення приладь для малювання.

Інформація для педагога: „Творчий процес – це завжди таємниця за сімома печатками, і художник конче неохоче допускає сторонніх до своєї „лабораторії” або „кухні”. Та чи багато можна побачити в ній? Хто скаже, коли і як виникає задум майбутньої картини, як народжуються в уяві її образи, як шукає і знаходить художник виражальні засоби – композицію, малюнок, колір? Що тут від свідомих закономірностей творчого акту, що від інтуїції, що випадкове або спричинене обставинами? „Світ Марії Приймаченко, – пише дослідник Б. Лобановський, – на перший погляд такий фантастичний і разом з тим глибоко пов’язаний з дійсністю. Сама художниця намагається пояснити, що „все не так, але живе”. Вона розповідає, що багато композицій нав’язані примхливими малюнками щілин, тріщин стелі, глиняної підлоги; кожен малюнок і трави, і квітки також викликає численні асоціації: „Дивлюся на підлогу – бачу то звір, то людина на коні” [5, с. 36 – 37].

Малює повільно, важко; малюнок потребує розумового напруження, ретельного виваження цілого і частин. Але ось з першими ж мазками „включаються” почуття, емоції; робота в кольорі для Марії Оксентіївни – це завжди радісна імпровізація, майже екстатичний стан, по завершенні якого вона відчувається зовсім виснаженою і спустошеною”.

П’ятий блок (емоційно-рефлексивний). *Мета:* стимулювати потребу дитини в самовираженні та визнанні через підтримку художньо-естетичної активності, ініціатив та імпровізацій дітей щодо змісту, форм та способів сприймання, оцінювання та художнього відображення явищ та елементів світу. *Методичне забезпечення:* бесіда за творчістю Марії Приймаченко, вправи із самоаналізу, психологічна настанова, зразок самоаналізу педагога, творчі завдання.

Інформація для педагога: „Цікаво стежити за перебігом образної думки художниці: навіщо повторювати та копіювати реального лева – він вже існує, куди цікавіше створити свого! Цьому спонуканню вона залишається вірною все своє творче життя. Україна Марії Приймаченко – це чиста й світла мрія про прекрасне життя, фантастичний квітучий світ, ніби світ вже такий, яким має бути. Свято життя нескінченне, і це прекрасно. Самобутня і творча особистість заслуговує на визнання. Зірка № 14624, розташована між Марсом і Юпітером, отримала ім’я „Марія Приймаченко”.

Упровадження блоків-циклів показало, що поетапне введення дітей у світ творчості народної художниці з неординарним художнім світосприйманням, уявою та мисленням, своєрідна презентація дитині особи мисткині як зразка художньо-естетичної активності поступово змінює самоусвідомлення дитини, коректує образ „Я”, відкриває для

педагога нові можливості стимулювання уяви, пізнавальної активності й образотворчості.

Проведення контрольних зрізів показало, що педагогічна технологія з доміантою наслідування зразка художньо-естетичної активності сприяє утворенню позитивного емоційного ставлення дитини до світу та до художньої творчості.

Експериментальний модуль як ціле сприяв розвитку в дітей таких ознак активності, як спостережливість і вибірковість, активність мислення та образної пам'яті, уяви і фантазії, прагнення самовираження в художньо-естетичній діяльності.

Важливим стимулом художньо-естетичної активності виявився інтерес дітей до персоналії Марії Приймаченко. Упродовж експерименту цей інтерес мав певну динаміку: від інтересу до яскравих, колоритних, барвистих творів – до їх змісту – до процесу створення – до особи автора, Марії Приймаченко.

Така динаміка зумовлена позицією дорослого (педагога, батьків), який транслював дитині зразок особистої зацікавленості творчістю майстрині своїми продуманими та ретельно підготовленими, „інтригуючими” розповідями.

Психологічним механізмом пробудження художньо-естетичної активності особистості в дошкільному дитинстві є наслідування дитиною життєтворчості та ідентифікація з „людиною, що творить”.

Ефективність педагогічної технології пробудження художньо-естетичної активності дітей 5-6 років на матеріалі творчості Марії Приймаченко зумовлена:

- усвідомленням педагогами художньо-естетичного потенціалу персоналії Марії Приймаченко;
- визнанням особи мисткині зразком художньо-естетичної активності;
- визначенням феномену наслідування психологічним механізмом пробудження художньо-естетичної активності дітей 5-6 років;
- відбором змісту для професійної діяльності, спрямованої на пробудження художньо-естетичної активності дітей 5-6 років (створення освітньої програми на матеріалі життєтворчості Марії Приймаченко);
- організацією розвивального середовища і створенням культурно-освітнього простору для забезпечення дитині можливостей ідентифікації з особою художника;
- вибором адекватної форми та стилю спілкування дорослого з дитиною в художньо-естетичному просторі творчості Марії Приймаченко;
- компетентністю дорослих (педагогів, батьків, психологів) у питаннях рушійних сил творчості мисткині, творчого процесу, творчого методу, структури художнього образу, оволодіння зразками креативної поведінки художника й уміння демонструвати дітям ці зразки, транслювати зразки художньо-естетичної активності в процесі малювання, декоративного розпису, ліплення, вишивання тощо.

Зазначимо, що „художньо-естетична активність”, „творчість” і „наслідування” являють собою багатозначні й невизначені остаточно поняття. Їхнє осмислення й трактування в контексті самовираження особистості в період дошкілля є перспективою наших подальших досліджень.

Список використаної літератури

- 1. Дружинин В. Н.** Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб : Изд-во „Питер”, 2000. – 368 с.
- 2. Выготский Л. С.** Психология искусства ; под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.
- 3. Велігоцька Н. І.** Марія Приймаченко : альбом / авт.-упоряд. Ніна Іванівна Велігоцька – К. : Мистецтво, 1989. – 132 с.
- 4. Островский Г.С.** Добрый лев Марии Приймаченко / Григорий Семенович Островский. – М. : Советский художник, 1990. – 208 с.
- 5. Лобановский Б.** Поэтический реализм / Б. Лобановский // Декоративное искусство СССР, 1961. – № 8. – С. 36 – 37.

Дронова О. О. Використання „персоналії” Марії Приймаченко в педагогічній технології пробудження художньо-естетичної активності старших дошкільників

У статті представлено результати експериментально-теоретичного дослідження в галузі проблеми художньо-естетичного самовираження особистості в період дошкілля. Автор розкриває сутність технології „пробудження” художньо-естетичної активності дітей 5-6 років та обґрунтовує можливості використання персоналії як педагогічного засобу.

Ключові слова: „пробудження”, художньо-естетична активність, дошкільник, персоналія, педагогічна технологія.

Дронова О. О. Использование „персоналии” Марии Приймаченко в педагогической технологии пробуждения художественно-эстетической активности старших дошкольников

В статье представлены результаты экспериментально-теоретического исследования в области проблемы художественно-эстетического самовыражения личности в период дошкольного детства.

Автор раскрывает сущность технологии „пробуждения” художественно-эстетической активности детей 5-6 лет и обосновывает возможности использования персоналии как педагогического средства.

Ключевые слова: „пробуждение”, художественно-эстетическая активность, дошкольник, персоналия, педагогическая технология.

Dronova O. O. Use the „Personalities” of Mary Pryimachenko in Educational Technology Awakening Artistic and Aesthetic Activity Older Preschoolers

The results of experimental-theoretical investigation of the problem of forming artistic and aesthetic expression of personality in the pre-school

children are presented in the article. The author reveals the essence of technology „awakening” of artistic and aesthetic activity for children 5-6 years and proves the possibility of using personalities as pedagogical tool.

Key words: „Awakening”, artistic and aesthetic activity, pre-school child, personalities, educational technology.

Стаття надійшла до редакції 30.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.21

І. Р. Кіндрат

ІНТЕГРАЦІЙНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СУЧАСНОМУ ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Соціокультурний простір сучасної освіти характеризується інноваційністю та інтеграційністю як шляхами її оновлення, і це стосується всіх ланок освіти, зокрема й дошкільної. Стратегічні напрями розвитку сучасної дошкільної освіти передбачають, на думку сучасних дослідників, прийняття гуманістичної освітньої філософії та відповідних їй цінностей і смислів, що має бути відображено в змістових та технологічних аспектах освітньої діяльності ДНЗ.

Актуальність дослідження зумовлена потребою пошуку таких науково-педагогічних засад побудови освітнього процесу в дошкільному закладі, який, як зазначено в Базовому компоненті дошкільної освіти, має бути цілісним і сприяти формуванню в дітей цілісної, реалістичної картини світу, основ світогляду [1, с. 1 – 2]. Реалізацію таких завдань, як обґрунтовують науковці, може забезпечити цілісний зміст освіти на основі інтеграції всіх його компонентів (Н. В. Гавриш, М. В. Лазарева, Н. Є. Васюкова та ін.).

Метою статті є обґрунтування інтеграційних засад побудови освітнього процесу в сучасному дошкільному навчальному закладі.

Зупинимось на дефініційному аналізі поняття „інтеграція”. Філософський енциклопедичний словник визначає інтеграцію (від лат. *integer* – повний, цілісний, непорушний) як процес або дію, що має своїм результатом цілісність; об’єднання, з’єднання, відновлення єдності [2, с. 194]. При цьому процеси інтеграції можуть мати місце як у межах системи, що вже склалася – у цьому випадку вони ведуть до підвищення рівня її цілісності та організованості, так і при виникненні нової системи з раніше непов’язаних елементів. На основі аналізу наукової літератури зазначимо, що термін „інтеграція” використовують у двох значеннях:

- об’єднання в цілому якихось частин, елементів;

- процес взаємного пристосування та об'єднання.

Аналізуючи філософські аспекти поняття *інтеграція*, Н. М. Сінопальнікова, зокрема, наголошує, що в ході процесів інтеграції в системі збільшується обсяг взаємозв'язків та взаємодій між елементами [3]. Більш того, інтеграція дає можливість у рамках тих же компонентів без збільшення їх кількості отримувати нові результати. Цю думку розвиває у своєму дослідженні А. Д. Урсул, який відмічає, що процеси інтеграції взагалі збільшують ефективність будь-якої діяльності, інтенсифікують її [4]. У ряді філософських досліджень (В. І. Вернадський, Б. М. Кедров, В. І. Корюкін, О. Д. Урсул, С. Г. Шляхтянко та ін.) була закладена основа розуміння сутності інтеграції, її елемента – інтегратора (інтегруючого фактора), яка одержала свій подальший розвиток у педагогіці. Так, *педагогічну інтеграцію* в узагальненому вигляді розглядають як різновид наукової інтеграції, яка передбачає взаємозв'язок та взаємодоповнення, забезпечує єдність раніше диференційованих компонентів педагогічного явища, надає йому цілісність та виводить на якісно новий рівень. А в якості інтегруючих чинників у педагогіці виступають компоненти змісту освіти, які можуть включатися в інший зміст, об'єднуватися і зливатися з ним у систему більш високого порядку, не втрачаючи у той же час своєї специфіки [3].

На нашу думку, найбільш повно сутність поняття „інтеграція” відображає визначення, наведене М. Прокоф'євою: „Інтеграція – це процес взаємодії елементів із заданими властивостями, що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між елементами на основі достатньої підстави, у результаті якої формується зінтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів” [5].

Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить про постійний науковий інтерес до даної проблеми. Останнім часом над питанням інтеграції в освіті працюють українські науковці І. Бех, М. Васильєв, Т. Власенко, В. Доманський, В. Загвязінський, М. Іванчук, В. Єльченко, А. Карпов, Т. Лагунова, О. Руднянська, І. Свистунов та інші. О. Данилюк розглянув інтеграцію як феномен, що зумовлює організацію й функціонування різних освітніх систем та створив теорію інтегративних процесів в освіті. Сучасні погляди на проблему інтеграції змісту освіти розкривають у своїх роботах М. Арцишевська, В. Андрущенко, В. Ільченко, І. Зязюн, І. Козловська, М. Масол, О. Савченко, О. Сухаревська, В. Фоменко, Н. Сердюкова та ін..

Принципово важливим для нашого наукового пошуку є розгляд наукових розробок з питання інтеграції в дошкільній освіті. Зокрема, К. Белая розглядає інтеграцію як інструмент створення нової моделі дошкільного закладу й акцентує увагу на системі інтегрованих занять як засобі особистісного розвитку дитини.

М. Лазарева вводить поняття „спосіб інтеграції” як основоположну характеристику структури інтегрованих занять, що містить дві основні ознаки: характер взаємовідносин компонентів (рівність чи нерівність) і ступінь їх взаємопроникнення.

Науковий пошук Н. Васюкової присвячений плануванню як механізму побудови інтегративного змісту педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі.

Суттєвою в дослідженні проблеми інтегрованого навчання є концепція системного підходу до розвитку особистості дитини дошкільного віку, розкрита в працях В. Логінової та представників її наукової школи Н. Вершиніна, Л. Гурович, Н. Крилова та ін., відповідно до якої обґрунтовується необхідність встановлення взаємозв'язків різноманітних уявлень дитини про навколишній світ.

У працях Т. Комарової та її учнів (А. Антонова, М. Зацепіна, О. Трусова та ін.) втілено ідеї інтегрованого навчання в концепції художньо-естетичного виховання.

Зазначимо, що спільною рисою наукових досліджень різних авторів є спрямованість на розробку та укладання системи інтегрованих занять як основи інтегрованого навчання дошкільників. Проте побудова цілісного освітнього процесу як системи, в основу якої покладено інтеграційні засади, у наукових дослідженнях, зокрема, вітчизняних, не розкрита.

Зупиняючись на основних факторах та умовах здійснення інтеграції в дошкільній освіті, зазначимо однозначно позитивне сприйняття провідними вітчизняними вченими впровадження засад інтеграції в освітню діяльність дошкільних навчальних закладів (А. Богущ, Г. Беленька, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій, В. Кудрявцев, Н. Лисенко, Т. Піроженко, Т. Поніманська, С. Якименко та ін.).

Заслуговує на окрему увагу ґрунтовний аналіз інтеграційних процесів у системі сучасної дошкільної освіти, який зробила Н. Гавриш. Аналізуючи доцільність та необхідність реалізації принципу інтеграції в дошкільній освіті, автор, зокрема, наголошує на синкретичній природі дитини дошкільного віку, яка у власному пізнанні світу „йде одночасно в різних напрямках” і має здатність до цілісного світосприймання за допомогою чутливих інформаційних каналів. Так, аналіз пізнавальної сфери дошкільника психологами, фізіологами, педагогами засвідчує цілісність дитячої психіки, вказує на синкретизм дитячих уявлень про світ як основну якість дитячого мислення (Л. Венгер, О. Запорожець, С. Рубінштейн та ін.), та водночас на глобальність та слабку диференційованість психічних процесів (Л. Виготський, Е. Клапаред, К. Коффка, Ж. Піаже), у цілому характерне для дошкільників домінування процесів інтеграції (синтезу) над процесами диференціації (аналізу) (М. Поддьяков, О. Поддьяков) [6]. Тому ми поділяємо погляди щодо органічності для дітей дошкільного віку саме інтегрованого характеру змісту освіти, що й є одним з аспектів нашого дослідження.

Таким чином, на даний час вкрай необхідним є якісне методичне забезпечення інтеграційних процесів у системі дошкільної освіти. Причому, як указує Н. Гавриш, „сучасна дидактика вимагає цілісного технологічного підходу”, і зазначеним вимогам відповідає інтегрований підхід до організації навчально-виховного процесу в дошкільному закладі.

Зокрема, погоджуючись із вкрай важливою роллю системи планування інтегрованих занять (про що було зазначено вище), вважаємо, що інтегрованого підходу потребує цілісний освітній процес як педагогічна система, яка має відображати цілісність змісту освіти у взаємозв'язках різних освітніх ліній, і в якій пріоритетна роль належить способам організації освітнього процесу через інтеграцію різних видів діяльності дітей. Інтеграція розглядається нами як принцип, на якому ґрунтуються управлінські та педагогічні аспекти діяльності ДНЗ – і це відображається в системі планування та організації освітнього процесу. Наголосимо на тому, що інтеграція, як принцип побудови освітнього процесу, реалізується в двох взаємопов'язаних аспектах: предметно-змістовому, орієнтованому на створення інтегрованого змісту освіти, та операційно-процесуальному, який полягає в розробці адекватного інструментарію, тобто способів засвоєння дітьми інтегрованого навчального змісту.

Аналізуючи категорію *освітній процес*, яка є однією з ключових у нашому дослідженні, зазначимо, що методологічним фундаментом її вивчення є основні положення системного (В. Афанасьєв, Н. Кузьміна, В. Лазарєв, Б. Лихачов та ін.), особистісно-діяльнісного (К. Абдульханова-Славська, Б. Ломов, С. Рубінштейн та ін.) та оптимізаційного (Ю. Бабанський, Ю. Конаржевський, В. Симонов, Т. Шамова, К. Белая, Т. Колодяжна, А. Майєр, Г. Смірнова та ін.) підходів, які є найважливішими для нас. Застосування цих підходів дало нам змогу:

- визначити *освітній процес* як динамічну педагогічну систему, яка характеризується наявністю цілі, цілісністю та стійкою структурою і полягає в спеціально організованій взаємодії педагогів і вихованців, спрямованій на вирішення розвивальних і освітніх завдань (системний підхід);

- конкретизувати розуміння даного поняття як цілеспрямованої, змістовно насиченої та організаційно оформленої взаємодії педагога та дитини в результаті активності дитини за умови ведучої ролі педагога (особистісно-діяльнісний підхід);

- застосувати комплекс способів оптимізації як основу для побудови освітнього процесу на засадах інтеграції (оптимізаційний підхід).

Уважаємо за доцільне детальніше зупинитись на застосуванні оптимізаційного підходу, суть якого в тому, що на основі системного аналізу всіх даних свідомо, науково обґрунтовано вибирається найкращий для конкретних умов варіант побудови освітнього процесу. Як зазначається в наукових дослідженнях, суть оптимізаційного підходу полягає у виборі та конструюванні заходів, спрямованих на досягнення

максимально можливих результатів при раціональних витратах часу і сил на управлінську діяльність.

За основу побудови освітнього процесу ДНЗ в цілому і реалізації педагогічного процесу кожним конкретним педагогом ми приймаємо комплекс способів оптимізації, розроблений Ю. Бабанським [7]. Особливості застосування цих способів в умовах інтегрованого освітнього процесу представлено в таблиці:

№ з/п	Способи оптимізації(за Ю. Бабанським)	Застосування при побудові освітнього процесу на засадах інтеграції
1.	Комплексне планування і конкретизація завдань розвитку, виховання та навчання дітей	У нашому дослідженні цей спосіб розглядається з точки зору цілісного розвитку дитини, що досягається єдністю і взаємопроникненням всіх завдань освітнього процесу – і на цій основі інтеграцією змісту освіти та видів діяльності дошкільників
2.	Відповідність змісту освіти визначеним завданням, з виділенням у змісті основного, суттєвого	Зміст освіти інтегрується навколо ключових тем, образів, які можуть бути згруповані в тематичні блоки. Визначення змістового поля теми відбувається на основі асоціативних, глибинних взаємозв'язків, що простежуються в різних галузях навколишнього світу. Це зумовлює цілісність змісту освіти через його інтеграцію
3.	Вибір найбільш вдалої структури процесу	Розробка моделі планування та організації освітнього процесу на основі тематично-інтегрованого підходу
4.	Усвідомлення педагогом найбільш раціональних методів та засобів для вирішення завдань	Варіативність форм організації освітнього процесу на основі свідомого вибору вихователя: відхід від усталених форм проведення занять, надання пріоритету підгруповим, індивідуально-груповим формам навчально-пізнавальної діяльності дітей, інтегрований характер колективних, групових занять; використання інтелектуальних карт як комбінованого методу навчально-пізнавальної діяльності
5.	Диференційований та індивідуальний підхід до дітей	Оптимальне поєднання групових та індивідуальних форм роботи
6.	Створення сприятливих матеріальних, гігієнічних, морально-психологічних та естетичних умов для освітнього процесу	Особистісно-орієнтований характер спілкування та взаємодії вихователів з дітьми, створення оптимального розвивального середовища відповідно до принципу педагогічної та психологічної доцільності; позитивний психологічний мікроклімат
7.	Спеціальні заходи для економії часу педагогів та дітей, вибір оптимального темпу навчання	Розробка оптимальних форм планування освітнього процесу (на основі методичного конструктора з використанням інтелектуальних карт), економія часу за рахунок щоденних групових інтегрованих занять, різні типи управління діяльністю дітей

8.	Аналіз результатів освіти та затрат часу дітей та педагогів відповідно до критеріїв оптимальності	Розробка оптимальних форм контролю та моніторингу з метою оптимізації контрольно-аналітичної діяльності
----	---	---

Таким чином, застосування комплексу способів оптимізації є складовою теоретико-методологічного обґрунтування побудови освітнього процесу в ДНЗ на засадах інтеграції.

Подальші аспекти дослідження спрямовуються на конкретизацію моделі інтегрованого освітнього процесу через розробку організаційно-педагогічних умов його побудови.

Список використаної літератури

1. **Базовий** компонент дошкільної освіти (нова редакція) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/30154/>
2. **Философский** энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
3. **Сінопальнікова Н. М.** Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. „Теорія і методика професійної освіти” / Н. М. Сінопальнікова. – Х., 2010. — 22 с.
4. **Урсул А. Д.** Теоретико-методологіческие проблемы обоснования знания / А. Д. Урсул // Методологические проблемы взаимодействия общественных, естественных и технических наук. – М. : Мысль, 1984. – 607 с.
5. **Прокоф’єва М. Ю.** Інтеграція педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / М. Ю. Прокоф’єва. – Одеса, 2008. – 21 с.
6. **Гавриш Н. В.** Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти / Н. В. Гавриш // Вісник Дніпропетровського ун-ту економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія „Педагогіка і психологія”. – 2011. – № 1 (1). – С. 16 – 20 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/...1/3.pdf.
7. **Бабанский Ю. К.** Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методические основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 143 с.

Кіндрат І. Р. Інтеграційні засади побудови освітнього процесу в сучасному дошкільному навчальному закладі

У статті окреслено сутнісні характеристики поняття „інтеграція” в сучасній педагогічній теорії та практиці. Подано теоретико-методологічне обґрунтування інтеграційних засад побудови освітнього процесу в

дошкільному навчальному закладі. Проаналізовано особливості інтегрованого освітнього процесу на основі оптимізаційного підходу.

Ключові слова: принцип інтеграції, освітній процес, оптимізаційний підхід.

Киндрат И. Р. Интеграционные начала построения образовательного процесса в современном дошкольном образовательном учреждении

В статье очерчены сущностные характеристики понятия „интеграция” в современной педагогической теории и практике. Подано теоретико-методологическое обоснование интеграционных принципов построения образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. Проанализированы особенности интегрированного образовательного процесса на основе оптимизационного подхода.

Ключевые слова: принцип интеграции, образовательный процесс, оптимизационный подход.

Kindrat I. R. Integration Principles of Construction of Educational Process in Modern Preschool Educational Establishment

In the article outlined essence descriptions of concept „integration” in modern pedagogical theory and practice. It is given theory-methodological ground of integration principles of construction of educational process in preschool educational establishment. The features of integrated educational process are analysed on the basis of optimization approach.

Key words: the principle of integration, educational process, optimization.

Стаття надійшла до редакції 09.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.5.091.322:167.7:37.016:7

Ю. П. Лещенко

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОБОБЩЁННЫХ УМЕНИЙ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В
ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН
ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА**

Социокультурные, политические и экономические изменения, происходящие в современном украинском обществе, требуют разработки новых концепций развития и воспитания подрастающего поколения. Происходит смена образовательной парадигмы с „научить” на „научить учиться”. В государственной национальной программе „Образование (Украина XXI век)” изложены новые подходы в организации системы

среднего образования и воспитания, неотъемлемой составной частью которого является художественно-эстетическое образование. „Концепция художественно-эстетического воспитания учащихся в общеобразовательных и внешкольных учебных заведениях” предусматривает:

- выделение ведущих инновационных тенденций, определение направлений и ориентировочных подходов к формированию содержания и технологий воспитания учащихся средствами искусства;

- формирование художественной компетентности – готовности использовать полученный опыт в самостоятельной деятельности, руководствуясь приобретенными знаниями и художественно-эстетическими умениями. Основу художественной компетенции ученика составляет не количество знаний, умений, навыков, а владение способами оперирования основными, едиными для всех видов искусства принципами художественной деятельности [4, с. 382];

- личностное развитие учащихся, которое предполагает воспитание системы ценностей, обогащение эмоционально-чувственной сферы, развитие образно-ассоциативного мышления и творческого потенциала;

- воспитание потребности в творческой самореализации и духовно-эстетическом самосовершенствовании [2, с. 4 – 5].

Вышеизложенные положения обуславливают создание единой системы художественно-эстетических умений, которая будет способствовать познанию общих закономерностей искусства, средств художественной выразительности; формированию у учащихся навыков анализировать произведения искусства, умений сравнивать, обобщать и систематизировать.

Различные аспекты формирования художественно-эстетических умений учебной деятельности старшеклассников раскрыты в трудах отечественных и зарубежных ученых:

- содержание и структура умений учебной деятельности (О. А. Абдуллина, С. Г. Воровщиков, М. В. Гамезо, Ю. З. Гильбух, А. К. Громцева, Ю. К. Бабанский, В. В. Давыдов, Н. И. Запорожец, Л. Б. Ительсон, Е. Н. Кабанова-Меллер, И. И. Кулибаба, В. А. Кулько, Н. А. Лошкарёва, В. Я. Ляудис, Н. А. Менчинская, Е. А. Милерян, Р. С. Немов, В. Ф. Паламарчук, А. Я. Савченко, Л. Д. Столяренко, Н. Ф. Талызина, Д. В. Татьянченко, А. В. Усова, И. С. Якиманская);

- особенности и принципы художественно-эстетической деятельности (Ю. Б. Борев, И. А. Зязюн, М. С. Каган, Н. И. Киященко, Л. Т. Левчук, Н. Л. Лейзеров, Б. Т. Лихачев, А. А. Мелик-Пашаев, А. М. Новиков, Д. А. Новиков, В. А. Сухомлинский, Б. М. Теплов, В. И. Толстых, В. Н. Шацкая);

- практический опыт эстетического воспитания (Ш. А. Амонашвили, Л. С. Выготский, Д. Б. Кабалевский, Н. И. Киященко, Б. М. Неменский, О. М. Семашко, Г. М. Падалка, Л. Р. Печко, Н. Е. Щуркова); в

диссертационных исследованиях Л. С. Аристовой, Д. С. Василюхиной, Е. В. Борисовой, О. В. Соколовой;

- возрастные особенности эстетического восприятия и влияния искусства на личность (Б. Г. Ананьев, Б. В. Асафьев, Л. С. Выготский, И. С. Кон, В. А. Крутецкий, А. Н. Леонтьев, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий);

- современная концепция художественно-эстетического воспитания школьников (Н. И. Ганнусенко, О. А. Кемеровская, Л. М. Масол, Н. Е. Миропольская, С. А. Ничкало, О. И. Онищенко, В. В. Рогозина).

Актуальность проблемы, поиск единой концепции формирования обобщённых умений учебной деятельности старшеклассников в процессе изучения дисциплин художественно-эстетического цикла побудили нас к разработке соответствующей модели.

Целью статьи является теоретическое обоснование модели формирования обобщённых умений учебной деятельности старшеклассников в процессе изучения дисциплин художественно-эстетического цикла.

Понятие „модель” используется во всех видах деятельности: научной, образовательной, художественной, технологической. Наиболее общее и распространенное определение данного понятия раскрывает А. Н. Дахин: „Модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта” [1, с. 22].

Моделирование – процесс создания модели, одна из основных категорий теории познания: на идее моделирования базируется любой метод научного исследования – как теоретический (при котором используются различного рода знаковые, абстрактные модели), так и экспериментальный (использующий предметные модели). Н. В. Кузьмина считала, что изучению системного подхода в педагогическом исследовании предшествует предварительное моделирование исследуемого объекта [3, с. 91].

В основе метода моделирования лежит:

- исследование каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей;

- использование моделей для определения или уточнения характеристик и рационализации способов построения вновь конструируемых объектов.

Модель формирования обобщённых умений учебной деятельности старшеклассников в процессе изучения дисциплин художественно-эстетического цикла (на примере изучения предмета „Художественная культура”) – педагогическая модель, теоретической целью которой является создание системы обобщённых эстетических умений старшеклассников и разработка основных путей их формирования.

Практическая цель видится нами в том, что старшеклассники смогут самостоятельно изучать произведения искусства не только обучаясь в школе, но и после её окончания, в дальнейшей самостоятельной жизни.

Для исследования педагогических явлений чаще всего используются динамические модели, отношения между компонентами которых постоянно изменяются. Модель формирования обобщённых умений учебной деятельности старшеклассников в процессе изучения дисциплин художественно-эстетического цикла мы проектируем как динамичную модель, которая содержит структуру и содержание эстетических умений, а также систему и содержание работы по их формированию.

Теоретико-методологической основой нашей модели являются системный подход (А. Н. Аверьянов, Г. А. Балл, В. П. Беспалько, П. Я. Гальперин, В. И. Загвязинский, Т. А. Ильина, Ф.Ф. Королев, Н. В. Кузьмина, В. А. Маляко, С. Л. Рубинштейн, А. М. Саранов, А. М. Сидоркин); теория личностно-ориентированного и деятельностного подходов (Е. В. Бондаревская, Д. И. Фельдштейн, Р. С. Немов, А. В. Петровский, К. К. Платонов, Л. П. Станкевич); теория и практика обучения художественной культуре (О.В. Гайдамака, Л. В. Климова, Л. М. Масол, Г. М. Падалка, Л. В. Пешикова, О. П. Опанасюк, Л. М. Предтеченская, И. А. Химик, О. П. Щолокова).

Согласно методологическим исследованиям системного подхода в педагогике Н. В. Кузьминой, данная модель подразумевает наличие структурных компонентов (цель, содержание, объект и субъект обучения, формы, методы и средства обучения) и функциональных компонентов педагогической системы: гностический (сфера знаний педагога – своего предмета, способов педагогической коммуникации, психологических особенностей учащихся); проектировочный (представления о перспективных задачах обучения и воспитания, о стратегиях и способах их достижения); конструктивный (особенности конструирования педагогом собственной деятельности и активности учащихся с учетом ближних целей обучения и воспитания); коммуникативный (особенности коммуникативной деятельности преподавателя, специфика его взаимодействия с учащимися); организаторский (система умений педагога организовать собственную деятельность и активность учащихся).

Модель состоит из четырёх блоков:

1. теоретико-методологического (методологическая база исследования, психолого-педагогические условия формирования умений);
2. проектировочного (структура и содержание обобщённых эстетических умений);
3. формирующего (цель, задачи, этапы работы над художественным произведением; содержание работы по формированию обобщённых умений; формы, методы и средства обучения);
4. результативного (уровни усвоения умений).

В состав теоретико-методологического блока модели входит: методологическая база исследования, психолого-педагогические условия

обеспечения эффективности формирования умений учебной деятельности старшеклассников, основными среди которых являются:

- создание благоприятного психологического климата в классе;
- реализация комплекса методических средств, обеспечивающих поэтапное формирование обобщённых умений;
- субъектная позиция педагога в процессе взаимодействия с детьми;
- обеспечение единства когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов личности старшеклассника в процессе совместной учебной деятельности;
- вариативный и рефлексивный характер учебной деятельности.

Основу проектировочного блока модели составляет структура и содержание обобщённых эстетических умений.

Формирующий блок представляет систему формирования обобщённых умений учебной деятельности учащихся 9 – 11 классов и её составляющие элементы: цель, задачи, содержательный ресурс, организационные формы, которые тесно связаны между собой и ориентированы на достижение результата – сформировать обобщённые умения учебной деятельности у старшеклассников.

Результативный блок определяет критерии и уровни сформированности обобщённых умений.

Основным содержанием процесса формирования умений является последовательность его компонентов:

- этапы и содержание работы над художественным произведением;
- структура и содержание эстетических умений;
- содержание работы по формированию обобщённых эстетических умений.

Каждому компоненту процесса формирования обобщённых умений соответствуют свои методы, формы организации учебной деятельности и средства.

Система формирования обобщённых умений учебной деятельности учащихся старшей школы предполагает использование таких методов, как:

- организация и осуществление учебно-познавательной деятельности (выполнение заданий проблемно-поискового характера, самостоятельные исследовательские и творческие работы, подготовка сообщений, рефератов);
- стимулирование и мотивация учебной деятельности (организация познавательных игр и учебных дискуссий);
- контроль и самоконтроль за эффективностью учебно-познавательной деятельности (индивидуальные и фронтальные устные или письменные работы).

Формами организации учебной деятельности являются фронтальная (совместная деятельность класса и учителя), индивидуальная (самостоятельная работа старшеклассников по выполнению индивидуальных заданий) и групповая (работа в парах, мелких группах).

Выбор средств обучения зависит от этапа формирования обобщённого умения, подготовленности школьников, цели учебной деятельности и формы её организации: мультимедийные и информационные средства, наглядные пособия (репродукции).

В результате взаимодействия, взаимосвязи и объединения всех компонентов формирующего блока в единое целое, можно говорить о формировании системы обобщённых умений учебной деятельности старших школьников.

Результатам формирования обобщённых умений соответствуют уровни усвоения данных умений. Мы выделяем:

- репродуктивный (выполнение умений по образцу);
- репродуктивно-творческий (практическое применение теоретических понятий);
- творческо-репродуктивный (применение умений в типовых и нестандартных учебных заданиях);
- творческий (сознательное и вариативное решение учебных и педагогических задач).

Таким образом, приведенная модель позволяет рассматривать процесс формирования обобщённых умений учебной деятельности старшеклассников при изучении дисциплин художественно-эстетического цикла как систему, конечной целью которой является формирование целостного эстетического представления о мире.

Рис.1. Модель формирования обобщённых умений учебной деятельности учащихся 9 – 11 классов в процессе изучения дисциплин художественно-эстетического цикла.

Цель:

Самостоятельное изучение старшеклассниками произведений искусства в школе и в жизни.

Задачи:

- развивать чувства, эмоции, образно-ассоциативное мышление и художественно-творческие способности;
- воспитывать художественно-эстетический вкус; потребность в освоении ценностей мировой культуры;
- осваивать знания о стилях и направлениях в мировой художественной культуре, их характерных особенностях; о шедеврах художественного творчества в мировой культуре;
- овладеть умением анализировать произведения искусства, оценивать их художественные особенности, высказывать о них собственное суждение;
- использовать приобретенные знания и умения для расширения кругозора, осознанного формирования собственной культурной среды.

ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ

1.Предварительное ознакомление с художественным произведением	2. Восприятие и анализ произведения искусства.	3.Углубленное изучение произведения искусства.	4. Завершающий этап.
---	--	--	----------------------

СТРУКТУРА ЭСТЕТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ

Умение устанавливать связь между произведениями художественной культуры:	Умение воспринимать художественное произведение:	Умение анализировать произведение искусства:	Умение оценивать художественные особенности произведений искусства (эстетические явления жизни):
--	--	--	--

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОБОБЩЁННЫХ ЭСТЕТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

1. Структурно-логический анализ содержания предметов художественно-эстетического цикла, выделение в них общих взаимосвязанных структурных элементов знаний: факты, понятия, законы, теории.
2. Актуализация известных понятий, выработка умения выделять на практике необходимые элементы знаний.
3. Классификация понятий.
4. Составление плана обобщённого характера при изучении учебного материала.
5. Использование обобщённых планов при изучении нового материала.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБОБЩЁННЫХ ЭСТЕТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ 9-11 КЛАССОВ

УРОВНИ УСВОЕНИЯ УМЕНИЙ

1.Репродуктивный уровень	2. Репродуктивно-творческий уровень	3.Творческо-репродуктивный уровень	4.Творческий уровень
--------------------------	-------------------------------------	------------------------------------	----------------------

Список використаної літератури

1. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21 – 26.
2. Концепция художественно-эстетического воспитания учащихся в общеобразовательных и внешкольных заведениях / Л. М. Масол, Н. И. Ганнусенко, О. А. Кемеровская. – Симферополь, 2006. – 63 с.
3. Кузьмина Н. В. Системный подход в педагогических исследованиях / Н. В. Кузьмина // Методология педагогических

исследований ; ред. А. И. Пискунов, Г. В. Воробьев. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1980. – 165 с. **4. Кузнецова А. Г.** Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монография / А. Г. Кузнецова. – Хабаровск : Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с. **5. Новиков А. М.** Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : СИНТЕГ, 2007. – 668 с.

Лещенко Ю. П. Модель формування узагальнених умінь навчальної діяльності старшокласників у процесі вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню моделі формування узагальнених умінь навчальної діяльності старшокласників у процесі вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу. Визначено цілі, завдання та етапи роботи над художнім твором. Виділені структурні компоненти естетичних умінь, а також критерії та рівні їх сформованості.

Ключові слова: модель, загальні естетичні вміння, структура, етапи, рівні.

Лещенко Ю. П. Модель формирования обобщённых умений учебной деятельности старшекласников в процессе изучения дисциплин художественно-эстетического цикла

Статья посвящена теоретическому обоснованию модели формирования обобщённых умений учебной деятельности старшекласников в процессе изучения дисциплин художественно-эстетического цикла. Обозначены цели, задачи и этапы работы над художественным произведением. Выделены структурные компоненты эстетических умений, а также критерии и уровни их сформированности.

Ключевые слова: модель, обобщённые эстетические умения, структура, этапы, уровни.

Leshchenko Yu. P. The Model of Formation of Integrated Skills Training Activities of High School Students in the Process of Studying of Disciplines of Art-aesthetic Cycle

The article is devoted to a theoretical substantiation of models for the formation of integrated skills training activities of high school students in the process of studying of disciplines of art-aesthetic cycle. Outlines goals, tasks and stages of the work of art. Allocated to the structural components of aesthetic skills, as well as the criteria and levels of their formation.

Key words: model, integrated aesthetic skills, structure, stages, levels.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.3.016:796

О. В. Ливацький

МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

Основними формами організації допрофільної підготовки виступають поглиблене вивчення предмету фізична культура та курси за вибором.

Поглиблене вивчення предмету „Фізична культура” проводиться за рахунок розширення і поглиблення змісту окремих тем, що має сприяти формуванню стійкого інтересу до предмету, розвитку відповідних здібностей підлітка та орієнтацію на професійну діяльність, де використовуються одержані знання.

Курси за вибором забезпечують поглиблення і розширення змісту майбутнього профілю. Змістовно курси за вибором поглиблюють відповідні теми, розділи і можуть здійснюватися або за спеціальними програмами, або за модульним принципом.

Основною метою розробки курсів за вибором є, з одного боку, підвищення в учнів інтересу до занять фізичною культурою, до певних сфер фізкультурно-спортивної діяльності, розширення знань, рухових умінь та навичок у конкретному виді спорту. А з іншого – підвищення обсягу рухової активності як складової частини здорового способу життя. Тому введення у режим навчання учнів 8 – 9 класів курсів за вибором спортивного спрямування є необхідною умовою нормального функціонування та розвитку організму, що позитивно відображається на вихованні особистості школярів, спрямованості на саморозвиток та самовиховання при поглибленому вивченні будь-яких циклів професійно зорієнтованих предметів.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що у нашій країні проблему профільного навчання досліджували вчені Н. Бібік, Л. Липова, А. Самодрин, Л. Іванова, О. Овчарук та ін. Окремі питання профільного навчання у фізичній культурі вивчали І. Латипов, М. Зубалій, Т. Ротерс та ін. Зміст допрофільної підготовки у своїх працях аналізували І. Артюхова, Е. Мороз, О. Петунін, Л. Серебренников та ін.

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 нашої роботи є визначення положень експериментальної методики виховання фізичних якостей учнів основної школи в умовах допрофільної підготовки.

У процесі дослідження було визначено, що для учнів основної школи найбільший інтерес мають заняття гімнастикою (для дівчат) та ігровими видами спорту (для хлопців). Тому *першим положенням* нашої експериментальної методики буде використання гендерного підходу у вихованні фізичних якостей підлітків. Зазначаємо, що величезний потенціал фізичного виховання полягає у тому, що воно впливає не тільки на рухову сферу людини, але на її духовні, моральні й соціальні якості. Оскільки у процесі фізичного виховання серед школярів спостерігаються значні відмінності за інтересами, здібностями, мотивами, знаннями, підготовленістю, то й фізичні вправи, які вони будуть виконувати, повинні відрізнятися.

Кілька авторів, вивчаючи проблему гендерного підходу засвідчили, що заняття фізичною культурою повинні будуватися з урахуванням гендерних особливостей, на основі тих гендерних ролей, які виконує жінка та чоловік у сучасному суспільстві. [1] За даними психологів хлопці бажають бути сильними, мужніми, витривалими, тому для них важливе місце займає виховання таких фізичних якостей, як сила, швидкісно-силові якості, витривалість. Дівчата більш зацікавлені процесом діяльності, який відповідає їхнім потребам та інтересам. Вони цікавляться емоційними заняттями, з елементами новизни. Для них найбільше привабливі вправи, які виховують пластичність, граціозність, виразність, ритмічність. На підставі цього ми в програму нашого експериментального дослідження ввели ритмічну гімнастику для дівчат та баскетбол для хлопців як обов'язкові заняття за програмою елективних курсів.

Програма з ритмічної гімнастики надає можливості виховувати фізичні якості у дівчат-підлітків, що специфічні до цього виду рухової діяльності, а саме гнучкість, координація, спеціальна витривалість, відчуття ритму. При цьому важливе місце посідає профорієнтаційна робота, що надає можливість дівчатам визначитися з видом подальшої професійної діяльності на підставі поглибленого вивчення предмету „Фізична культура” та розширити їхні уявлення про спрямованість фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності в контексті особистісного саморозвитку. Ураховуючи специфіку курсу допрофільної підготовки „Ритмічна гімнастика”, завдання фізичного виховання поєднуються з естетичним. Щодо завдань фізичного виховання, то на перше місце виходять завдання, які спрямовані на формування знань функціональної спрямованості фізичних вправ, їх ефективного використання, набуття знань з обраного виду спорту, у даному випадку з гімнастики. Велике значення мають знання з організації здорового способу життя. Ці курси за вибором дають можливість не тільки визначитися зі спортивним напрямком профільного навчання, а й підвищити обсяг рухової активності як складової частини здорового способу життя, підвищити рівень здоров'я як основи для подальшого професійного самовизначення.

Друга група завдань пов'язана з формуванням рухових умінь і навичок специфічних для ритмічної гімнастики, що розширює зміст варіативного розділу „Гімнастика”, який є складовою частиною предмету фізичної культури. Формування навичок самостійних занять фізичними вправами, розвиток фізичних якостей, специфічних для гімнастики, а саме: гнучкість, координація, спеціальна витривалість, сила, відчуття простору, рівновага.

Програма курсу за вибором „Ритмічна гімнастика” передбачає теоретико-методичні знання з ритмічної гімнастики; види фізкультурної діяльності та комплексні тести оцінювання стану фізичної підготовленості. Оволодіння знаннями, руховими вміннями та навичками з ритмічної гімнастики надає можливості дівчатам виступати в ролі інструкторів з аеробіки та фітнесу, допомагати вчителю з підготовки масових фізкультурно-оздоровчих виступів, що приваблює та спонукає на подальше поглиблене вивчення фізичної культури в старших класах.

Зазначаємо, що особливості цих видів аеробіки визначили Є. М'якінченко, М. Ростовцева, М. Шестаков [2, с. 35 – 46]. Засвідчуємо, що запровадження курсу за вибором „Ритмічна гімнастика” має великий позитивний вплив на дівчат 8 – 9 класів на підставі великого розмаїття фізичних вправ, які задовольняють індивідуальні потреби кожного школяра, стимулюють на активну рухову діяльність, виконуються в аеробному режимі та формують інтерес та мотивацію на подальше професійне самовизначення в цьому напрямі. Значну роль у аеробних вправах відіграє музика, яка виступає як ритмічний та емоційний чинник. Як ритмічний чинник музика визначає темп виконання роботи, виконує роль звукового лідера, який сприяє виробленню „ритмічного стереотипу”.

Завдяки тісному узгодженню рухів з музикою зростають виразні можливості фізичних вправ: у підготовлених школярок вони вже не сприймаються як робота м'язів — створюється враження, що учні розповідають про себе, розкривають свої почуття й думки мовою рухів [3, с. 57]. Проте аеробіка сприяє не тільки фізичному розвитку молоді, але й відіграє велику роль у справі їхнього загального виховання. Так, В. Матов, О. Іванова, М. Матова, І. Шарбарова вказують, що ритмічна гімнастика розвиває бадьорість духу, життєрадісність, винахідливість і самостійність.

Програма з баскетболу спрямовує на виховання фізичних якостей у хлопців, специфічних для баскетболу, а саме: швидкість, швидко-силові якості, спеціальна витривалість, координація, що об'єднується у два розділи: загальна та спеціальна фізична підготовка поряд з технічною.

Головна мета програми курсу за вибором „Баскетбол” спрямована насамперед на збереження і зміцнення здоров'я, розвиток основних фізичних якостей та рухових здібностей, підвищення рівня фізичної підготовленості.

Під час вивчення програмного матеріалу реалізуються навчальні, розвивальні, оздоровчі, пізнавальні та виховні цілі.

Головною вимогою виконання цієї програми є підвищення інтересу та мотивації до поглибленого вивчення баскетболу на профільному рівні. Основний показник якості реалізації цієї програми – виконання програмних вимог до рівня підготовленості учнів, який виражається в показниках фізичного розвитку, фізичної, технічної й теоретичної підготовки, виконання нормативних вимог.

Специфічною ознакою запровадження експериментальної програми з баскетболу для хлопців було також те, що на фоні виховання фізичних якостей проходила технічна підготовка – вивчалася техніка нападу та техніка захисту, а також тактична підготовка. У зв'язку з цим ми вважаємо, що в умовах допрофільної підготовки реалізація теоретичної, фізичної, тактичної, технічної підготовки має відбуватися тільки відповідно до виховання фізичних якостей, які є специфічними для баскетболу та оптимально відповідаючими особливостям фізичного розвитку хлопців 8 – 9 класів.

Допрофільна підготовка також вимагає формування професійного ставлення до використання спеціальних засобів фізичного виховання з метою оптимізації фізичного стану та фізичної підготовки. Відповідно до профільного навчання це різні групи фізичних вправ, специфічні конкретному виду спорту, оволодіння якими надає можливість продемонструвати високий рівень на спортивних змаганнях. Саме особливості змагальних вправ і складають основу допрофільної підготовки з баскетболу. Оволодіння знаннями, руховими вміннями та навичками, підвищення рівня розвитку фізичних якостей надає можливості хлопцям 8 – 9 класів виступати в ролі інструкторів з баскетболу та допомагати вчителю з підготовки та проведення спортивних змагань, що приваблює, підвищує інтерес та активність до занять цим видом спорту та спонукає на отримання в подальшому професії вчителя фізичної культури.

Отже, запровадження програми курсів за вибором на основі гендерного підходу, на нашу думку, дозволяє визначити сутність реалізації фізичної, тактичної та технічної підготовки відповідно до різних навчальних профілів за спортивним напрямком, що має стратегічне значення для нашого суспільства.

Другим положенням нашої експериментальної методики є формування особистісних знань щодо свого фізичного розвитку, фізичної підготовки та стану здоров'я.

Зазначимо, що для методики виховання фізичних якостей в умовах допрофільної підготовки має значення розподіл знань на знання що мають особистісний зміст, та знання, що позбавлені особистісного смислу [4, с. 58 – 65]. У цьому аспекті знання, що мають особистісний зміст складаються з двох компонентів: текстові знання, що здобуті особистістю школяра та знання, що здобуті ним на основі власного досвіду, практики фізичного виховання та інтуїтивного міркування щодо свого фізичного самовдосконалення. Текстові знання здобуваються школярами у відповідності до обраного курсу за вибором, а саме у дівчат – знання щодо

характеристики ритмічної гімнастики у контексті професійного спрямування, для хлопців – знання сутності баскетболу як основного виду рухової активності, що спрямовано на розвиток фізичних якостей та формування інтересу до поглибленого вивчення фізичної культури. Накопичення текстових знань надає можливості їхньої реалізації для дівчат та хлопців у процесі засвоєння технічних характеристик специфічних фізичних вправ, правил змагань, складання комплексів вправ у відповідності до тих завдань, які кожний школяр ставить перед собою.

Третє положення стосується формування мотиваційної сфери у школярів як засобу формування позитивного ставлення до виховання фізичних якостей. Позитивне ставлення школярів до виховання фізичних якостей утворює мотиваційну сферу, до якої зараховуються мотиви, потреби, інтереси, емоції та ін. [5, с. 46].

Як відомо, навчальна діяльність з фізичної культури містить багато мотивів: пізнавальні, прагматичні, соціальні, мотиви особистісного престижу. Пізнавальні мотиви спрямовують особистість школяра на отримання нових знань, рухових умінь та навичок від процесу допрофільної підготовки за рахунок участі у роботі різних курсів за вибором.

Високий рівень мотивації має зв'язок з духовним зростанням особистості дівчат та хлопців у відповідності до засвоєння цінностей фізичної культури та естетичних показників зовнішнього вигляду, що виводить нас на *четверте положення* – використання особистісно орієнтованого підходу в процесі виховання фізичних якостей школяра з метою подальшої професійної орієнтації дівчат та хлопців. Як відомо, особистісно орієнтований підхід створює умови для формування особистості саме в діяльності. У нашому випадку – в процесі засвоєння змісту ритмічної гімнастики та баскетболу.

Теоретичною основою особистісно орієнтованого підходу виступають праці А. Адлера, Е. Берна, Е. Еріксона, К. Роджерса, А. Маслоу, В. Франкла, Е. Фрома та ін. При цьому особистісно орієнтований підхід означає, що процес навчання та виховання проходить з урахуванням рівня фізичного розвитку, стану здоров'я, інтересу та мотивації, що присутні конкретному школяреві, його індивідуальній програмі фізичної підготовки та фізичного виховання.

А. Маслоу, характеризуючи особистість, визначив ієрархію потреб, відповідно до якої найвищою потребою є самоактуалізація. Він розглядав самоактуалізацію як бажання людини стати тою людиною, якою вона може стати. Людина завдяки цій потребі добивається повного використання своїх талантів, фізичних здібностей і інтелектуального потенціалу [6, с. 234]. Тому ця теорія є важливою для нашого дослідження, оскільки цілеспрямоване виховання фізичних якостей надає можливості використання фізичних здібностей відповідно до самоактуалізації школярів у професійній сфері, що змінює мету освіти з виховання й навчання на вільний розвиток особистості. У процесі експериментальних занять мета фізичного виховання формується як для кожного школяра, так

для усієї групи, а функції вчителя фізичної культури переходять з інформаційно-контрольних до координаційних. Тим самим, взаємодія між суб'єктами навчально-виховного процесу спрямовується на партнерську співпрацю, яку організує вчитель фізичної культури у відповідності до вирішення хлопцями та дівчатами навчальних завдань курсів за вибором. Такий підхід надає можливості активізувати потенційні можливості кожної особистості в аспекті досягнення мети виховання фізичних якостей з урахуванням індивідуальних особливостей, накопиченого рухового досвіду, що сприяє активній самореалізації дівчат та хлопців, задоволення потреби в соціальному визнанні та схваленні, що має свій смисл та на думку О. Леонтьєва, несе за собою життєві взаємини [7, с. 322].

Виходячи з цього *одним з положень* нашої експериментальної програми та методики її реалізації буде підвищення рівня професійної орієнтації учнів основної школи щодо вибору професії вчителя фізичного виховання.

Це положення ми реалізовували у формувальному експерименті на підставі введення у процес фізичного виховання учнів основної школи профконсультацій. При цьому ми враховували інтереси школярів до різних видів рухової діяльності та специфіку праці вчителя фізичної культури.

Профконсультації проводилися у процесі уроків фізичної культури та класних часів і за своєю структурою мали дві частини: перша частина була спрямована на ознайомлення учнів з особливостями діяльності вчителя фізичної культури з акцентом на необхідність мати добре розвинені фізичні якості, стан здоров'я та спрямованість на поглиблене вивчення улюбленого виду спорту з урахуванням своїх фізичних здібностей.

Друга частина профконсультації надавала можливості школярам отримати різні поради, побажання з питання орієнтації на окремий профіль навчання за спортивним напрямком у поєднанні з професією тренера з обраного виду спорту чи інструктора фізкультурно-оздоровчої роботи.

На уроках фізичної культури вчитель реалізовував тільки другу частину профконсультації на підставі індивідуального та особистісно орієнтованого підходів, на що відводилось до 5 хвилин у заключній частині уроку. Перша половина профконсультації передувала другій і проводилась у класі з прилученням відомих учителів фізичної культури, вчених з Інституту фізичного виховання та спорту, а також тренерів, студентів. Профконсультація також надавалась батькам на батьківських зборах.

Отже, експериментальна методика виховання фізичних якостей учнів 8 – 9 класів в умовах допрофільної підготовки містить такі положення:

- використання гендерного та особистісно орієнтованого підходів щодо виховання фізичних якостей дівчат та хлопців засобами ритмічної гімнастики та баскетболу;
- цілеспрямоване формування системи знань, що мають особистісний смисл щодо виховання певних фізичних якостей як основи свого фізичного самовдосконалення;

- підвищення мотиваційного компоненту до занять ритмічною гімнастикою та баскетболом;

- підвищення рівня професійної орієнтації учнів основної школи щодо вибору професії вчителя фізичного виховання.

Список використаної літератури

- 1. Фащук О. В.** Гендерні особливості фізичного виховання підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фізичного виховання і спорту / О. В. Фащук. – Івано-Франківськ, 2011. – 20 с.
- 2. Аэробика.** Теория и методика проведения занятий : учеб пособие для студентов вузов физ. культуры / под ред. Е. Б. Мякинченко, М. П. Шестакова. – М. : СпортАкадемПресс, 2002. – 304 с.
- 3. Бирюк Е. В.** Ритмическая гимнастика : метод. рек. / Е. В. Бирюк. – Киев : Молодь, 1986. – 91 с.
- 4. Атанов Г. О.** Знання як засіб навчання / Г. О. Атанов. – К. : Кондор, 2008. – 236 с.
- 5. Давыдов В. В.** Проблемы развивающего обучения. Основы теории / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1996. – 240 с.
- 6. Маслоу А. Г.** Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу. – СПб : Евразия, 1999. – 432 с.
- 7. Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

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

У статті основну увагу приділено висвітленню положень експериментальної методики виховання фізичних якостей учнів основної школи в умовах допрофільної підготовки на основі визначення теоретико-методичних засад, аналізу програмно-нормативних документів та результатів констатувального дослідження.

Ключові слова: допрофільна підготовка, курси за вибором, фізичні якості.

Ливацький А. В. Методика виховання фізичних якостей учнів основної школи в умовах допрофільної підготовки

В статті основне внимание уделено освещению положений экспериментальной методики воспитания физических качеств учащихся основной школы в условиях допрофильной подготовки на основе определения теоретико-методических основ, анализа программно-нормативных документов и результатов констатирующего эксперимента.

Ключевые слова: допрофильная подготовка, курсы по выбору, физические качества.

Lyvatskyu O. V. Methodology Training Physical Properties of Secondary School Pupils in to the Profile Preparation

The article focuses on the coverage provisions experimental technique training physical properties of secondary school pupils in pre profile training on

the basis of the theoretical and methodological foundations, analysis software and regulations and results of the study.

Key words: pre profile training, elective courses, physical quality.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.88

О. В. Павлова

РОЛЬ ИНТОНАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В УСЛОВИЯХ РУССКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

Динамика языковых процессов представляет собой одну из интереснейших областей лингвистики. Вариативность любого живого языка дает возможность участникам акта любой коммуникации выказывать свое речевое поведение в зависимости от накопленного опыта. При обучении чтению на английском языке важную роль играет интонация, во всех видах вариативности, так как имеет непосредственное отношение к устной стороне речи как важнейшему способу коммуникации.

Интонация это очень сложное явление звуковой стороны языка. В отечественной науке уже давно утвердился взгляд на интонацию как на диалектическое единство тесно взаимодействующих друг с другом и одновременно противопоставленных друг другу наиболее важных сверхсегментных свойств звучащей речи (мелодики, силы звучания, темпа, тембра), передающих как смысловое, так и модально-эмоциональное значение высказывания на базе их лексико-грамматического состава и синтаксического строения, в процессе коммуникации.

Общепринятая позиция отечественных фонетистов, отражающая такой широкий подход к пониманию интонации, наиболее полно представлена в определении В. А. Васильева: „Фразовая интонация представляет собой сложное единство четырех компонентов, образуемых коммуникативно-релевантными изменениями в:

- 1) высоте голосового тона (речевой мелодии);
- 2) выделенности слов (или их фразовом ударении);
- 3) темпе (скорости), ритме и паузации произнесения предложения;
- 4) голосовом тембре, причем это единство служит, на основе надлежащей формально-грамматической структуры предложения и его надлежащего лексического состава, для выражения мыслей говорящего (или пишущего), сообщаемой им информации или запроса о ней, его воли,

чувств или эмоций, отношения к действительности или содержанию предложения” [4, с. 715 – 716].

Во всех языках мира среди компонентов интонации ведущим признается ее мелодический компонент, как важнейший интонационный признак звучащей речи. Некоторые фонетисты отмечают большую роль ритмического элемента звучащей речи, вычлняя его в самостоятельный компонент интонации или указывая на его особо тесную связь с мелодикой („ритмомелодика”) [2, с. 112]. В зарубежной лингвистике толкование термина интонация связано с ее мелодическим компонентом и отражает узкое понимание указанного явления: „By intonation is meant the melody of speech, the changing pith of the voice”.

Ввиду того, что „коммуникативные профессионально-ориентированные технологии предполагают построение процесса обучения иностранному языку как модели процесса общения...то технологии обучения будут рассмотрены нами с учетом того, что главной целью обучения иностранному языку является научение общению на изучаемом языке, а также приобщение обучающихся к иноязычной культуре..” [6, с. 286].

Что же такое интонация? Коротко ее можно определить как сферу изучения звучащей речи, в которой рассматриваются основные сверхсегментные свойства речи (мелодические, временные, силовые, тембральные, ритмические и др.), выполняющие определенные языковые функции и имеющие специфические характеристики в каждом конкретном языке. Выделение интонации в особую область современного языкознания вполне оправдано на том основании, что данная область „имеет свой, отличный от других разделов языкознания, объект и свои собственные методы его изучения” [8, с. 101].

Интонация (от лат. *intonare* – громко произносить) является отличительной особенностью и непременной принадлежностью живой речи, „душой” [9, р. XIII] языка, его „звучащей мимикой” [11, с. 117]; „интонация – это постоянный комментатор речи, а следовательно и мысли” [11, с. 30]. Известно, что интонация представляет собой очень сложное явление звуковой стороны языка – по составу ее компонентов и многообразию тех функций, которые она выполняет в речи.

Серьезное изучение интонации началось сравнительно недавно, в 50-е годы наше века, в связи с общими значительными достижениями в области фонетической науки и наличием достаточного экспериментального материала, полученного при изучении множества языков мира путем применения точных методов исследования современных наук (акустики, электронной техники, математики и др.). Появление новых методов исследования позволило по-новому посмотреть на фонетические явления в речи и увидеть в них многогранность, которую необходимо изучать с разных точек зрения: акустической, физиологической, перцептивной и функциональной.

Будучи явлением многопланового характера, интонация привлекает в настоящее время внимание специалистов различных областей знания – лингвистов, литературоведов, искусствоведов, психологов, акустиков, физиологов, социологов, кибернетиков и др. Особенно большое значение изучение интонации имеет для практики преподавания иностранных языков. Вслушиваясь в звучание иноязычной речи, мы, прежде всего, улавливаем ее интонацию. Конкретный смысл высказывания может быть непонятен, но общая тональность звучания уже помогает определить эмоциональное состояние говорящего, его отношение к высказываемому.

Известно, что иностранцы труднее всего усваивают именно интонацию. Неверная интонация при говорении на иностранном языке делает речь неестественной и может полностью исказить значение сказанного, и в этом смысле интонация, как отмечают многие фонетисты, намного важнее безукоризненно произносимых звуков слов. Интонация способна передавать все многообразие мыслей и чувств человека, ее выразительные возможности беспредельны, и у каждого человека, как говорится, „своя” интонация речи. Значит ли это, что интонация субъективна и не поддается объективному описанию? Разумеется, нет. Люди разучились бы понимать друг друга, если бы не находили в интонациях речи общие признаки, передающие смысл высказываний, отношение говорящего к предмету разговора или собеседнику. Л. Р. Зиндер отмечает по этому поводу, что: „Признание того, что интонация субъективна, было бы равносильно отрицанию ее языковой функции, ибо субъективное, социально не обусловленное не может иметь лингвистического значения. Совершенно очевидно, что отрицать языковое значение интонации невозможно, так как это противоречит объективному положению вещей” [4, с. 268]. В наши задачи входит описание интонации как языковой категории, ее фонетических признаков и функций, ее универсальных и специфических свойств в звучащей речи.

На современном этапе наши специалисты уже добились значительных успехов в изучении интонации и сейчас наметилась тенденция к обобщению и осмыслению того богатого материала, который содержится в общих описаниях интонации различных языков и экспериментальных разработках отдельных частных вопросов.

Однако некоторые современные зарубежные фонетисты видят тесную связь мелодики (в их терминологии – „интонации”) со многими другими сверхсегментными свойствами речи, понимают узость трактовки интонации только как мелодии речи. Известный английский фонетист Д. Кристал одним из первых зарубежных лингвистов определил свое отношение к интонации как комплексному явлению: „...intonation is viewed not as a single system of contours, levels, etc., but a complex of features from different prosodic systems. These vary in their relevance, but the most central are tone, pitch-range and loudness, with rhythmicality and tempo closely related” [2, p.195].

Приведенное определение Д. Кристала, как мы видим, очень близко по своему содержанию к определению интонации, принятому в отечественной фонетике. Двойственного понимания термина „интонация” (узкого и широкого) можно избежать, если пользоваться в отдельных случаях терминами „сверхсегментика” („супрасегментика”) или „просодия”, хотя и эти термины не всегда имеют однозначное толкование в литературе.

Современная позиция ученых заключается в изучении интонации как звукового явления речи в четырех аспектах:

- 1) артикуляторном (физиологическом),
- 2) перцептивном (воспринимаемом),
- 3) акустическом (физическом) и
- 4) лингвистическом (функциональном).

С физиологической точки зрения интонация является результатом деятельности голосовых связок, колебания которых порождают сложный музыкальный тон голоса и его основной тон, образующий общую звуковую структуру интонации. Физиологический механизм интонации изучен пока еще недостаточно.

Акустически интонация представляет собой совокупность ее объективных физических свойств и является „структурой взаимосвязанных и изменяющихся во времени; частоты основного тона, интенсивности и общей энергии произнесения в пределах различных частотных и силовых диапазонов, интервалов и уровней” [1, с. 201]. Акустический аспект интонации успешно изучается в интонологии с помощью инструментальных методов исследования.

В акустической структуре интонации различают внутрипараметровые и межпараметровые характеристики, тесно между собой связанные. Под внутрипараметровыми понимаются акустические характеристики структуры данного компонента интонации. Например, для частоты основного тона это будет „взаимоотношение частотных уровней, конфигураций, регистров, диапазонов, интервалов, скорости изменения частоты основного тона” [3, с. 7]. Межпараметровые характеристики связаны с акустическими признаками всех основных компонентов интонации.

Перцептивный аспект интонации состоит в восприятии звуковой структуры высоты тона, громкости и длительности, расчлененной во времени паузами и ударениями и образующей единство мелодии, ритма, темпа и тембра речи. Интонация описывается, прежде всего, в аспекте восприятия, поскольку она дана нам именно в виде целостно воспринимаемого образа.

Фонологический аспект интонации раскрывает ее лингвистическую значимость, выявляет полифункциональность интонационных средств языка в их взаимодействии с лексико-грамматическими средствами в процессе коммуникации.

Все перечисленные аспекты интонации образуют сложное единство и не существуют в отрыве друг от друга. Компоненты интонации внутри указанных аспектов функционируют также в их единстве и взаимосвязи.

Большое значение в обучении английскому произношению, в том числе и интонации, имеет сопоставление звуковых систем двух контактирующих языков в целях предупреждения и преодоления произносительных ошибок и уменьшения степени иноязычного акцента. Л. В. Щерба придавал большое значение систематическому сравнению иноязычной фонетики с русской при обучении „в условиях отсутствия иноязычного окружения” и строил свою методику преподавания „на основе сознательного оттапливания от родного языка” [11, с. 3].

Научное типологическое сопоставление языковых систем современных родственных и неродственных языков началось сравнительно недавно. Лингвистическая типология – раздел языкознания, занимающийся „группировкой основных, существенных характеристик признаков и выведением общих закономерностей, наблюдаемых в ряде языков”, „лингвистическая типология исследует не частные, единичные случаи сходства и различия в структуре языков, а только такие, которые носят общий характер” [11, с. 6]. Мы полностью разделяем точку зрения тех фонетистов, которые считают, что основная задача типологических исследований любого направления „сводится к определению типического в языках и „обязательно предполагает его взаимосвязь с понятиями универсального и индивидуально-специфического в языке” [11, с. 15].

Интонационная система русского языка достаточно глубоко освещена в работах, ориентированных главным образом на обучение иностранцев русскому языку. Самое общее сравнение основных интонационных моделей русского и английского языков показывает, что в мелодическом компоненте интонации по направлению движения тона можно найти сходные признаки. Повествовательные фразы в том и другом языке произносятся с нисходящим движением тона. Ср.: He went there yesterday. Он ходил туда вчера.

По направлению движения тона имеют сходное мелодическое оформление так называемые специальные вопросы. Ср.: Where did you go yesterday? Куда ты ходил вчера?

Вопрос типа: „А в Москву?” может быть по мелодическому типу соотнесен с английским вопросом „And you?”. Таких примеров можно привести множество. Однако нельзя не видеть, что общее направление движения тона (нисходящее, восходящее) является универсальным свойством множества языков мира, хотя оно не отражает многих других признаков мелодики английского и русского языков. Изменение направления движения тона происходит в пределах различных, строго определенных для конкретного языка, высотных уровней, диапазонов, с различной скоростью и крутизной произнесения и т. д. Иными словами, конкретно-языковое, специфическое в каждом конкретном языке следует

искать в степени проявления характера реализации интонационных параметров звучащей речи.

Но главное достижение – это то, что сопоставительное описание интонации контактирующих языков может способствовать прогнозированию интонационных ошибок, вызываемых интерферирующим влиянием родного языка и порождающих русский акцент в английской интонации.

„Акцент – совокупность ошибок в речи человека, говорящего на неродном языке, которые обусловлены влиянием системы его родного языка. Акцент – результат и речевое проявление интерференции (взаимопроникновения) систем и норм двух языков” [11, с. 16].

Наряду с типологическим описанием систем контактирующих языков не менее важное значение имеет анализ ошибок на сверхсегментном уровне, порождающих акцент в иноязычной звучащей речи и возникающих как результат интерференции – взаимодействия интонационных систем двух конкретных языков. Л. В. Щерба глубоко интересовался объективными и субъективными причинами возникновения иноязычного акцента в условиях двуязычия, при овладении иностранным языком, и создал целую теорию о двух типах произносительных ошибок – фонетических (ошибок выговора) и фонологических (звукосмысловых) на сегментном уровне [11, с. 14].

Наименее изученной областью акцента, а также наиболее уязвимой в практическом плане остается интонационное оформление иноязычной речи. Основная причина наибольшей степени акцента именно в интонации, очевидно, заключается не только в сложности самого явления интонации, но и в том, что механизм овладения иноязычной просодикой речи (вне иноязычного окружения) во многом отличен от механизма овладения ею в родной речи. В раннем детстве мы улавливаем, прежде всего, интонации речи. Можно предположить, что интонация звучащей речи является первичной по отношению к сегментике речи и словесной ее форме: ребенок начинает реагировать на интонацию матери и окружающих его людей мимикой, жестами, а также вокализациями, которые представляют собой не что иное, как лингвистически (модально-эмоциональные) значимые интонационные контуры. Многие универсальные и специфические свойства интонации речи, видимо, закладываются именно в дословесный период, который никак нельзя назвать пассивным, – вслушивание в интонации родной речи способствует формированию ее воспринимаемых образов, во многом определяющих в дальнейшем картину звучания родной речи.

В условиях интонационной интерференции языковых систем родной язык учащегося, при овладении иностранным языком, неизбежно оказывает сильное воздействие на звуковое оформление иноязычной речи. Русский акцент в английской интонации имеет системный характер, то есть представляет собой четкую систему нарушений интонационной нормы современного английского языка, обусловленных влиянием

родного. На сверхсегментном уровне можно вычлени́ть несколько потенциальных сфер интерференции и акцента, связанных с неверной реализацией основных просодических характеристик иноязычной речи – регистровых (уровневых), диапазо́нальных, акцентных (громкостных), мелодических, ритмических, темпоральных, паузальных и, возможно, тембральных.

К настоящему времени фонетическая наука доби́лась значительных успехов в изучении явлений фонетической интерференции (в том числе и интонационной) на материале обучения иностранцев русскому языку. Обучение английскому языку носителей русского языка представляет еще большие трудности из-за отсутствия соответствующего языкового окружения, тем важнее становится изучение проблемы акцента в произношении в условиях русской интерференции. Данное направление в интонологии еще только начинает развиваться.

В настоящей статье предпринята попытка описания английской интонации в условиях русской интерференции. Многолетний опыт преподавания английской фонетики в русской аудитории помогает осуществлять задачу обучения чтению и говорению в трудных условиях сильного интерферирующего воздействия родного, а в нашем случае, русского языка.

Список использованной литературы

- 1. Антипова А. М.** Ритмическая организация английской речи: (экспериментально-теоретическое исследование ритмообразующей функции просодии) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / А. М. Антипова. – М., 1980.
- 2. В. Д. Аракин.** Сравнительная типология английского и русского языков / В. Д. Аракин. – Л., 1979.
- 3. Афонская И. А.** Взаимодействие синтаксических и просодических средств выражения побудительной модальности в структуре повтора в современном английском языке: (В сопоставлении с русским) : дис. ... канд. филол. наук / И. А. Афонская. – М., 1979.
- 4. Васильев В. А.** Теория фонетического строя современного английского языка: (В сопоставлении с русским языком) / В. А. Васильев. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1969.
- 5. Давыдов М. В.** Ритм английского языка / М. В. Давыдов, О. С. Рубинова. – М., 1997.
- 6. Дмитренко Т. А.** Профессионально-ориентированные технологии обучения иностранным языкам : монография / Т. А. Дмитренко. – М. : МПГУ, 2009.
- 7. Зиндер Л. Р.** Общая фонетика / Л. Р. Зиндер. – М., 1979.
- 8. Лебедева А. А.** Различия в местоположении интонационных центров в английских и русских фразах: (Экспериментально-фонетическое исследование) : дис. ... канд. филол. наук / А. А. Лебедева. – М., 1999.
- 9. Николаева Т. М.** Три интонационных слоя звучащей фразы // Звуковой строй языка / Т. М. Николаева. – М., 1979.
- 10. Первезенцева О. А.** Построение просодической модели структурной организации речевого акта в английском языке: (В условиях русско-английской интерференции) :

дис. ... канд. філол. наук / О. А. Первезенцева. – М., 1996.
11. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л., 1974.

Павлова О. В. Роль інтонації при навчанні читання англійською мовою в умовах російської інтерференції

Статтю присвячено ролі інтонації при навчанні читання. Автор аналізує деякі актуальні проблеми, пов'язані з явищами мовної інтерференції, викликані широкою поширеністю англійської мови в міжнародному спілкуванні – з безліччю мов світу, у сучасних умовах інтенсивного розширення мовного простору привертають особливу увагу лінгвістів.

Ключові слова: явища мовної інтерференції, інтенсивне розширення мовного простору, процес фонетичної інтерференції при контакті мов.

Павлова О. В. Роль интонации при обучении чтению на английском языке в условиях русской интерференции

Статья посвящена роли интонации при обучении чтению. Автор анализируются некоторые актуальные проблемы, связанные с явлениями языковой интерференции, вызванные широкой распространенностью английского языка в международном общении – с множеством языков мира, в современных условиях интенсивного расширения языкового пространства привлекают особое внимание лингвистов.

Ключевые слова: явления языковой интерференции, интенсивное расширение языкового пространства, процесс фонетической интерференции при контакте языков.

Pavlova O. V. The role of English Intonation in Teaching to Read and Russian Language Interference

This article is devoted to the role of intonation in teaching to read. The author examines some actual problems connected with the phenomena of language interference caused by the prevalence of English in international communication – with many languages of the world, in today's intensive expansion of linguistic space and it attracts attention of linguists.

Key words: language interference phenomena, intensive language space expansion, the process of phonetic interference in contact languages.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.2.047:331.54 (043.3)

Л. М. Пісоцька

**ЗНАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ПРО ПРАЦЮ
ЛЮДЕЙ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З
ПРОФЕСІЯМИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ**

Дошкільна освіта є первинною ланкою в системі безперервної системи освіти України й орієнтована на організацію й удосконалення педагогічного процесу в дошкільних закладах і родинях, на створення ефективних освітніх технологій. Складовою дошкільної освіти є трудове виховання, яке орієнтоване на фізичний, психічний і соціальний розвиток особистості дошкільника, а основними напрямками – опанування дітьми елементів трудової діяльності й ознайомлення із професіями дорослих.

Ознайомлення дошкільників із професіями дорослих, як і оволодіння трудовою діяльністю, має на меті формування базових якостей особистості, які представлені в альтернативних програмах дошкільної освіти. Так, програма „Дитина у дошкільні роки” акцентує увагу на таких особистісних якостях, як „почуття справедливості, адекватне переживання удачі чи невдачі, здатність регулювати спільну діяльність, колективізм, дисциплінованість, стриманість, відповідальність” [3, с. 165]. Програма „Я у світі” пріоритетними у виховних освітніх завданнях визначає „самостійність, працелюбність, людяність, розсудливість, справедливість, самовладання, самолюбність, спостережливість, відповідальність, креативність” [1, с. 195]. У програмі „Дитина” (2012) головними якостями особистості дошкільника, які закладають основи життєвої компетентності малюків, є „самостійність, працелюбність, цілеспрямованість, відповідальність, наполегливість, винахідливість, активність, креативність” [4, с. 35]. Як бачимо, у сучасних документах серед якостей особистості дошкільника є працелюбність, формування якої є головним завданням трудового виховання. У педагогічному словнику працелюбність визначається як „позитивна моральна якість, що характеризує суб’єктивну прихильність (бажання) особистості до своєї діяльності” [6, с. 375]. У старшому дошкільному віці ця властивість у дитини формується двома шляхами: опанування дітьми елементами трудової діяльності й ознайомлення з працею дорослих, тобто ознайомлення зі світом професій. Другий спосіб стає можливим завдяки психічним можливостям і віковим особливостям розвитку старших дошкільників, оскільки „значно підвищується рівень наочно-образного мислення, за рахунок чого стає можливим формування не лише конкретних, але й узагальнених знань, а також простих понять про навколишній світ, наприклад про працю дорослих” [5, с. 9]. Такі знання підкреслюють суспільну значущість праці, її красу, життєву необхідність і вказують на головні ознаки людини праці (працелюбність, наполегливість, відповідальність). Знання й уявлення про

трудова діяльність є основою, підґрунтям знань про соціальну дійсність. Так, Г. В. Беленька підкреслює, що знання про працю дорослих відіграють вирішальну роль у формуванні поваги до праці. „Знання про суспільну значущість праці, її мотиви та спрямування регулюють вчинки дітей, перебудовують їх ставлення до власної трудової діяльності та продуктів людської праці, сприяють формуванню моральних якостей” [2, с. 84].

Метою статті є аналіз знань дітей старшого дошкільного віку про працю дорослих, які є відображенням процесу ознайомлення зі світом професій дошкільників. Було розроблено бесіду з елементами творчої розповіді про працю дорослих і професії, а також організовано спостереження за сюжетно-рольовими іграми старших дошкільників. Дослідження проводилося в дитсадках міст Ніжин і Прилуки. Було охоплено 185 дітей старшого дошкільного віку.

Розглянемо отримані результати дослідження в процесі бесіди і творчої розповіді дітей старшого шкільного віку про особливості ознайомлення з професіями. Для цього візьмемо відповіді малюків на поставлені питання. Проаналізувавши відповіді дошкільників на перше запитання бесіди „Ким хочеш бути і чому?“, можемо зробити висновок, що найбільш цікавими для них є сім сфер людської діяльності (у порядку спадання): художні та медичні професії, фінансові, педагогічні, військові, героїчні й робітничі професії. Усі вони по-різному представлені в хлопчиків і дівчаток. Так, хлопчики найбільш цінують військові, фінансові та героїчні професії, а дівчатка – художні та медичні. На відміну від хлопців, у них зовсім немає цікавості до героїчних, військових і, на жаль, робітничих професій. На другому місці в дівчат педагогічні та фінансові професії, а в хлопців робітничі та медичні професії. Найбільш частим обґрунтуванням дітей щодо уподобання більшості професій є їх зовнішній інтерес, цікавість, матеріальна сторона й соціальна значущість при обґрунтуванні вибору робітничих професій, а також допомога людям для медичних професій. Такий стан речей, на нашу думку, ускладнює виховання в старших дошкільників працелюбності, основою якої є повага до праці дорослих, соціальна значущість, які найбільш чітко представлені в робітничих професіях. Перейдемо до аналізу другого запитання бесіди „Ким працюють твої мама і тато?”. Чітко називають професії обох (мама і тата) 69,2% досліджуваних; чітко вказують на фах одного з батьків, при цьому говорячи щось нерозбірливо про іншого – 16,75%; деяка узагальнена назва або не називається взагалі – 14,05% досліджуваних. Як бачимо, у дітей старшого дошкільного віку існує інтерес до світу дорослих і цікавляться професіями батьків, тобто в малюків існують певні знання й уявлення про цей пласт суспільного життя дорослих – світ професій.

Аналізуючи третє запитання бесіди „Навіщо люди працюють?“, досліджуваних розділили на чотири групи залежно від їх відповідей. Розглянемо їх, починаючи з найбільшої. Старші дошкільники відповідали так: „щоб було багато грошей”, „щоб бути матеріально забезпеченим”, „щоб ні в чому собі не відмовляти”, „щоб добре (весело) жити”, „щоб мати

гроші”, „щоб бути багатим” тощо. Як бачимо, ця група досліджуваних ототожнює працю з грошима, тобто вона знає лише економічний бік праці, а осторонь залишається соціальний і емоційний аспекти людської праці. Тому можемо сказати, що в таких дітей старшого дошкільного віку працелюбність, на нашу думку, формується з великим ускладненням. Відмічаємо, що ця група досліджуваних складає 59%, (25% дівчат і 34% хлопців). Друга група досліджуваних вказує, що люди працюють для того, щоб заробляти гроші й використовувати їх для задоволення власних потреб (купувати їжу, будувати житло, купувати гарне вбрання, іграшки, відпочивати тощо). Отже, ця частина вибірки поєднує економічний бік праці із задоволенням власних потреб. Тому працелюбність у таких дітей формуватиметься краще, ніж у попередньої частини дітей, оскільки в другій частині вибірки більше знань і уявлень про людську працю. Ця група досліджуваних складає 27% (31% дівчат і 19% хлопців). Наступна група досліджуваних, яка була виділена, людську працю ототожнює з кількома аспектами: заробляти гроші, виготовляти (допомагати своєю працею іншим), радіти від процесу й результату праці. Як бачимо, у цій частині вибірки поєднується найбільше складових людської праці та, на нашу думку, знання старших дошкільників є системними, а це в найбільшій мірі сприяє формуванню працелюбності, але ця група досліджуваних не велика, її показник становить 11% (8% дівчат і 13% хлопців). Найменшу групу досліджуваної вибірки складають малюки, які не можуть чітко сформулювати відповідь на запитання „Навіщо люди працюють?”. Вони так відповідають: „щоб щось робити”, „щоб не сидіти вдома”, „щоб бути чимось зайнятим” тощо. Можна вказати, що такі діти не розуміють необхідності й значущості людської праці. Тому проаналізувавши відповіді дітей щодо розуміння ними сенсу праці дорослих, можемо вказати, що переважна більшість досліджуваних має уривчасті знання про людську працю, вони вказують лише окремі її аспекти, переважно на матеріальний, у меншій мірі на характеристику праці щодо задоволення власних потреб, і лише 1/10 досліджуваних має системні знання й уявлення про працю дорослих, де додаються соціальна значущість і емоційна задоволеність до економічної, а також до задоволення власних потреб (необхідності). Відповідно працелюбність формується більш успішно саме в цієї 1/10 частини вибірки.

Проаналізуємо тепер творчу розповідь дітей, що також стосується значущості та необхідності людської праці. Відповіді дітей були згруповані за домінуючою ознакою, яких виявилось п'ять. Зокрема, найменша кількість досліджуваних 3% не змогли розповісти й продовжити розповідь: „не знаю”, „не можу уявити” такі були відповіді. Інша група досліджуваних вважала, що якщо так станеться, то всі радітимуть. Зокрема „всі танцюватимуть (співатимуть, веселитимуться)”, „нікому не потрібно буде вранці рано вставати”, „всі були б вдома, ходили б у кіно (театр, на гойдалки)”. Відсоток цієї частини вибірки становить 12% (7% дівчат і 5% хлопців). Як бачимо, діти не усвідомлюють повністю, що всі перестануть

працювати, адже те, про що вони говорять: кіно, театр, морозиво теж залежать від людської праці. Наступна частина вибірки усвідомлює факт цінності та соціальної значущості праці людей і вказує на те, що відбудеться деградація людини. Вони так пояснюють свою точку зору: „люди почнуть хворіти і (або) померати з голоду”, „стануть товстими (ледарями, нерозумними, сумними)”, „деградуватимуть як людина”, „інші люди (народи, країни) таких осуджуватимуть”, „стануть злодіями” тощо. Як бачимо, старші дошкільники вбачають у праці людей цінність, соціальну значущість і необхідність. Таке усвідомлення праці дорослих сприятиме формуванню в дітей працелюбності. Відсоток цієї частини вибірки становить 19% (11% дівчат і 8% хлопців). Інша частина вибірки дітей підкреслює, що коли люди перестануть працювати, то стануть бідними, втратять матеріальні цінності, вони вказують, „що нічого не вироблятиметься”, „у людей нічого (одягу, меблів, грошей, коштовностей) не буде”, „не буде до кого звернутися”. Тут важливим є той факт, що старші дошкільники вбачають результат людської праці та його значення для всіх у суспільстві. Але це лише один із аспектів праці, тому знання й уявлення дітей про значущість людської праці, на нашу думку, є поверховими, що негативно впливає на формування працелюбності в дітей старшого шкільного віку. Ця частина вибірки становить 24% в цілому, окремо хлопців 21% і дівчат – 26%. Найбільша частина вибірки (24%) старших дошкільників вважає, що коли люди перестануть працювати, у них виникне брак грошей (коштів), що негативно вплине на можливість щось купити або заплатити за послуги. Вони так пояснюють своє бачення проблеми: „не буде за що відпочити”, „не буде чим заплатити за квартиру (газ, воду, будинок)”, „не буде за що купити іграшки (одяг, їжу)”, „всі сидітимуть вдома, бо без грошей нічого не можна зробити” тощо. Як бачимо, у цієї категорії дітей праця ототожнюється із задоволенням власних потреб чи потреб родини. Знову відмічаємо, що діти вказують лише на один із аспектів праці – необхідність, щоб задовольнити матеріальні потреби, усі інші характеристики людської праці діти не помічають, а тому їх знання й уявлення про працю дорослих є поверхневими й трудове виховання в них відбувається з певними ускладненнями. Можемо відмітити, що діти в більшості орієнтуються лише на окрему характеристику праці (необхідність, пов’язана із задоволенням потреб, матеріальний статок; результат, виробництво). Лише п’ята частина досліджуваних підкреслює цінність людської праці, що вказує на наявність у них певної системи знань про працю, світ професій, її соціальну значущість.

Також наявність знань про працю дорослих вказує поведінка і діяльність старших дошкільників, особливо сюжетно-рольова гра. Насамперед, важливими моментами були ініціатива дітей в організації гри, відображення в змісті гри праці дорослих і кількість професій, які супроводжувалися ігровими (трудовими) діями учасників. Так, за першими двома критеріями було з’ясовано, що кількість сюжетно-

рольових ігор, які виникали за ініціативою дітей становила 152. З них лише 14 не відображали зміст трудової діяльності дорослих. Тобто 138 ігор (91%) відображають знання й уявлення дітей старшого дошкільного віку про професії. Під час аналізу отриманих результатів було виділено такі категорії сюжетно-рольових ігор старших дошкільників, які несуть інформацію про особливості праці дорослих і їх трудові дії:

- *ігри медичного спрямування* (24%) – „Лікарня”, „Поліклініка”, „Ветлікарня”, „Аптека”. Тут діти відображають ігровими діями професії лікаря, медсестри, санітарки (гра „Лікарня” і „Ветлікарня”), лікаря і медсестри (гра „Поліклініка”), провізори і касири (гра „Аптека”);

- *ігри економічного спрямування* (20,4%) які мають такі назви, як „Банкіри” і „Магазин” (продуктова крамниця, супермаркет, іграшковий магазин). У сюжеті представлені професії адміністратора, касира й охоронця (гра „Банкіри”), продавець-консультант, касир, охоронець (іграшковий магазин); подавець і охоронець (продуктова крамниця); продавець-консультант, касир, охоронець (супермаркет);

- *ігри, що пов'язані із наданням послуг* – „Салон краси”, „Ресторан”, „Кав'ярня”. Тут у сюжеті ігор відображаються професії перукаря, спеціаліста з манікюру, касира („Салон краси”), професії бармена, офіціанта, повара в ресторані, кав'ярні або їдальні („Ресторан”, „Кафе”);

- *ігри педагогічного спрямування* (9,5%) – „Школа” і „Дитсадок”. У сюжеті гри „Школа” діти відображають лише одну професію – професію вчителя, а друга гра „Дитячий садок” – 3-4 професії: вихователь, музичний керівник, інструктор з фізичного виховання, медсестра;

- *ігри пасажирських і вантажних перевезень* (9,4%), зокрема у грі „Пасажирський потяг” представлено професії машиніста, помічника машиніста, провідника, гра „Пасажирський лайнер” відображає професії капітана, радиста, кока і стюарда, гра „Пасажирський автобус” розкриває професії водія й кондуктора, гра „Вантажні перевезення” відображає професію водія;

- *ігри, пов'язані з розповсюдженням друкованої продукції* (7%) – „Бібліотека” і „Пошта”. Сюжетно-рольова гра „Бібліотека” представлена професією бібліотекар, а гра „Пошта” відображає професії сортувальника, листоноші й касира.

- *ігри з сюжетами виробничого спрямування* (3%) – „Будівельники” і „Швейне ательє”, де відображено професії водія вантажівки, водія бетонозмішувача, водія панелевоза, муляра, кранівника, монтажника, маляра в будівельній грі, а в швейному ательє – майстра, закрійника, швачки, приймальника і модельєра;

- *ігри романтичного спрямування* (2,6%) – „Пожежники”, де представлені професії водія пожежного авто і, власне, пожежника.

Так, було з'ясовано, що в змісті кожної гри, окрім ігор виробничої тематики, відображається від 1 до 3 професій, яка розкривається 2-3

ігровими (трудовими) діями, що, на нашу думку, є недостатнім, оскільки в іграх виробничої (власне робітничої) тематики кількість відображуваних професій 4-5 і вони реалізуються 2-3 умовними діями і, відповідно мають вищий виховний потенціал як у кількісному, так і в якісному планах (соціальна значущість, внесок у спільну діяльність, результат і зрозумілість дітям). Тому можна сказати, що в дітей існують знання й уявлення про світ професій, про працю дорослих, що спостерігається і в іграх.

Отже, старші дошкільники на основі знань про працю дорослих виділяють художні, медичні, фінансові, педагогічні професії, пов'язані з наданням послуг, транспортні професії, пов'язані з пасажирськими й вантажними перевезеннями, романтичні, військові та професії виробничого спрямування (робітничі) професії; при цьому хлопчикам більш до вподоби військові й фінансові та героїчні, а дівчатам – художні, медичні, фінансові та педагогічні; також у дівчаток, на відміну від хлопчиків, взагалі немає цікавості до робітничих професій;

Основними критеріями, які визначають для старших дошкільників привабливість професій є економічний (матеріальний) і праця (як необхідність, що сприяє задоволенню потреб); у меншій мірі діти орієнтуються на такі критерії, як соціальна значущість праці (допомога іншим), певний виріб (результати виробництва) і праця як людська цінність. Взагалі відсутній такий критерій, як емоційна задоволеність (радість праці) від процесу й результату трудової діяльності.

У старших дошкільників відсутня системність у наявних знаннях про людську працю, світ професій дорослих, а тому це негативно впливає на трудове виховання, ускладнює його в цілому і, зокрема, виховання працелюбності. На нашу думку, більшість професій, якими цікавляться старші дошкільники, і, відповідно з якими їх ознайомлюють, сприяють вихованню культури споживача, натомість не звертається увага малюків на виробництво (залишається нереалізована потреба вносити свій вклад у життя дорослих). Покращенню процесу трудового виховання сприятиме ознайомлення старших дошкільників з професіями, де яскраво виражений виробничий аспект, а основні характеристики праці чітко представлені й між ними помітні взаємозв'язки.

Перспективами подальших досліджень є пошук професій, у яких яскраво представлені краса й необхідність праці людини-трудівника, емоційна задоволеність її процесом, цінність праці, виробнича спрямованість, а також створення технології ознайомлення для формування в старших дошкільників системних знань про робітничі професії й виховання працелюбності.

Список використаної літератури

- 1. Базова** програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” / наук. ред. та упорядник О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
- 2. Беленька Г. В.** Зростання дошкільника в праці / Ганна Беленька. – К. : Шкільний світ, 2010. – 112 с.
- 3. Дитина** в дошкільні роки. Програма

розвитку, навчання та виховання дітей. – Запоріжжя : ЛППС, 2000. – 268 с.

4. Дитина : програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / Г. В. Беленька, Е. В. Белкіна, О. Л. Богініч та ін. – [3-тє вид. доп. і переробл.]. – К. : Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с.

5. Маркова Т. А. Воспитание трудолюбия у дошкольников : Кн. для воспитателя дет. сада / Т. А. Маркова. – М. : Просвещение, 1991. – 121 с.

6. Педагогічний словник ; за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

Пісоцька Л. М. Знання старших дошкільників про працю людей як відображення процесу ознайомлення з професіями в дошкільній освіті

У статті наведено аналіз знань старших дошкільників про людську працю. Підкреслюється, що діти усвідомлюють окремі аспекти праці дорослих, що ускладнює виховання в них працелюбності. Пропонується пошук професій для ознайомлення з працею дорослих, у яких помітні та зрозумілі її основні характеристики і взаємозв'язки між ними.

Ключові слова: працелюбність, дошкільна освіта, ознайомлення з працею дорослих.

Песоцкая Л. Н. Знання старших дошкольников о труде людей как отображение процесса ознакомления с профессиями в дошкольном образовании

В статье приведен анализ знаний старших дошкольников о труде человека. Подчеркивается, что дети осознают отдельные аспекты труда взрослых, что осложняет воспитание в них трудолюбия. Предлагается поиск профессий для ознакомления с трудом взрослых, в которых понятны ее основные характеристики и взаимосвязи между ними.

Ключевые слова: трудолюбие, дошкольное образование, ознакомление с трудом взрослых.

Pesotskaya L. M. Knowledge senior under-fives about labor of people as reflection of process of acquaintance with professions in preschool education

In article is analyzed the labor education of knowledge's of senior under-fives of man is resulted. It is underlined that children realize the separate aspects of labor of adults that complicates education in them of industriousness. The search of professions for the acquaintance hardly of adults in which noticeable and its basic descriptions and intercommunications between them are clear is offered.

Key words: industriousness, preschool education, acquaintance hardly of adults.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.5.016:82

О. О. Покатілова

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ПЕРЕКЛАДНИХ ТВОРІВ
НА УРОКАХ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Першочерговим завданням оновленої системи шкільної літературної освіти в Україні є реалізація культурологічної лінії, яка передбачає „усвідомлення творів художньої літератури як важливого складника мистецтва, ознайомлення учнів з основними цінностями світової художньої культури, розкриття особливостей творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті, висвітлення зв'язків літератури з філософією, міфологією, фольклором, звичаями, віруваннями, культурними традиціями різних народів і національностей...” [1, с. 4]. Саме тому актуальною для сучасної методичної науки і практики викладання світової літератури є проблема обґрунтування, розробки й упровадження методики культурологічного аналізу, що забезпечуватиме цілісне осягнення художніх творів у широкому культурологічному контексті, формування навичок порівняльного вивчення мистецтв, поглиблення й розширення культурно-естетичного досвіду, розвиток художньо-творчих здібностей школярів.

Мета статті – дослідити теоретичні засади порушеної проблеми, розкрити сутність шкільного культурологічного аналізу, визначити ефективні прийоми і види культуротворчого осягнення художніх творів на уроках світової літератури.

У працях відомих філософів, культурологів, педагогів і методистів (М. Бахтін, В. Біблер, Ю. Борєв, Г. Гачев, Л. Губерський, Г.-І. Гадамер, М. Каган та ін.) набувають подальшого розвитку погляди на людину як на суб'єкт і результат культурної діяльності, обґрунтовуються ідеї щодо діалогічності культури, взаємозв'язку та взаємодії художнього тексту і культурологічного контексту, культуротворчої та етнокультурної функцій іншомовного твору. Методологічного значення для нашого дослідження набувають твердження М. Кагана про діалогічну природу мистецького твору, співтворчість митця і реципієнта, культуроцентричний підхід до вивчення мистецтва. Погоджуємося з думкою авторитетного культуролога про те, що цей процес, з одного боку, неможливий без осмислення історичних трансформацій культури як цілого, а з іншого – потребує врахування особливостей іманентного розвитку мистецтва і його зв'язків із культурним життям окремого народу та людства в цілому [2, с. 17].

У визначенні технологічних підходів до культурологічного аналізу на уроках світової літератури ми спиралась на дослідження вітчизняних і зарубіжних методистів (Г. Беленький, Г. Гогіберідзе, В. Гречинська, В. Доманський, Є. Колокольцев, В. Маранцмана, Л. Мірошніченко, М. Рибникова, Т. Недайнова та ін.).

Культуротворче бачення загальної мети вивчення літератури в школі виявляє Г. Беленький. На думку методиста, вона полягає у залученні школярів до зразків вітчизняної і світової художньої культури, у вихованні кваліфікованого читача, який характеризується „активним ставленням до дійсності, ідейно-моральними позиціями, естетичними смаками, поглядами, високою загальною і читацькою культурою” [3, с. 8]. Особливої уваги заслуговує теза авторитетного дослідника про органічний взаємозв'язок видів і форм естетичної діяльності читача, чий досвід спілкування із книгою має обов'язково доповнюватися глядацькими і слухацькими враженнями, мистецькими знаннями, творчими уміннями. „Звичайно, чим ширшим і глибшим є читацький досвід, тим легше та інтенсивніше осягаються таємниці музики або живопису, – доходить висновку Г. Беленький у книзі „Залучення до мистецтва слова”. – І навпаки, людина, яка є досвідченою в образотворчих мистецтвах, не залишиться глухою до мистецтва слова” [3, с. 166].

Проблемі вибору шляхів і засобів поглибленого вивчення літератури на засадах діалогу культур присвячено монографію Г. Гогіберідзе [4]. Російський учений-методист розглядає сучасні підходи до осягнення етнокультурного компонента художнього твору на уроках літератури, розкриває поліаспектний характер етнокультурної інформації, яка, з одного боку, „дозволяє художнику моделювати світ в образну систему відповідно до його уявлень про естетичний ідеал, ...впливати на формування естетичних запитів читача”, з іншого боку, „вона допомагає читачеві співвідносити елементи своєї культури з типологічно схожими елементами інших культур, що сприяє глибшому розумінню духовної та естетичної сутності інонаціонального мистецтва” [4, с. 102].

Серед видів літературознавчого аналізу, що використовуються у шкільній практиці викладання світової літератури, Л. Мірошниченко виокремлює культурологічний аналіз. На основі визначених у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти змістових ліній, які ґрунтуються на методичних принципах діалогічності, полікультурності, контекстового розгляду літературних явищ, репрезентативності, етнокультурності, міжнаціонального підходу тощо, автор підручника „Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах” зазначає, що „культурологічний аналіз передбачає дослідження художньої літератури в контексті національної та світової культури” [5, с. 209].

У посібнику Т. Недаймової „Мистецтво викладання літератури в школі” застосовується інтегративний підхід до сучасного уроку світової літератури, який об'єднує різні науки („і філософію, і культуру, і мистецтво, і психологію, і етику, і, звичайно, літературознавство, лінгвістику, текстологію, документалістику тощо” [6, с. 8]) і форми художньо-творчої діяльності та має розвивальну спрямованість. Не випадково основне завдання словесника дослідниця вбачає в тому, щоб „забезпечити процес сходження кожної дитини в її літературному розвитку від простого до складного, формуючи в остаточному підсумку

здатність самостійно й творчо мислити, жити у світі мистецтва й культури, створювати власні образи, що відбивають розуміння й відчуження прочитаного кожною особистістю” [6, с. 9].

Огляд останніх досліджень за проблемою дозволив визначити й наявні здобутки, і нерозв’язані питання щодо наукового обґрунтування, теоретичної розробки та реалізації культурологічного підходу в шкільній практиці викладання світової літератури. З цією метою ми розкрили сутність ключового поняття „культурологічний аналіз”, під яким розуміємо прийом і вид поглибленої роботи з перекладним твором, що має на меті цілісне осягнення прочитаного в контексті національної та світової культури з урахуванням філософських, історичних, естетичних, лінгвістичних, літературознавчих аспектів тлумачення словесно-художнього тексту як мистецького й культурного явища. З’ясували специфіку шкільного культурологічного аналізу, яка полягає у його інтегративній природі (міжпредметній і міжмистецькій), безпосередній залежності від профілю навчання, рівня літературного й загальнокультурного розвитку школярів, підпорядкованості основним завданням курсу „Світова література”.

В обґрунтуванні методичної системи шкільного культурологічного аналізу ми виходили з пріоритетності профільного навчання, спрямованого на формування ключових компетентностей старшокласників, „набуття ними навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти” [7]. Звідси визначили мету авторської методики, що полягає у формуванні цілісного уявлення про художню своєрідність перекладного твору, особливості відображення в ньому світоглядних і ментальних ознак, культурно-історичного досвіду, морально-етичних та естетичних цінностей народів світу.

Змістову частину методики культурологічного аналізу розроблено за логікою побудови шкільного курсу світової літератури і складається з трьох взаємопов’язаних компонентів:

1. Історико-літературні та історико-культурні матеріали (відомості про історико-літературний і культурний процес, мистецьку добу, напрям, течію або школу; біографія письменника, історія написання твору та його інтерпретацій у різних видах мистецтва або художньої творчості).

2. Теоретико-літературні та мистецькі поняття (сукупність основних термінів, необхідних для засвоєння теоретичних тем курсу, цілісного осмислення літературних творів, опанування художніх прийомів і мови різних видів мистецтва).

3. Мистецька критика (критичні статті, огляди, рецензії, що допомагають з позицій сучасності проаналізувати твір, переосмислити його традиційні оцінки і тлумачення).

Дотримуючись системно-діяльнісного підходу в обґрунтуванні навчального змісту методики культурологічного аналізу, підготували культурологічний контекст за чинною програмою зі світової літератури, добір культурологічних матеріалів за програмними темами здійснювали на основі таких ключових понять, як „поліфонізм” (множинність тематичних ліній у творах різних видів мистецтва та їх суголосність. Наприклад, поліфонізм Дж. Джойса, Ф. Достоевського, І. С. Баха), „симфонізм” (сукупність художніх прийомів митця, що забезпечує комплексний вплив на особистість реципієнта. Наприклад, симфонізм Л. ван Бетховена, О. де Бальзака, Л. Толстого), „контраст” (бінарно-семантичні опозиції), „мотив” (наявність спільних або „вічних” тем, образів, сюжетів), „гармонія” (єдність і протиріччя форми та змісту).

Відображена в програмовому змісті теорія порівняння „мов” літератури і суміжних видів мистецтва ґрунтується на ідеях міжсеміотичного перекладу як „інтерпретації вербальних знаків за допомогою невербальних знакових систем” [8, с. 270; 9, с. 233], „взаємовідповідності стилів літератури та інших мистецтв...перекодування літературних текстів на художню метамову інших мистецтв; зворотнього перекодування художньої метамови інших мистецтв на метамову літератури...” [10, с. 11], „подібності роботи перекладача та представників різних видів мистецтва” [11, с.7]. Одним із пріоритетних шляхів розв’язання окреслених проблемних питань є, на нашу думку, розробка культурологічного контексту, що є підґрунтям для поглибленого вивчення інокультурних перекладних творів на уроках світової літератури в старших профільних класах.

Технологічна частина методики культурологічного аналізу передбачає основні прийоми, види і форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Спираючись на класифікацію методів навчання М. Кудряшова і Л. Мірошніченко, ми виокремили такі прийоми вивчення творів світової літератури на засадах культурологічного підходу:

1. *Евристичні*: евристична бесіда, словникова робота, культурологічний коментар, постановка частково-пошукових запитань і завдань.

2. *Дослідницькі*: культурологічний аналіз, порівняння творів, культурологічний монтаж.

3. *Репродуктивні*: слово, розповідь або лекція вчителя з елементами культурологічного екскурсу, завдання за підручником, самостійний добір культурологічних матеріалів.

На основі цих прийомів визначили ефективні види навчальної діяльності школярів: ілюстрування тексту відповідними творами суміжних мистецтв за різними принципами (тематичним, асоціативним тощо), усне словесне малювання (екфрасіс), порівняльний аналіз творів суміжних видів мистецтва, підготовка повідомлень і презентацій на культурологічну тему, написання творів за картиною, фільмом, виставою та ін.

Повільне читання, коментар, лінгвістичний аналіз розглядаємо як найважливіші прийоми роботи над текстом-оригіналом і текстом-перекладом, що створюють на уроці атмосферу „діалогу”, котрий не можна повністю розкрити без культурологічного коментаря, культурологічного підтексту. Таким чином учні мають оволодіти вміннями емоційно-образного сприйняття тексту, аналітичного осмислення прочитаного в його тісних зв'язках з різними видами мистецтва, вибудовувати культурологічні паралелі та розкривати культурологічний підтекст.

Ефективність упровадження змодельованої методичної системи залежатиме від дотримання психолого-педагогічних умов організації аналітичної діяльності старшокласників на уроках світової літератури. Серед основних психолого-педагогічних умов застосування розробленої методики шкільного культурологічного аналізу виокремили такі:

1. Урахування вікових особливостей старшокласників, профільності їхнього навчання.

2. Дотримання етики міжсуб'єктної культурної комунікації, повага до особистісних поглядів і переконань школярів, готовність до рівноправного діалогу.

3. Органічне поєднання різних видів літературно-творчої та естетичної, інтелектуальної та емоційно-чуттєвої діяльності старшокласників на уроках світової літератури.

4. Проблематизація навчального змісту, стимулювання самостійної дослідницької роботи школярів.

5. Розширення джерельної бази індивідуального творчого пошуку читачів.

6. Поглиблення естетичного досвіду старшокласників (читацького, слухацького, глядацького, виконавського).

7. Урізноманітнення прийомів, видів і форм навчально-пізнавальної, художньо-творчої діяльності учнів профільних класів.

Теоретична і практична значущість пропонованої методичної системи визначається можливостями її реалізації на уроках світової літератури різних типів. Саме тому перспективи подальшої розробки порушеної проблеми вбачаємо в удосконаленні традиційної типології уроків світової літератури, в урізноманітненні видів і форм культурологічного аналізу, у відпрацюванні технологічних підходів до їх застосування в урочній роботі з предмета.

Список використаної літератури

- 1. Державний** стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Всесвітня література в сучасній школі. – 2012. – № 3. – С. 2 – 10.
- 2. Каган М. С.** Искусство как феномен культуры / М. С. Каган // Искусство в системе культуры : сб. статей. – Л. : Наука, Ленинградское отделение, 1987. – С. 6 – 22.
- 3. Беленький Г. И.** Приобщение к искусству слова : (Раздумья о преподавании лит. в шк.) / Г. И. Беленький. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
- 4. Гогиберидзе Г. М.** Диалог культур в

системе літературного образования / Г. М. Гогіберидзе. – М. : Наука, 2003. – 183 с. **5. Каган М. С.** Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : підруч. / М. С. Каган. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2010. – 432 с. **6. Недайнова Т. Б.** Мистецтво викладання літератури в школі : наук.-навч. посіб. / Т. Б. Недайнова. – 2-е вид., доп. і випр. – К. : Ленвіт, 2008. – 127 с. **7. Концепція** профільного навчання в старшій школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4827/http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4827/ **8. Эко У.** Сказать почти то же самое. Опыт о переводе / У. Эко ; перев. с итал. А. Н. Ковалю. – СПб : Симпозиум, 2006. – 574 с. **9. Jakobson R.** On Linguistic Theory of Translation / R. Jakobson // On Translation. – Harvard UP (USA), 1966. – P. 232 – 239. **10. Наливайко Д. С.** Взаємозв'язки і взаємодії літератури й інших мистецтв в аспекті компаративістики / Д. С. Наливайко // Літературний дискурс : генезис, рецепція, інтерпретація (літературознавчий, культурологічний і методичний аспекти) : зб. матеріалів міжнар. конф. / за ред. Ю. І. Ковбасенка. – К. : УАВЗЛ, 2003. – С. 3 – 25. **11. Клименко Ж. В.** Міжсеміотичний переклад як засіб поглибленого вивчення художнього твору : методичні рекомендації щодо використання зразків такого перекладу / Ж. В. Клименко // Всесвітня літ. в серед. навч. закл. України. – 2007. – № 3. – С. 6 – 8.

Покатілова О. О. Теоретико-методичні засади культурологічного аналізу перекладних творів на уроках світової літератури

Статтю присвячено актуальній методичній проблемі викладання світової літератури у профільній школі на засадах культурологічного підходу. Автор досліджує теоретичні аспекти порушеної проблеми, розкриває сутність шкільного культурологічного аналізу, визначає ефективні прийоми і види культуротворчого осягнення художніх творів на уроках світової літератури.

Ключові слова: шкільний культурологічний аналіз, світова література, профільне навчання.

Покатилова Е. А. Теоретико-методические основы культурологического анализа переводных произведений на уроках зарубежной литературы

Статья посвящена актуальной методической проблеме преподавания мировой литературы в профильной школе на основе культурологического подхода. Автор исследует теоретические аспекты поднятой проблемы, раскрывает сущность школьного культурологического анализа, определяет эффективные приёмы и виды культуротворческого постижения художественных произведений на уроках мировой литературы.

Ключевые слова: школьный культурологический анализ, мировая литература, профильное обучение.

Pokatilova O. O. The Theoretical and methodical bases of cultural approach of translated text at World literature lessons

In the article the author reveals the current problems of school subject World Literature in Modern Profiled School on the base of cultural approach. The author analyzes theoretical aspects of the problem, reveals the main point of the school cultural analysis and defines the effective ways and types of „cultural” understanding of literature works at Literature lessons.

Key words: school cultural analysis, World literature, Profiled Study.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.2:005.591

Т. І. Поніманська

**ГУМАНІСТИЧНЕ СПРЯМУВАННЯ
ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Постановка проблеми. Потреба в розвитку інноваційного потенціалу нації сьогодні набуває особливої гостроти. Водночас перетворення у нашому суспільстві вимагають пошуку нових підходів до виховання. Знаходять вияв такі соціальні тенденції: оновлення змісту соціальних процесів призводить до появи нового суспільства, що вимагає пошуку відповідних моделей виховання; визнання первинності особистості стосовно суспільства, суспільства стосовно держави змінює акценти виховних моделей. До наукових тенденцій варто зарахувати набуття пріоритетності звернення до особистості, її індивідуальної свідомості, життєвого досвіду та творчого потенціалу. Зростає роль аксіологічних засад, акцентування значущості гуманістичних цінностей у формуванні виховних концепцій і створенні виховних систем у роботі освітніх закладів.

Аналіз досліджень. Учені зазначають, що реформування освіти пов'язане з уведенням педагогічних інновацій на всіх рівнях – соціальному, науковому, практичному як альтернативи нормативній освіті (С. Бургін, Л. Даниленко, І. Дичківська, М. Кларин, О. Савченко, С. Седова та ін.). У сучасних умовах саме це дасть можливість створювати нові концепції освіти, в основу яких буде покладено цілісні моделі навчально-виховного процесу, засновані на визначеній єдності методології та засобів її здійснення. В свою чергу, дані концепції, нарешті, не лише на рівні теорій, а й на рівні ефективних технологій втілять ідею гуманізації і загалом щодо системи освіти, і стосовно конкретних сторін навчально-виховного процесу. Дослідники наголошують, що структура інноваційного навчання оптимально відповідає характеру сучасних соціальних процесів. В умовах „відкритої” перспективи розвитку

суспільства інноваційне навчання має функціонувати в сьогоденні з орієнтацією на майбутнє натомість традиційному навчанню, яке діяло в сучасному, виходячи з минулого [1; 3; 4].

Мета статті – охарактеризувати значення гуманістичного спрямування інноваційної діяльності у вихованні дітей старшого дошкільного віку, висвітлити проблему гуманістичного виховання як суб'єкт-суб'єктної взаємодії вихователя і дитини на засадах гуманістичних цінностей.

Виклад основного матеріалу. Прогностична функція виховання у широкому соціальному значенні пов'язана з проблемою свідомого вибору, прагнення до здійснення позитивних історичних перспектив і вирішення проблем особистісного самовизначення на основі усвідомлення власних можливостей. Тому важливо сформувати прогностичний стиль мислення, готовність до вирішення економічних та соціальних можливостей стосовно власних життєвих перспектив. Дані проаналізованих досліджень дають підстави визначити ще один напрямок вивчення проблеми педагогічної інноватики. На наш погляд, при всій багатоаспектності означеної проблеми однією з центральних її тем є питання детермінант особистісних, тобто дослідження психологічних особливостей людей – авторів і учасників інноваційного процесу. Під час освоєння інновацій від педагога вимагається настанова на розуміння нового та його створення, нетрадиційний підхід до структурування навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати питання, які виникають у педагогічній взаємодії з вихованцями, колегами, батьками дітей.

Гуманістичне виховання дітей вимагає актуалізації інноваційних чинників діяльності педагога, оскільки сутність гуманізації процесу виховання і навчання дітей старшого дошкільного віку полягає, передусім, у розробці основ цілісного педагогічного процесу, який забезпечує:

- наповнення змісту виховання і навчання дітей гуманістичними смислами;
- створення умов для активної творчої діяльності кожного вихованця в усьому її різноманітті з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів, потреб;
- забезпечення дитині емоційного комфорту в спілкуванні з педагогом і однолітками;
- забезпечення особистісної значущості педагога для вихованців;
- взаємний інтерес педагога і дітей до спільної діяльності гуманістичного спрямування.

Дослідники наголошують на тому, що означені педагогічні умови уможливлються переорієнтацію вихователів дошкільних закладів з навчально-дисциплінарної на особистісну модель взаємодії з дітьми. Загалом, відмінності між ними різні автори визначають таким чином. Навчально-дисциплінарна модель: заснована на системі суб'єкт-об'єктних зв'язків, де суб'єктом є педагог, а об'єктом – дитина; основна суперечність між тими цілями і завданнями, які ставить у цей момент педагог, і тими

цілями та завданнями, які ставлять діти, вирішується через різні дисциплінарні форми; стиль керівництва – авторитарний; основний акцент ставиться на діяльності вихователя, відповідності її вимогам чинних програм. Особистісна модель взаємодії: базується на визнанні пріоритету суб'єкт-суб'єктних зв'язків; суперечності долаються не на основі примушування, а на основі співробітництва; стиль керівництва – демократичний; діяльності вихователя приділяється така ж увага, як і діяльності дитини.

Характеризуючи виховання як багатовимірний, однак цілісний процес, учені доходять висновку, що нині пріоритетним визначенням є та інтегративна властивість виховання, яка найбільше відповідає його сучасній сутності – гуманістична [3; 6; 7; 8]. За найбільш загальним визначенням, гуманістичне виховання – не прямий вплив на особистість, а соціальна взаємодія з нею різних суб'єктів: конкретних людей, їхніх мікрогруп і колективів. Виховний ефект цієї суб'єкт-суб'єктної взаємодії визначається тим, які особистості беруть у ній участь, якою мірою вони усвідомлюють і відчують себе особистостями і бачать особистість у кожному, з ким вступають у взаємодію.

Гуманістичне виховання спрямовано на подолання суворо адаптаційної функції, притаманної авторитарному вихованню. Доведено, що розвиток особистості здійснюється в процесі соціалізації, яка розглядається, з одного боку, як засвоєння індивідом соціального досвіду, цінностей, норм, настанов, притаманних суспільству та соціальним групам, до яких він уходить, а з іншого – як активне відтворення людиною системи соціальних відносин та соціального досвіду. Соціалізація залежить від значної кількості обставин, які фахівці в галузі соціальної педагогіки зводять до таких груп: макрочинники (суспільство, держава, планета, космос), мезочинники (етнокультурні умови і тип поселення), мікрочинники (сім'я, освітні установи, релігійні організації, групи однолітків, засоби масової інформації та ін.). Гуманістичне виховання покликане здійснювати впорядкування впливу цих чинників, з одного боку, а з іншого – створювати умови успішної соціалізації для розвитку особистості.

Аналіз гуманістичних цінностей як основи гуманістичного виховання дозволяє розглядати його як суб'єкт-суб'єктну взаємодію на основі розвитку духовної спільності, у якій педагог не лише створює найсприятливіші умови для саморозвитку дитини, але й сам він розвивається як особистість, що одержує можливості для самоактуалізації. Особистісна гуманістична професійна позиція педагога – це настанова на особистість дитини як на самоцінність, її розуміння і прийняття; здатність здійснювати різні види міжсуб'єктної діалогічної взаємодії; ставлення до себе як суб'єкта гуманістичних перетворень педагогічного процесу.

Отже, перебудова виховання на гуманістичних засадах визначається зміною ціннісних настанов учасників освітнього процесу. Відтак, спрямованість майбутнього педагога на перетворення себе передбачає

систему смислових настанов на організацію пізнавальної та інших особистісно-професійно значущих видів діяльності.

Ми розглядаємо гуманістичне виховання як найважливішу характеристику способу життя педагогів і вихованців, що становить виховну систему, яка реально функціонує. Гуманізм має стати цінністю, нормою і принципом педагогічної діяльності. Завдяки цьому педагог буде здатним формувати гуманістичні цінності в дітей. Характеризуючи роль гуманістичних педагогічних цінностей як головного чинника системи гуманістичного виховання, вчені особливого значення надають проблемі ціннісних орієнтацій педагога як механізму активізації його інноваційної діяльності. Зрозуміло, що загально визнане твердження про те, що гуманізм у вихованні потребує реалізації суб'єкт-суб'єктної позиції вихователя і вихованця, за якої виключається грубе підпорядкування дитини волі дорослого, має бути науково обґрунтоване і конкретизоване для втілення в процес підготовки педагога. Це вимагає актуалізації і інноваційного, і гуманістичного потенціалу майбутнього вихователя.

Наше дослідження засвідчує, що для здійснення умов гуманістичного виховання від педагога вимагається переосмислення своєї діяльності. Створення її нових смислів ґрунтується на розумінні того, що дійсно важливо для дітей, перегляді способів взаємодії дитини й педагога. Педагогічна взаємодія є засобом гуманізації педагогічного процесу лише за умови, що її зміст, засоби, форми мають особистісну спрямованість, враховують „зону найближчого розвитку” дитини, її потребнісно-емоційну сферу і сприяють розвитку діяльності та особистісних якостей дитини. При цьому усі компоненти взаємодії мають бути педагогічно доцільними і сприяти формуванню особистості й становленню позитивних взаємин педагога і дітей, які забезпечують успішність у вихованні дитини. Взаємодія втрачає свою виховну значущість, коли вона не продумана за змістом, формами, засобами, прийомами і методами впливу, коли педагог не стає цікавим і значущим для дитини.

Для побудови системи гуманістичного виховання особливо важливо враховувати, що домінування потреб дитини у взаємодії з дорослим зумовлюється не лише віком дітей, а й її досвідом взаємодії і навіть станом дитини. Останнє найменше враховується вихователем, і це приводить до відчуження від нього, коли дитина ухиляється від спілкування або зовсім уникає його. Якщо вихователь не розуміє ієрархії мотивів поведінки дитини, „не збігається” з актуальною для неї потребою у певний момент спілкування, то виховні зусилля можуть залишитися лише на рівні намірів. Варто враховувати, яка форма взаємодії у цей момент найбільше задовольняє дитину (емоційно-особистісна, ділова, позаситуативно мовленнева, позаситуативно пізнавальна, позаситуативно особистісна). Виховне значення мають паралінгвістичні (інтонація, паузи) та позавербальні способи взаємодії (міміка, жести, пантоміміка). Значущими також є умови, в яких протікає взаємодія, зокрема ті чинники зовнішнього середовища (час, місце, оточення), що можуть прямо або опосередковано

вплинути на зміст і результати взаємодії та взаємини, які складаються між вихователем і дитиною.

Для успішної гуманістичної педагогічної взаємодії вихователю необхідно мати змістовну психолого-педагогічну характеристику того, як він сприймається дітьми, які якості його особистості зацікавляють вихованців, як ними інтерпретуються його особистісні риси і якого значення вони для них набувають. За всього розмаїття визначення стилів педагогічного спілкування, за нашими спостереженнями, загальновідомі стилі спілкування – авторитарний або демократичний – спостерігаються у чистому вигляді досить рідко, адже вихователь обирає і розробляє свій індивідуальний стиль спілкування, який щоразу змінюється щодо адресата спілкування. Разом з тим характер і стиль спілкування мають визначатися не лише усталеною установкою на певну дитину, але й ситуацією спілкування. Варто зазначити, що дослідники виокремлюють цілу низку мотивів, що спонукають дитину до спілкування з дорослими і однолітками. Особливе місце серед них належить: пізнавальним мотивам (отримати чи передати інформацію, створити нову інформацію); діловим (узгодження дій, спільна робота, удосконалення способів виконання завдання та ін.); емоційно-особистісним (одержати оцінку, отримати емоційну підтримку від дорослого, дати особисту оцінку побаченого, поділитися враженнями та ін.).

Тому модель педагогічної взаємодії у процесі гуманістичного виховання передбачає диференційовано-індивідуальний характер впливу вихователя на дитину в залежності від: домінування мотивів та потреб дитини на цей момент; стану дитини; форми взаємодії, в якій дитини відчуває потребу; рівня діяльності, в якій здійснюється взаємодія; умов, в яких вона репрезентується.

Зазначимо, що про дієвість умов гуманістичної взаємодії можна говорити лише за їх комплексного забезпечення. Перш за все, взаємодія педагога і дитини має бути продумана за метою і призначенням. Взаємодія здійснюється:

- 1) з метою залучення дітей до діяльності (ігрової, навчальної та ін.);
- 2) з метою обміну інформацією, знаннями;
- 3) з метою стимулювання окремих активних дій дитини;
- 4) з метою становлення позитивних взаємин між дітьми;
- 5) з метою становлення міжособистісних відносин між педагогом і дитиною, дитиною і дитиною, дитиною і колективом;
- 6) з метою забезпечення комфортного стану дитини.

Кожен з означених видів взаємодії може бути проаналізований з точки зору гуманістичної спрямованості. Так, потрібно враховувати рівень розвитку діяльності (може чи не може дитина досягти успіху), взаємини дитини з однолітками (з тим, з ким дитина приязна, вона успішніше взаємодіє) та ін.

Зауважимо, що особливості професійної діяльності вихователя зумовлені завданнями, які конкретизують головну мету – розвиток

особистості дитини. Психологи наголошують, що за своєю сутністю діяльність вихователя – це процес взаємодії особистостей в умовах вирішення однією з них (вихователем) певної педагогічної задачі.

У гуманістично зорієнтованому педагогічному процесі особистісні й професійні якості педагога взаємозумовлені і становлять цілісність. Особистісно-професійне зростання педагога є неперервним процесом розгортання особистісного і професійного потенціалу, що впливає на педагогічну діяльність, кінцевим результатом якого є створення умов для самореалізації вихованців. При цьому на розвиток особистості суттєвий вплив справляють не зовнішні чинники, а внутрішні суперечності особистісно-професійного зростання. Аналіз поліфункціонального застосування поняття суб'єкта діяльності у психології дозволяє виділити спільне у багатьох визначеннях – це здатність ставати у певну професійну позицію стосовно своєї діяльності. Стати суб'єктом своєї діяльності означає якісно освоїти цю діяльність, оволодіти нею і творчо ставитися до її здійснення. Визначення власної позиції, загалом, означає самостворення особистості у контексті професійної діяльності і вибудовування на цій основі професійної Я-концепції як динамічної сукупності смислових настанов особистості, спрямованих на себе як суб'єкт діяльності [5; 6]. Я-концепція досить динамічна, вона містить самооцінку, сприймання об'єктивних умов та суб'єктивних чинників, що впливають на особистість. Образ власного „Я” змінюється завдяки накопиченню теоретичних знань, роздумів про себе, свій життєвий шлях, своє покликання.

Ми вважаємо, що для здійснення гуманістичної взаємодії вихователя і дітей необхідна відповідна педагогічна позиція. У наукових дослідженнях гуманістична позиція педагога розглядають як досить стійка характеристика, що являє собою складне особистісне утворення, що виражає систему ставлень педагога до свого місця і ролі в освітньому процесі, до своїх вихованців і колег як суб'єктів спільної діяльності. У позиції відображається вся складна сукупність ціннісного ставлення до світу, система поглядів і настанов особистості педагога, що визначає вибір лінії поведінки як у поведінці загалом, так і в умовах педагогічного процесу, а також способи організації взаємодії з вихованцями та усіма, хто стосується його професійної діяльності (В. Сластьонін).

Особливістю професійної позиції вихователя дошкільного навчального закладу є необхідність подолання суперечності між тим, що дошкільний вік, який характеризується високою здатністю до наслідування педагога і прагненням дитини до отримання позитивної оцінки з його боку, а з іншого – сильним потягом до вияву самостійності – вимагає надзвичайної регламентованості діяльності педагога особливостями розвитку, психофізичним станом, інтересами, потребами дитини. Педагог іншого фаху зосереджується головним чином на особливостях способів донесення навчального матеріалу до учнів, яким би важким він не був. Натомість вихователь дошкільного закладу має бути орієнтованим на те, як навчально-виховний зміст впливає на розвиток

особистості кожної дитини. Причому означена орієнтація здійснюється в умовах колективного виховання у групі однолітків. Практично майже завжди вихователь спілкується і діє з дитячою групою, і будь-який рух дорослого до дитини або від неї визначає статус його в групі однолітків, що не однаково для розвитку особистості зростаючої особистості. Як зазначає В. Белкіна, труднощі у реалізації означеної вимоги до діяльності педагога дошкільної освіти і виховання є і в тому, що в цей період розвиток дитини найбільш важливий і з погляду змісту, і з погляду методики роботи з нею в умовах дитячого товариства, чітко усвідомлювати значущість впливу будь-якого фактору (індивідуальних природних особливостей, поведінки, вчинків, ставлення до дитини дорослого і однолітків тощо) на становлення її особистості й інтелекту як цілісної структурної сутності [2].

За даними нашого дослідження, за типом орієнтації педагогів на гуманістичну модель взаємодії з дитиною можна виокремити: вихователів з орієнтацією на навчально-дисциплінарну модель взаємодії (характерною є велика увага до виконання програм та переважання інтересів організації навчального процесу); вихователів з помірною орієнтацією на гуманістичну модель взаємодії (визнають необхідність пом'якшення вимог до вихованців, можливість надання дитині права на вільний вибір діяльності) та вихователів з достатньо вираженою орієнтацією на гуманістичну модель взаємодії (неформальне ставлення до організації життєдіяльності дитини, прагнення забезпечити їй умови для розвитку, уміння будувати процес взаємодії на суб'єктному рівні). Виявилось, що однією з причин орієнтованості педагога на навчально-дисциплінарну модель взаємодії є особистісна невпевненість, яку педагог намагається подолати тим, що діє правильно, як того вимагають програми виховання і навчання. Педагоги з помірною та достатньо вираженою орієнтацією на гуманістичну модель взаємодії прагнуть творчого застосування особистісних смислів педагогічної діяльності.

Разом з тим, систематично проведене нами анкетування вихователів впродовж 2005 – 2012 рр. указує ще на один з мотивів зниження інтересу вихователів до творчої самореалізації, який можна виокремити як проблемне питання при вирішенні завдань гуманістичного виховання дітей дошкільного віку. Це незадоволеність вихователів чинними програмами виховання і навчання дітей, про що вже йшлося вище. Наші дані корелюють з дослідженнями російських педагогів, які працюють в умовах інших державних програм [2; 6]. Це доводить правомірність нашого висновку про те, що справа не у змісті конкретної програми, а власне у проблемі програмування діяльності педагога лише однією обов'язковою програмою, що значна частина вихователів асоціювала з регламентуванням, позбавленням можливості творчого самовираження.

Висновок. Проведена робота дозволяє зробити висновок про наявність суперечності між внутрішньою налаштованістю педагога на необхідність здійснення гуманістичної взаємодії з дитиною, яка полягає у

прийнятті спільної мети діяльності, наявності суб'єктності кожної із сторін, взаєморозуміння, та орієнтованістю вихователів у своїй практичній роботі на навчальний характер здійснення педагогічного процесу, домінуючу позицію педагога, яка ставить дитину в позицію об'єкта взаємодії. Причинами виникнення означеної суперечності є: стереотипи педагогічної свідомості; наявність усталеного педагогічного досвіду здійснення навчально-дисциплінарної моделі взаємодії; недостатня здатність педагога до емпатії, розуміння дитини, рефлексії. Подолання цих суперечностей убачаємо у збагаченні інноваційного гуманістичного потенціалу професійної підготовки вихователя.

Список використаної літератури

1. **Амонашвили Ш. А.** Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. **Белкина В. Н.** Педагогическое регулирование взаимодействия детей со сверстниками / В. Н. Белкина. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2000. – 321 с.
3. **Бех І. Д.** Виховання особистості. Сходження до духовності / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 273 с.
4. **Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – 2-ге вид, доповн. – К., 2012. – 352 с.
5. **Колесникова І. А.** Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – СПб. : СПб ГУПМ, 1999. – 242 с.
6. **Маралов В. Г.** Педагогика ненасилия / В. Г. Маралов, В. А. Ситаров. – М. : Ассоц. „Педагогика ненасилия”, 1993. – 81 с.
7. **Савченко О. Я.** Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 2– 7.
8. **Цінності освіти і виховання** / за ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – 224 с.

Поніманська Т. І. Гуманістичне спрямування інноваційних технологій виховання дітей старшого дошкільного віку

У статті висвітлено значення гуманістичного спрямування інноваційної діяльності у вихованні дітей старшого дошкільного віку. Гуманістичне виховання розглянуто як суб'єкт-суб'єктну взаємодію вихователя і дитини на засадах гуманістичних цінностей. Обґрунтовано значення гуманістичної особистісно-професійної позиції педагога.

Ключові слова: інноваційні технології, гуманістичне виховання, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, дитина, вихователь, гуманістична особистісно-професійна позиція педагога.

Пониманская Т. И. Гуманистическое направление инновационных технологий воспитания детей старшего дошкольного возраста

В статье освещается значение гуманистической направленности инновационной деятельности в воспитании детей старшего дошкольного возраста. Гуманистическое воспитание рассматривается как субъект-

субъектное взаимодействие воспитателя и ребёнка на основе гуманистических ценностей. Обосновано значение гуманистической личностно-профессиональной позиции педагога.

Ключевые слова: инновационные технологии, гуманистическое воспитание, субъект-субъектное взаимодействие, ребёнок, воспитатель, гуманистическая личностно-профессиональная позиция педагога.

Ponimanska T. I. Humanistic Trend of Innovative Technologies of Upbringing of Pre-school Children

The article deals with the humanistic trend of the innovative activity in the upbringing of pre-school children. The humanistic upbringing is represented as a subject-subjective interaction of an educator and a child on the principles of humanistic values. The role of the educator's humanistic personal-professional position has been grounded.

Key words: innovative technologies, humanistic upbringing, subject-subjective, interaction, a child, an educator, humanistic personal-professional position of an educator.

Стаття надійшла до редакції 29.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.015.31:78

Т. І. Тіхова

ГРА НА ДИТЯЧИХ МУЗИЧНИХ ІНСТРУМЕНТАХ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Національна доктрина розвитку освіти, Концепція національного виховання в Україні орієнтують сучасну педагогічну освіту на здійснення комплексу заходів з метою прилучення молоді до духовної культури, розвитку емоційної сфери, культури почуттів, вдосконаленню художньо-образного мислення, формуванню творчого потенціалу в соціокультурному просторі. Держава повинна забезпечувати підготовку кваліфікованих кадрів з урахуванням світових тенденцій освіти впродовж життя, соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін, формувати в педагога потребу та здатність до безперервної самоосвіти, професійного розвитку [1, с. 278].

Провідним завданням музичної педагогіки сьогодення є художньо-естетичний та художньо-творчий розвиток молоді, що зможе привести їх у світ краси та добра, відкрити в них животворне джерело людських почуттів і переживань. Великого значення в цьому процесі набуває вілла

та цілеспрямована музично-педагогічна, теоретична та практично-інструментальна підготовка молоді в навчальному закладі.

Майбутні вчителі з музичного мистецтва повинні вміти бачити зміст навчальної дисципліни як частини культури, оволодіти системою конструювання змісту навчального предмета, мати високий рівень самореалізації, творчу самостійність, потребу в самовихованні, саморозвитку. Готовність майбутніх учителів музики до професійної художньо-педагогічної роботи визначається за такими елементами: ціннісне ставлення до професії вчителя, знання об'єкта професійної діяльності, оволодіння практичними вміннями та навичками, серед яких є гра на різноманітних елементарних дитячих музичних інструментах, уміння керувати дитячими оркестрами, інструментальними ансамблями.

Таким чином, метою статті є визначення ролі та значення впровадження в освіту гри на дитячих музичних інструментах як одного з провідних чинників формування духовної культури учнів шкільного віку, що безпосередньо впливатиме на розвиток їх музичних здібностей та художньо-творчого потенціалу.

Сучасні музично-теоретичні та науково-педагогічні роботи свідчать про поширення завдань музично-естетичного виховання, серед яких вагомим стає розвиток музичних здібностей, особливо дітей шкільного віку. Дослідження науковців свідчать, що формування основ музичної культури потрібно починати з раннього віку. Раннє музичне навчання відіграє значну роль в розвитку творчого потенціалу дитини, робить її чуйною до краси та взагалі до життя, допомагає розвитку емоційно-чуттєвої сфери особистості, формує художній смак дитини, залучає її до музичної культури, оскільки музика по-справжньому надає естетичну насолоду, прикрашає побут, сприяє веселому відпочинку на дозвіллі.

Проблему впровадження гри на дитячих музичних інструментах розглядали науковці, музиканти-педагоги, композитори минулого та сучасності, серед яких особливий інтерес викликають дослідження К. Орфа, Б. Теплова, Н. Ветлугіної, Л. Дмитрієвої, Н. Черноіваненко, С. Бублеї, С. Шоломович, І. Рудченко, В. Кукловської, Р. Зинич, І. Гадалової, Е. Печерської та ін..

Б. Асаф'єв бачив у розвитку творчих здібностей і здатності комбінувати музичний матеріал один зі шляхів музичного виховання дітей. „Виховувати музично-творчі навички слід, по-перше, тому, що кожний, хто хоч трохи відчув у будь-якій сфері мистецтва радість творчості, буде спроможним сприймати й цінувати все хороше, що робиться у цій сфері, і з більшою інтенсивністю, ніж той, хто тільки пасивно сприймає... Тому, як тільки у дітей накопичиться деяка достатня кількість слухових вражень, необхідно спробувати з ними імпровізувати”. Музична творчість дітей може виявлятися у тій найпростішій сфері ритмоінтонації й формоутворенні, яка дістала назву „елементарного музикування” [2, с. 72].

Елементарна музика, елементарний інструментарій стали головними засобами виховання дітей для К. Орфа. Педагог вважав, що „...елементарна музика у школі має бути не чимось додатковим, а основоположним...”, надзвичайно важливо, щоб дитина з ранніх років могла припасти до живих джерел мистецтва, тому він відмовився від використання на першому етапі композиторської музики і обрав шлях активізації музичної діяльності дітей через їх власне музикування, спонукаючи цим до імпровізації й створення власної музики. К. Орф дійшов висновку, що якщо музикування проводити на класичних музичних інструментах – це вимагає зусиль, тому віддав перевагу елементарним інструментам, якими діти могли порівняно легко оволодіти. Вільна імпровізація стала відправним пунктом орфівського „уроку”. Педагогічні принципи К. Орфа втілено в методичному посібнику під назвою „Шульверк” (тобто „навчати діяти”). Це п’ятитомне зібрання найпростіших партитур для дитячих інструментів, пісень для хорового виконання, вправ у вимові та декламації, ритмічних вправ, театралізованих сцен [3, с. 9 – 10].

Навчання гри на музичних інструментах сьогодення стає доступним для кожної особистості, незалежно від її здібностей, виконавських навичок та вмінь, але, на жаль, існує й проблема у використанні цього виду діяльності, бо в окремих сучасних загальноосвітніх школах недостатня кількість елементарних дитячих музичних інструментів, якість інструментів не завжди витримує критику, більшість інструментів не настроєні або взагалі поламані, мають неналежний зовнішній вигляд, на жаль, існують і такі музичні кабінети, у шафах яких інструменти вкриваються пилом. Музикування – це засіб, що дає змогу зацікавити учнів, залучити їх до активної інструментальної діяльності, уникнути, на жаль, непоодиноких випадків, коли діти, приходячи з дитячого садка, охоче співають, танцюють, імпровізують, а через два-три роки висловлюють думку, що музика – предмет другорядний, нецікавий [4, с. 207].

Все ж таки гра на дитячих музичних інструментах визначається як один з провідних видів дитячого музичного виконавства й такий вид діяльності сприймається учнями з великим ентузіазмом, задоволенням.

Застосування дитячих музичних інструментів та іграшок як на улюблених заняттях або уроках музики, так і в повсякденному житті, збагачує музичні враження дітей, розвиває інтерес до музичного мистецтва, особливо впливає на розвиток творчого потенціалу. Педагогічна доцільність гри на дитячих музичних інструментах на уроках музики полягає в тому, що цей вид діяльності допомагає забезпечити зв’язок з попереднім дошкільним музичним вихованням, сприяє розвитку музичного слуху: звуковисотного, ладового, тембрового, ритмічного; впливає на розвиток музично-слухового уявлення; ритмічного почуття, надає змогу учням виявити себе, розкрити свої музично-виконавські та імпровізаційні здібності. Якщо в процесі інструментальної музичної діяльності буде сформовано музично-естетичну свідомість учнів, це не

пройде безслідно для подальшого творчого розвитку особистості, її загального духовного становлення, самореалізації [5, с. 5 – 7].

Дитячі музичні інструменти визначаються за зовнішністю, тембром, прийомами звуковидобування, засобами гри та класифікуються:

- інструменти-іграшки зі звуком невизначеної висоти: брязкальця, бубни, барабани, кастаньєти, трикутники;

- інструменти, що видають звук тільки однієї висоти: дудки, ріжки, молоточки;

- інструменти-іграшки з фіксованою мелодією: музичні скриньки, органчики;

інструменти з діатонічним або хроматичним звукорядом: струнні – цитри, домри, балалайки; духові – флейти, саксофони, кларнети; клавішні – баяни, акордеони, гармоніки; ударні – металофони, ксилофони; клавішно-духові – тріоли [6, с. 38].

Як і в інших видах музичної діяльності, на уроках музики в загальноосвітній школі під час гри на дитячих музичних інструментах використовуються завдання як репродуктивного, так і творчого характеру. Прикладами завдань репродуктивного характеру може бути виконання на ксилофонах поспівок або на ударних інструментах будь-яких ритмічних рисунків. До таких творчих завдань можна зарахувати такі: скласти ритмічний акомпанемент до пісні або твору із слухання музики, створити інструментальний супровід з використанням звуковисотних інструментів. Особливо цікавою музично-інструментальною діяльністю є ритмізація літературних текстів віршів-діалогів, у яких учні відповідно до тембру персонажа підбирають відповідний ударний музичний інструмент, включаються в ритмічний діалог персонажів; наприклад: вірш С. Маршака „Про одного ученика и шесть единиц”, у якому учні самостійно обирають ролі та відповідні музичні інструменти: розповідач – ложки, бідолаха учень – трикутник, мама – бубен, батько – барабан. Метою гри стає створення правильного ритмічного акомпанементу до літературного слова, на інших уроках музики бажано ускладнювати музично-творчі завдання, таким чином можна запропонувати учням до будь-якого уривку вірша скласти просту мелодію за двома фразами, виконуючи її як музично-ритмічну вправу. Завдяки таким завданням дуже швидко усвідомлюються поняття довгих і коротких довжин в музиці – чверть та восьма, розвиваються ритмічне почуття та чистота інтонування, збагачується музичний досвід, активізуються творчі, імпровізаційно-музичні здібності учнів.

Шумові ударні інструменти доцільно використовувати одночасно із звуковисотними, оскільки засвоєння ритмічних фігур повинно йти паралельно з розвитком ладового чуття. Поступово засвоюючи лад через його характерні інтонації, учні повинні не тільки його почути, а й, по можливості, чисто інтонувати, імпровізувати голосом на ступенях, а вже потім музикувати та металофонах. Особливого значення в роботі з дітьми набуває розвиток у них почуття форми засобами впровадження звуковисотних інструментів. Першим етапом може стати виконання

дитячої гри „Луна”, де вигук виконує вчитель голосно, відповідь виконує тихо учень. Далі ми використовували завдання гри на металофонах імпровізованих закінчень музичних фраз, пропонували учням довести мелодійну лінію до тоніки; тут бажано використовувати різні варіанти, які пропонують учні. Виконання на металофонах пісень краще починати зі знайомих, коли школярі впевнено засвоїли музично-інтонаційну лінію нескладної пісні, можуть її правильно та чисто інтонувати [7, с. 136, 154].

На музичних заняттях у 2-му класі рекомендовано ввести гру на сопілці. Це сприятиме залученню учнів до активних і захоплюючих форм музикування, розвитку музичного слуху, вихованню навичок ансамблевої гри, підготовці до двоголосного співу, практичному засвоєнню нотної грамоти.

О. Я. Ростовський у своєму навчально-методичному посібнику „Методика викладання музики у початковій школі” визначає таку послідовність навчання гри на сопілці:

- гра поспівок на одній висоті – сі, ля, соль, сі бемоль. (Поспівки: „Тук, тук, чобіток”, „Ходить квочка”, „Їхав лис”, „Сів шпак на шпаківню”, „Раз, два, три, чотири”, „Піч регоче” тощо);

- гра поспівок у секундному співвідношенні. (Поспівки: „Бім, бом”, „Тосі, тосі, тосяни”, „Каркнув крук”, „Печу, печу хлібчик”, „Стоїть півень на току”, „Ой весна, весна” тощо);

- гра поспівок у терцієвому співвідношенні. (Поспівки: „Кумо, кумо, що варила?”, „Зозуля рябенька”, „Ходить квочка”, „Котилася торба”, „Пускайте нас”, „Коломийка”, „Щедрик, щедрик, щедрівочка” тощо) [3, с. 121, 122].

Якщо в школі є багато дитячих музичних інструментів, можна створити оркестр, підбираючи інструменти таким чином, щоб було витримано правило пропорційності: присутні всі групи музичних інструментів. Але бажано, щоб металофонів та цитр було більше, тобто інструментів з тихим звучанням; наприклад: 5 – 7 металофонів, 6 – 8 цитр, 2 – 3 тріоли, 1 – 2 дитячих акордеонів, по 2 – 3 кастаньєт і трикутників, по одному інструменту бубнів, барабанів, тарілок. Можна створити окремо оркестр кселофоністів, він може виконувати музичні твори під супровід фортепіано [6, с. 39].

Великого значення в оркестрі набуває аранжування музичних творів, яке має відповідати віковим можливостям, музичному досвіду учнів, їхнім знанням музичної грамоти, виконавським навичкам, умінням учнів читати оркестрові партитури. Підбір репертуару до оркестру з дитячих музичних інструментів повинен бути нескладним, але високохудожнім, зацікавлювати учнів до навчання, він повинен бути доступним для спільного виконання учнів і вчителя й призначений для формування творчих здібностей учнів. За його зразком школярі можуть обробляти й складати свої пісеньки та танці. Таким чином, головна особливість музичного репертуару – його універсальність.

Крім елементарних дитячих музичних інструментів, значного поширення в музично-педагогічній практиці сьогодення набули й електронні клавішні інструменти. І. О. Сташевська, аналізуючи музично-педагогічну систему Німеччини другої половини ХХ століття, посилаючись на наукові дослідження німецьких фахівців, визначає перевагу використання електронних інструментів, що полягає „...у наочності (візуальний контроль); відносній легкості освоєння цих інструментів; можливості займатися з навушниками, не заважаючи при цьому один одному на груповому занятті. Конкретний звуковий результат учень пов'язує з натисканням визначеної клавіші й контролює за допомогою слухових, візуальних і тактильних відчуттів, що дозволяє сконцентрувати навчання на розвитку музичного слуху” [8, с. 253].

Одним з універсальних електронних інструментів є синтезатор. Сучасний синтезатор у музиці поєднує, суміщає, складає звуки, відтворює гру різних інструментів, заміняє цілий ансамбль, навіть оркестр. Навчитися грати на синтезаторі набагато простіше, ніж на багатьох інших музичних інструментах й таке музикування надає учням дійсну насолоду та зацікавленість.

У процесі розробки та проведення занять з музичного виховання та уроків, які проводили студенти з музичного мистецтва на педагогічній практиці, ми визначили такі домінуючі компоненти цього виду діяльності:

- теоретичний: характеризується точністю, швидкістю та рівнем володіння інструментально-виконавськими прийомами з урахуванням акустичних можливостей інструмента та музичних здібностей учнів;
- художньо-виконавський, артистичний: полягає в конкретизації інтерпретаторськи осмисленого виконавського інтонування структури музичного твору, у відтворенні засобів музичної виразності його вертикальної та горизонтальної структур, драматургії та розвитку цілісної музичної форми виконуючого твору;
- суспільно-комунікативний: постає як спілкування зі слухачем за допомогою особистісних переживань, емоцій, почуттів; співвідношення власної художньо-інтонаційної інтерпретації музичного твору зі змістовно-художнім задумом композитора.

Таким чином, гра на дитячих музичних інструментах закладає добрі передумови для розвитку музично-естетичної культури школярів, розвиває ритмопластичні, танцювальні, співацькі навички та вміння, пробуджує їх до творчого потенціалу, самовираження, самореалізації. Дитяче музикування ми вважаємо одним з перспективних, провідних видів діяльності, який впливає на духовне збагачення особистості, розвиває пізнавальні процеси, формує художньо-образне мислення.

Виходячи з цього, ми робимо висновок, музикування – музично-творчий процес, який в освіті сьогодення повинен стояти на першочерговому місці, він потребує обов'язкового впровадження в загальноосвітнє музичне виховання й вимагає подальшого науково-теоретичного та практичного дослідження.

Список використаної літератури

1. Національна доктрина розвитку освіти // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти : офіц. вид. – К. : Парламентське вид-во, 2004. – 404 с. **2. Асафьев Б. В.** Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – [2-е изд.]. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с. **3. Ростовський О. Я.** Методика викладання музики у початковій школі : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – [2-е вид., доп.]. – Тернопіль : Навчальна книга „Богдан”, 2001. – 216 с. **4. Гадалова І. М.** Методика викладання музики у початкових класах : навч. посіб. / І. М. Гадалова – К. : ІСДО, 1994. – 272 с. **5. Бублей С. П.** Детский оркестр : пособие для музыкальных руководителей детских дошкольных учреждений / Бублей С. П. – Л. : Музыка, 1983. – 103 с. **6. Печерська Е. П.** Уроки музики в початкових класах : навч. посіб. – К. : Либідь, 2001. – 272 с. **7. Дмитриева Л. Г.** Методика музыкального воспитания в школе : учеб. для учащихся пед. уч-щ по спец. „Муз. Воспитание” / Л. Г. Дмитриева, Н. М. Черноиваненко. – М. : Просвещение, 1989. – 207 с. **8. Сташевська І. О.** Дитячі й електронні музичні інструменти в практиці виховання дітей дошкільного віку (зарубіжний досвід) / І. О. Сташевська // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 4 (239). – Ч. I. – С. 246–254.

Тіхова Т. І. Гра на дитячих музичних інструментах як один із засобів формування духовної культури особистості

У статті висвітлено проблему формування духовної культури особистості засобами впровадження в навчально-виховний процес навчального закладу елементарних дитячих музичних інструментів, їхній вплив на розвиток пізнавальних процесів, музичних здібностей, художньо-творчої діяльності учнів загальноосвітніх шкіл.

Ключові слова: дитячі музичні інструменти, елементарна музика, музикування, музичне виховання, духовна культура.

Тихова Т. И. Игра на детских музыкальных инструментах как одно из средств формирования духовной культуры личности

В статье освещается проблема формирования духовной культуры личности средствами внедрения в учебно-воспитательный процесс элементарных детских музыкальных инструментов, их влияние на развитие познавательных процессов, музыкальных способностей, художественно-творческой деятельности учащихся общеобразовательных школ.

Ключевые слова: детские музыкальные инструменты, элементарная музыка, музицирование, музыкальное воспитание, духовная культура.

Tikhova T. I. Playing on children's instruments as a means of forming the spiritual culture of the individual

The article highlights the problem of the formation of the spiritual culture of the individual means of introducing in the educational process of the elementary children's musical instruments and their impact on the development of cognitive processes, musical ability, artistic and creative activities of students in secondary schools.

Key words: musical instruments, elementary music, making music, music education, spiritual culture.

Стаття надійшла до редакції 10.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.016:004.7

Т. С. Хачіров

ТЕРМІНАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ШКОЛІ

Швидкий розвиток сучасних інформаційних технологій зумовлює постійне зростання вимог до технічного оснащення шкільного комп'ютерного класу. На жаль, технічне оснащення більшості шкіл не є достатнім для проведення занять з інформатики з використанням сучасних програмних продуктів, що призводить до використання в багатьох школах операційної системи Microsoft Windows XP, офісного пакету Microsoft Office 2003 і т. ін. Ураховуючи той факт, що компанія Microsoft вже припинила продаж цих продуктів, а термін загальної підтримки ОС Windows XP закінчився 11 січня 2011 року, виникає питання щодо актуальності знань, одержуваних учнями. Крім того, морально застаріле обладнання спричинює труднощі й для професійного зростання вчителя інформатики. Разом з тим існують технологічні способи підвищення ефективності використання наявного комп'ютерного обладнання. Один з таких способів, заснований на застосуванні технології віртуалізації, був розглянутий нами в [1; 6]. Однак використання технологій віртуалізації потребує сучасного апаратного забезпечення, яке, на жаль, відсутнє в більшості українських шкіл.

Метою статті є висвітлення можливостей удосконалення роботи шкільного комп'ютерного класу шляхом використання термінальних рішень на базі вільного й відкритого програмного забезпечення (FOSS), а також рішень компанії Microsoft (Windows Server 2012).

Продуктивність навчального процесу з інформатики значною мірою залежить від ефективної організації роботи комп'ютерного класу, саме тому питання реалізації педагогічно доцільного та науково обґрунтованого алгоритму функціонування програмного забезпечення комп'ютерного

класу завжди були в полі зору дослідників (М. І. Жалдака [4], В. В. Лапінського [2], Н. В. Морзе [3], також А. В. Пенькова, Ю. В. Горошка, О. І. Бугайова). Зокрема, розглядалися можливості використання багатотермінального доступу й багатокористувацького режиму роботи базових програмних складових. На даний момент зміни в програмному забезпеченні вимагають перегляду запропонованих раніше методик; наявних нормативних документів, наприклад [5], з метою створення сприятливих умов для викладання сучасних ІТ.

Як оптимальний спосіб вирішення проблеми вдосконалення роботи шкільного комп'ютерного класу, розглянемо використання сервера терміналів, який дозволяє здійснювати одночасне підключення декількох користувачів до робочого столу сервера, запускати й використовувати встановлене на ньому програмне забезпечення.

Застосування термінальних технологій дає змогу вчителю інформатики забезпечити централізоване управління учнями, які працюють у комп'ютерному класі. Учитель має можливість гнучко налаштовувати програмне забезпечення, встановлене на сервері, у той час як працездатність будь-якого комп'ютера в класі не буде впливати на проведення уроку, адже в разі виникнення технічного збою учитель може пересадити учня за вільний комп'ютер, а всі документи і програми, з якими працював учень, відразу стануть доступними після підключення до термінального сервера. Таким чином, можна певною мірою позбавитися залежності від працездатності будь-якого програмного забезпечення на комп'ютері учня. В якості клієнтського комп'ютера може виступати навіть бездискова система, завантаження якої здійснюється з флеш-накопичувача або по протоколу ФТП (використовуючи мережу). Другий варіант найбільш бажаний, тому що в такому випадку вчителю взагалі не буде потрібно налаштовувати клієнтські комп'ютери, кожен раз в учня буде стандартна оболонка, завантажена з образу. Ще однією перевагою є практично повний захист від комп'ютерних вірусів, тому що у випадку зараження вже завантаженого клієнтського комп'ютера вчителю достатньо перезавантажити його і тим самим відновити його працездатність (рис. 1).

Слід зазначити, що використання серверів терміналів є економічно більш вигідним, ніж заміна застарілих комп'ютерів у шкільному класі інформатики. На момент публікації статті вартість стаціонарного комп'ютера для проведення занять відповідно до програм з інформатики для учнів 11 класів [5] становила в середньому 3,5 тис. гривень, а комп'ютерний клас з 15 комп'ютерами обійшовся б школі приблизно в 52 тис. гривень, у той час як сервер, що підтримує 15-20 термінальних сесій, можна придбати за суму в 4-5 разів меншу зазначеної (10-14 тис. гривень).

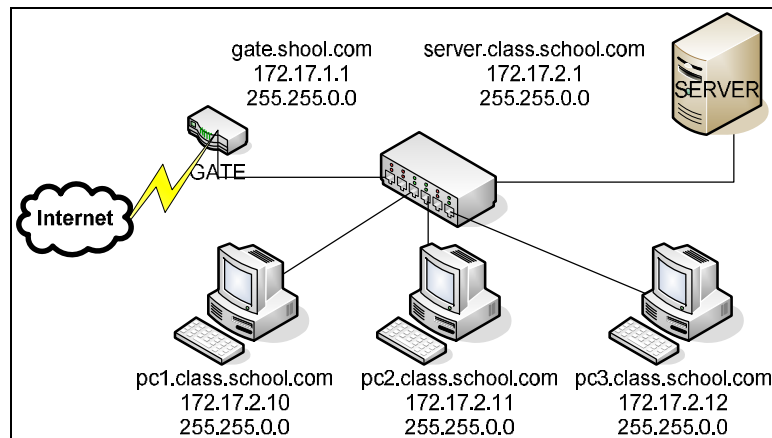


Рис. 1. Модель локальної мережі із сервером терміналів

Для підготовки вчителем інформатики комп'ютерного класу до впровадження термінальних технологій в освітній процес потрібно:

- п здійснити закупівлю сервера;
- п виконати монтаж комп'ютерної мережі класу;
- п налаштувати сервер.

Звичайно, деякі з етапів вже можуть бути реалізованими, наприклад, у значній кількості комп'ютерних класів уже змонтована і функціонує комп'ютерна мережа. Основи комп'ютерних мереж наведено у [7].

Одним з найбільш важко вирішуваних завдань є придбання сервера. Його технічні характеристики сильно відрізняються від характеристик звичайного комп'ютера в кабінеті інформатики. При підготовці майбутніх вчителів інформатики викладач повинен звернути увагу на такі вузли сервера, як:

- п центральний процесор (CPU);
- п оперативна пам'ять (RAM);
- п дискова підсистема (HDD / SSD).

При виборі CPU слід використовувати серверні рішення компаній Intel (процесори XEON, <http://ark.intel.com/>) або AMD (процесори Opteron, <http://products.amd.com/>).

Оперативна пам'ять. Для вибору об'єму оперативної пам'яті слід керуватися такими розрахунками: запустити на тестовому комп'ютері необхідні для проведення уроку додатки (рекомендується з усього набору програмного забезпечення, що використовується на уроках, запустити саме вимогливе до ресурсів). Відкрити утиліту моніторингу комп'ютера (в ОС Linux це утиліти top або htop, а в ОС Windows - Диспетчер Завдань, рис. 2) і виконати підрахунок необхідного обсягу RAM на одне підключення. Далі цю цифру слід помножити на максимальну кількість термінальних сесій, додати об'єм RAM, необхідний для запуску самої операційної системи з графічною оболонкою (для в ОС Linux і ОС Windows у даний час він дорівнює 2 ГБ) і отримати в результаті мінімальний обсяг RAM для сервера терміналів.

Розглянемо розрахунок ОЗУ для сервера, на якому буде проходити навчання програмному пакету Microsoft Office для 15 учнів. Об'єм оперативної пам'яті, необхідної для однієї термінальної сесії, дізнаємося з Диспетчера задач. Він дорівнює приблизно 60 МБ. Помноживши на 15 одержимо 900 МБ. Додамо 2 ГБ для роботи ОС і, округливши, отримаємо 3 ГБ. Таким чином, сервер з 3 ГБ RAM зможе витримати 15 термінальних сесій. Варто зазначити, що це максимальний обсяг, який підтримується 32-бітними операційними системами. Природно, чим більше обсяг ОЗУ, тим комфортніше буде робота з додатками. На сьогодні можна рекомендувати для подібного сервера обсяг оперативної пам'яті у 8 ГБ, при цьому для використання всього обсягу оперативної пам'яті слід встановити 64-бітну операційну систему. Робота з серверною ОС Windows Server викладено у [8].

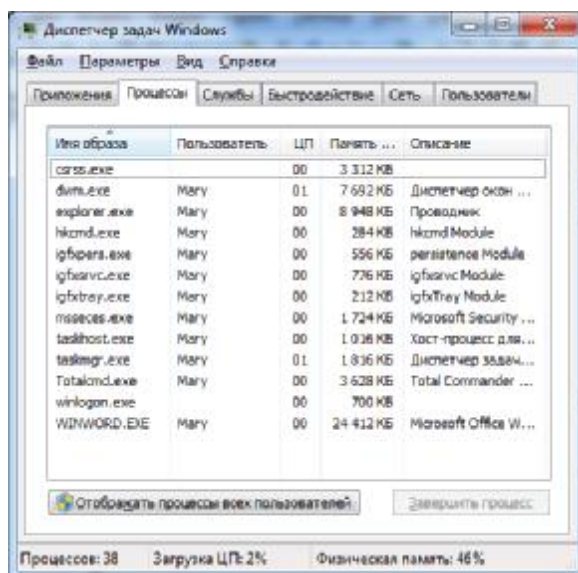


Рис. 2. Диспетчер задач Windows

Наведемо порівняльну таблицю розподілу оперативної пам'яті серверу при використанні технології VNC та операційної системи CentOS з VNC-сервером, що запускається через inetd:

Запущені програми	Використовувана оперативна пам'ять
сервер без VNC підключень	41 Мб
один VNC-клієнт, робочий стіл GNOME	80 Мб
два VNC-клієнта, дві сесії GNOME	127 Мб
один VNC-клієнт, сесія GNOME, завантажений браузер Firefox, відкрито сайт www.google.com	121 Мб

Запущені програми	Використовувана оперативна пам'ять
один VNC-клієнт, сесія GNOME, завантажений текстовий редактор OpenOffice.org	112 Мб

Дискова підсистема. У якості дискової підсистеми в даний час рекомендується використання комбінації дисків SSD (для встановлення на них операційної системи і додатків) і масивів RAID1 (з використанням звичайних накопичувачів на жорстких магнітних дисках для зберігання файлів учнів). Масив RAID першого рівня дозволить зберегти всі дані учнів у разі виходу з ладу одного з накопичувачів, а найбільшу швидкість та продуктивність забезпечує RAID 10.

Програмне забезпечення для віддаленого доступу. Після розгляду характеристик апаратного забезпечення сервера терміналів слід перейти до програмних технологій. Компанія Microsoft для створення сервера терміналів пропонує використовувати операційну систему Windows Server 2012, у якій буде встановлено роль Служби віддалених робочих столів.

Служби віддалених робочих столів (колишня назва – „Служби терміналів”) – це роль сервера в Windows Server 2012, що надає користувачам можливість працювати з додатками, встановленими на сервері, або з усім робочим столом Windows. Служба віддалених робочих столів дозволяє користувачам отримувати доступ до сервера по локальній мережі або через Інтернет.

При зверненні учня до програми на сервері програма виконується на цьому сервері. Кожен учень може бачити тільки свій сеанс. Сеанс виконується під керуванням серверної операційної системи і не залежить від інших сеансів учнів. Крім того, можна налаштувати Службу віддалених робочих столів таким чином, щоб використовувати Hyper-V для призначення віртуальних машин учням або щоб Служба віддалених робочих столів динамічно призначала доступну віртуальну машину користувачеві при підключенні.

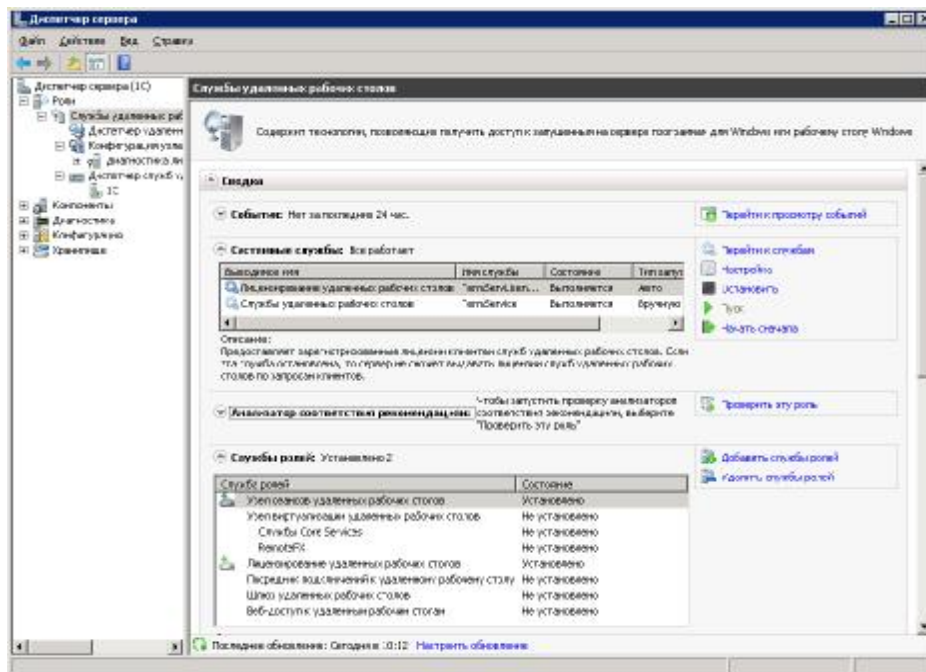


Рис. 3. Диспетчер Служби віддалених робочих столів

В операційній системі Linux для віддаленої роботи з робочим столом використовується VNC (Virtual Network Computing) [10,11]. Для роботи даної технології на сервер комп'ютерного класу під управлінням ОС Linux необхідно встановити програму-сервер (VNC server), а на клієнті – VNC viewer, яка відіграє роль клавіатури, миші і монітора і обмінюється даними з сервером. Доступ до VNC-сервера може бути захищений паролем, а передача даних – шифруванням.

Встановлення серверу виконується за допомогою команд:

- yum install vnc-server (для RHEL/CentOS/Fedora);
- apt-get install vnc-server (для Ubuntu/Debian).

Конфігураційні файли, що використовуються сервером, знаходяться у каталогах /etc/sysconfig/vncservers, ~/.vnc/xstartup.

Запуск VNC виконується за допомогою команд:

- service vncserver start (для RHEL/CentOS/Fedora);
- /etc/init.d/vncserver start (для Ubuntu/Debian).

На комп'ютері учня повинна бути запущена програма-клієнт (VNC client, VNC viewer), яка передає на віддалений комп'ютер інформацію про дії учня з інструментами вводу інформації – клавіатури і миші, отримує від нього зображення і виводить його на екран. VNC-клієнти існують для Windows, Linux, FreeBSD, MacOS і багатьох інших платформ. Є також VNC-клієнти для кишенькових комп'ютерів і мобільних телефонів. При запуску VNC-клієнта досить вказати DNS-ім'я або IP-адресу віддаленого комп'ютера і пароль, якщо доступ до VNC-сервера захищений паролем.

Підключення до VNC через SSH слід виконувати за допомогою команди: vncviewer via student01@server.class.univer localhost:1

Слід зазначити, що у випадку використання технології VNC потрібно проаналізувати навантаження на комп'ютерну мережу, тому що мережний протокол RFB (англ. Remote FrameBuffer), що використовується у VNC, вимагає ширини каналу 1-2 Мбіт/сек. Для прикладу наведемо порівняльну таблицю з обсягом переданих даних і швидкістю відображення на каналі 1 Мбіт/сек випадуючого меню для різної глибини кольору (кодування: Tight):

Глибина кольору	24 бита	16 бит	8 бит
Об'єм	15.2 Кб	13.8 Кб	9 Кб
Швидкість	0.12 сек	0.11 сек	0.07 сек

Таким чином, за допомогою термінальних серверів вчитель інформатики може досить легко організувати навчання сучасним комп'ютерним технологіям та новітньому програмному забезпеченню в комп'ютерному класі школи із застарілим обладнанням на засадах використання термінальних рішень. При цьому будуть зведені до мінімуму економічні витрати, спрощено процес адміністрування як програмного забезпечення, встановленого в класі, так і облікових записів учнів.

З огляду на те, що питання оптимізації наявного комп'ютерного обладнання в школі не втрачають своєї актуальності, до перспективних напрямів подальших досліджень можна зарахувати створення системи методичної підтримки вчителя інформатики у вирішенні технічних питань з організації ефективної роботи шкільного комп'ютерного класу.

Список використаної літератури

- 1. Хачиров Т. С.** Методика моделирования компьютерных сетей с использованием виртуальных машин / Т. С. Хачиров // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики : зб. наук. праць. Випуск ІХ. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2011. – С. 587 – 594.
- 2. Лапінський В. В.** Навчальне середовище нового покоління та його складові / В. В. Лапінський // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – № 6 (13) – С. 26–32. – (Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання).
- 3. Морзе Н. В.** Система методичної підготовки майбутніх вчителів ефективного використанню інформаційно-комунікаційних технологій. Мультимедійна презентація / Н. В. Морзе. – К., 2005. – 280 с.
- 4. Жалдак М. И.** Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе / М. И. Жалдак : автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.02 / М. И. Жалдак. – М., 1989. – 48 с. – № 6. – С. 130–134. – (Серія : Психологічно-педагогічні

науки). **5. Наказ МОН N 507** від 12.06.2009. Про затвердження вимог до специфікації навчального комп'ютерного комплексу кабінетів інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій навчання для навчальних закладів системи загальної середньої освіти http://www.mon.gov.ua/images/newstmp/2009_1/17_06/NMO_507.zip

6. Хачіров Т. С. Підготовка майбутнього вчителя інформатики до адміністрування комп'ютерного класу / Т. С. Хачіров // Науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя: зб. наук. праць / ред. Білоусова Л. І. – Х. : „Апостроф”, 2010. – Вип. 3. – С 167–172. **7. Хачіров Т. С.** Вчитель інформатики як компетентний системний адміністратор / Т. С. Хачіров // Інформаційні технології в освіті : зб. наук. пр. – Херсон : Вид-во ХДУ. – 2010. – Вип. 6. – С. 182–188. **8. Хачіров Т. С.** Настраиваем сеть своими руками. – М. : АСТ, Астрель, 2010. – 96 с. **9. Хачіров Т. С.** Администрирование офиса. Компьютерные сети / Т. С. Хачіров, С. В. Глушаков. – Харьков : Фолио, 2007. – 478 с. **10. Virtual Network Computing at Wikipedia, the free encyclopedia.** [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://en.wikipedia.org/wiki/Virtual_Network_Computing. – Заголовок з екрану. **11. Gerald Clark, PJ Welsh, VNC (Virtual Network Computing)** [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://wiki.centos.org/HowTos/VNC-Server>. – Заголовок з екрану.

Хачіров Т. С. Термінальні технології в школі

Статтю присвячено питанням удосконалення роботи шкільного комп'ютерного класу шляхом використання термінальних рішень на базі вільного й відкритого програмного забезпечення (FOSS), а також рішень компанії Microsoft (Windows Server 2012). Наведено порівняльний аналіз і характеристики розглядуваних варіантів.

Ключові слова: компетентність, мережеві технології, термінальні служби, викладачі інформатики.

Хачіров Т. С. Терминальные технологии в школе

Статья посвящена вопросам совершенствования работы школьного компьютерного класса путем использования терминальных решений на базе свободного и открытого программного обеспечения (FOSS), а также решений компании Microsoft (Windows Server 2012). Приведен сравнительный анализ и характеристики рассматриваемых вариантов.

Ключевые слова: компетентность, сетевые технологии, терминальные службы, преподаватели информатики.

Khachirov T. S. Terminal Technology in School

The article is devoted to the improvement of the school computer lab classes by using terminal solutions based on free and open source software (FOSS), as well as solutions from Microsoft Corp (Windows Server 2012). The comparative analysis and characteristics of these options are given.

Key words: competence, networking, terminal services, computer science teachers.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.2.016

Е. Н. Цубер

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Наш современник Ш. А. Амонашвили считал, что воспитание должно быть „вариативным к индивидуальным особенностям ребенка”. Однако, личность ребенка обладает бесчисленным количеством свойств и качеств. Как отмечено в трудах ведущих психологов (А. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца, В. А. Крутецкого, А. Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др.), каждая личность по-своему проходит общие для всех индивидов возрастные ступени. Это находит отражение в возникновении индивидуальных различий, как в самом процессе развития, так и его результатах: в особенностях темперамента и характера, в функциональных особенностях нервной системы, в умственных, физических, эмоциональных, нравственных, эстетических и прочих склонностях, интересах, способностях. Например, В. М. Русалов выделяет два разных класса индивидуально-психологических различий. Первый включает в себя результативные „содержательные”, которые касаются социально обусловленных свойств личности (моральных установок, интересов, желаний, мотивов, знаний, умений, навыков и т. д.). Второй класс индивидуально-психологических различий включает динамические свойства и качества личности, обусловленные преимущественно биологической организацией человека

В любом случае, следует понимать, что абсолютная индивидуализация невозможна. В воспитании и обучении „нельзя учесть все индивидуальные особенности детей, во внимание принимается, прежде всего, то, что оказывается наиболее важным в данный момент” [1, с. 25].

К тому же в силу объективных причин (ориентация программ на усредненный „возрастной тип”, интенсивность педагогического процесса, нехватка у педагогов времени на индивидуальные занятия и т. д.), при реализации индивидуального подхода могут возникнуть определенные затруднения. Эти затруднения диктуют необходимость применения дифференцированного подхода к воспитанникам, который в отличие от индивидуального, предполагающего осуществление педагогического процесса с учётом индивидуальных особенностей учащихся

(темперамента и характера, способностей и склонностей, мотивов и интересов, и др.), ориентирован на группы детей, обладающих сходными чертами развития [2, 3].

Проблематика дифференцированного подхода, как показывает анализ литературных источников, в большей степени разработана в области школьного образования (В. П. Барабаш, Ю. К. Бабанский, А. А. Бударный, А. А. Кирсанов, И. Э. Унт и др.). Что же касается области дошкольного образования, то здесь вопрос индивидуализации и дифференциации обучения является, в определенной степени декларативным: сама идея пропагандируется давно, однако пути реализации дифференцированного подхода проработаны недостаточно, несмотря на серьезное теоретическое обоснование.

Проблема дифференцированного подхода в дошкольной педагогике анализировалась с разных сторон. Данной проблематике посвящены многие исследования. Разработаны и обоснованы условия, пути и методы дифференцированного подхода к дошкольникам:

- в игровой деятельности (Л. И. Воронова, Р. И. Жуковская, Я. И. Ковальчук, А. И. Матусик, О. В. Солнцева и др.);
- в трудовой деятельности (З. М. Асланова, Р. С. Буре, Г. Н. Година, М. В. Крулехт, В. И. Логинова, В. Г. Нечаева, Д. В. Сергеева, А. Д. Шатова и др.);
- в обучении (М. Г. Вахова, Л. А. Викат, Л. А. Дикопольская, Л. П. Князева, Я. И. Квальчук, Э. И. Матвилискер, А. П. Усова и др.);
- в речевом развитии (Т. Н. Захарова);
- в формировании полоролевой социализации мальчиков и девочек (И. В. Тельнюк, О. И. Иванова);
- в процессе физвоспитания (М. А. Рунова, М. Х. Спатаева, В. Н. Шебеко и др.);
- в процессе нравственного воспитания (А. В. Алексева, Т. И. Бабаева, Е. Д. Белова, В. А. Горбачева, Е. Ю. Демурова, Я. И. Ковальчук, О. Н. Урбанская и др.)

Тем не менее, реализация теоретических и практических разработок в области дифференцированного учебно-воспитательного воздействия зачастую ограничивается возрастной дифференциацией. Можно утверждать, что проблема реализации дифференцированного подхода к обучению и воспитанию дошкольников – одна из центральных психолого-педагогических проблем, заключающаяся не в решении вопроса о необходимости дифференциации обучения дошкольников как такового, а в недостаточном, на наш взгляд, количестве конкретных способов ее осуществления. „...Индивидуально-дифференцированный подход в условиях общественного (массового) воспитания, как правило, оставался на уровне благопожеланий” [4, с. 2].

Исследование психолого-педагогической литературы по данной проблеме позволило выделить ряд позиций в понимании

дифференцированного подхода. Часть авторов (И. Д. Бутузов, Н. Г. Маркова) трактуют дифференцированный подход как совокупность методов и приемов, отобранных и применяемых с учетом уровня развития определенной подгруппы детей.

Сходной с предыдущей позицией, можно назвать позицию таких исследователей как В. П. Барабаш, Н. В. Литвина, Нгуен Тхи Милок, И. Э. Унт и др., которые рассматривают дифференцированный подход как принцип, способ деятельности педагога, предполагающий управление дифференцированной работой с детьми, объединенными в подгруппы по общим признакам (интересам, успеваемости, работоспособности и др.) [3].

Некоторые же исследователи (Т. Г. Ерофеева, В. К. Котырло, С. А. Ладывир, и др.) рассматривают дифференцированный подход как создание вариативных заданий для подгрупп детей, дозированных по содержанию, объему с учетом возможностей при организации фронтальной работы.

Достаточно подробной представляется определение Л. Б. Сосновской, трактующей дифференцированный подход как систему деятельности педагога „по педагогической диагностике знаний и умений детей, дифференциации группы на типологические подгруппы, создание дозированных по содержанию, объему и сложности индивидуальных заданий для типологических подгрупп по организации регулярного индивидуализированного контроля знаний и умений” [5, с. 11].

Сходную позицию занимает И. М. Чередов, по мнению которого, дифференцированный подход определяется педагогической интуицией, является показателем педагогического мастерства и представляет собой „процесс обучения, который предполагает глубокое изучение индивидуальных особенностей учащихся, их классификацию по типологическим группам и организацию работы этих групп над выполнением специфических учебных заданий, которые способствуют их умственному и нравственному развитию” [6, с. 7].

По В. М. Целуйко „дифференцированный подход должен обеспечить оптимальные условия для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого учащегося и необходимый базовый уровень образовательной подготовки образовательной подготовки всех обучающихся” [7, с. 113].

По мнению Н. А. Коротковой, с тех пор как в дошкольной педагогике стали пропагандироваться принципы возрастного и дифференцированного подходов к детям, под последним „... понимался учет психофизических различий детей, в духе классической дифференциальной психологии. По сути, дифференцированный подход отождествлялся с индивидуальным и скорее мог быть обозначен как индивидуально-дифференцированный” [4, с. 2].

Анализ литературных источников показал, что понятие „дифференцированный подход” чаще употребляется в области обучения. По мнению ряда исследователей (А. И. Арапова, И. М. Осмоловской,

М. Г. Синяковой), причиной этому послужило отождествление дифференцированного подхода с процессом реализации дифференциации обучения в различных формах и видах. При этом, как было уже сказано, сам термин употребляется чаще всего в следующих значениях:

- как требование к педагогу;
- как способ деятельности педагога;
- как принцип обучения.

В связи с этим особый интерес представляет мнение В. М. Галузинского, осветившего данную проблематику с позиций воспитательного процесса и трактовавшего дифференцированный подход к подгруппам детей с разным уровнем развития, как процесс управления формированием личности ребенка, предполагающий „изучение личности как объекта воспитания, проектирования личности, осуществление воспитательных программ индивидуального воспитания подгрупп детей в коллективе, установление отношений педагогов с детьми, прямых и обратных связей, корректирование воспитательного процесса” [8, с. 42].

По мнению М. А. Жигалик неоднозначность в трактовке термина „дифференцированный подход” связана с тем, что он входит в различные концепции, сложившиеся в отечественной педагогике [9]. Например, концепция оптимизации обучения (Ю. К. Бабанский) рассматривает дифференцированный подход как один из способов оптимизации учебно-воспитательного процесса, предполагающий выбор „оптимального сочетания фронтальных, групповых и индивидуальных форм обучения” [10, с. 31]. В то время как концепция индивидуальной учебной деятельности (А. А. Кирсанов, И. Э. Унт) трактует данный термин как особый подход учителя к различным группам учеников или отдельным ученикам, заключающийся в организации учебной работы разной по содержанию, объему, сложности, методам и приемам. Сама же М. А. Жигалик, в рамках разработанной ею концепции реализации дифференцированного подхода к развитию познавательной активности старших дошкольников в процессе обучения наглядному моделированию, предлагает рассматривать дифференцированный подход, (адекватно лексическому значению слова „подход”), „как самостоятельное научно-практическое направление, изучающее технологии, методы и приемы в целостном образовательном процессе, ориентированные на организацию условий для реализации возможностей каждого учащегося”. А реализацию дифференцированного подхода трактовать „как создание оптимальных условий для решения поставленных задач развития ребенка с учетом психофизиологических и индивидуально-типологических особенностей ребенка, уровня психического, интеллектуального развития, интересов, склонностей и т. д.” [9, с. 65].

А. В. Бурма, разделяя мнение исследователей о сложности природы феномена дифференцированного подхода, отмечает, что для значительного большинства научных работ (А. А. Кирсанова, Н. В. Литвиной, Н. Г. Марковой, Нгуен Тхи Милок и др.) характерно

рассмотрение дифференцированного подхода только с позиции педагога – как „системы педагогических воздействий на подгруппы детей”. А. В. Бурма считает подобную трактовку „односторонней” и обращает внимание на научные исследования (Т. К. Ахаян, А. А. Бодалева, З. И. Васильева, Н. Ф. Радионова и др.), в которых обосновывается важность взаимодействия педагога и воспитанника в учебно-воспитательном процессе. Это взаимодействие понимается как категория, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и изменение состояния или взаимопереход, а также порождение одними объектами других. „Логика применения данных теоретических позиций к понятию дифференцированного подхода позволяет рассмотреть его как систему взаимодействия – диалога педагога с подгруппами воспитанников, обладающих общими чертами развития, предполагающей становление детей как активных субъектов деятельности и направленной на их прогрессивное личностное развитие в соответствии с общевоспитательными задачами” [3, с. 18 – 19].

Схожую позицию демонстрирует А. Н. Асташова, которая трактует дифференцированный подход как одну из форм „...организации и активизации механизма целеполагающей деятельности учителя и учащихся с разными уровнями развития при их учебном взаимодействии по совершенствованию процесса обучения...” [11, с. 6].

Н. А. Короткова предлагает понимать дифференцированный подход не как ориентацию на индивидуальные особенности каждого ребенка, и не как разделение целой группы на однородные по составу подгруппы. „В основе дифференцированного подхода должен лежать учет своеобразия группы как целостного субъекта образования” [2, с. 3]. Это своеобразие Н. А. Короткова предлагает определять как психологический „профиль” группы, „собирающий в себе индивидуальные особенности именно этих детей и отличающийся от усредненного возрастного типа” [2, с. 3].

Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме выявил не только разногласия исследователей в трактовке термина „дифференцированный подход”, но и вскрыл отсутствие единой точки зрения на то, какие особенности должны учитываться при осуществлении дифференцированного подхода.

Разнообразие взглядов на то, какие особенности должны быть положены в основу дифференциации, свидетельствует об исключительной важности и сложности этого вопроса. Разработка новых оснований для дифференциации актуальна и в настоящее время, поскольку пути реализации дифференцированного подхода к обучению и воспитанию дошкольников напрямую зависят от того, какие психолого-педагогические особенности лежат в его основе. В любом случае, по мнению Е.С. Рабунского эти основания должны быть „необходимыми и в своей совокупности достаточными” [12, с. 47].

В качестве критериев необходимых для реализации дифференцированного подхода исследователи чаще всего выделяют:

- уровень здоровья (физкультурные группы, группы ослабленного зрения, слуха);
- возраст;
- уровень интеллектуального, умственного развития (достижения);
- уровень обучаемости (знания, умения, навыки);
- личностно-психологические характеристики (тип мышления, акцентуации характера, темперамент);
- познавательную активность;
- половая принадлежность, (мужские, женские, смешанные группы, команды);
- область интересов (музыкальных, хореографических, математических и т. д.).

Дифференциация детей по указанным критериям положена в основу формирования гомогенных групп, классов, школ, „учитывая при этом сензитивные периоды в развитии личности (наиболее благоприятные для развития тех или иных качеств). Данный подход, в свою очередь, становится основанием для создания особой образовательной среды, в которой все направлено на развитие и реализацию задатков и способностей детей, воспитание самостоятельности и ответственности за результаты своей познавательной деятельности, овладение рациональными способами деятельности” [9, с. 66].

Следствием активного использования дифференцированного подхода в образовательном процессе и всестороннего изучения данного направления педагогической деятельности, стало выявление исследователями ряда его достоинств и отрицательных последствий (С. В. Алексеев, Н. Л. Гузик, А. Н. Дахин, М. А. Жигалик, О. Б. Лошнова, И. М. Осмоловская, М. Г. Синякова, Е. С. Рабунский, Г. К. Селевко, И. Унт и др.).

К достоинствам можно отнести тот факт, что дифференцированный подход, „занимая промежуточное положение между фронтальной воспитательной работой со всем коллективом и индивидуальной работой с каждым учащимся, позволяет разрешить основные противоречия процесса обучения между общественной формой существования культуры и индивидуальной формой ее присвоения, делая более реальным личностно-ориентированный подход к воспитанию детей” [9, с. 66]. А его реализация „позволяет педагогу формировать у каждого ребенка согласно уровню его развития умение понимать и ставить учебно-познавательные задачи, планировать свою работу, выбирать необходимые пути и средства решения задачи, контролировать ход деятельности и правильно оценивать ее результаты” [9, с. 67].

Вместе с тем, изучение исследований проблемы реализации дифференцированного подхода в обучении, позволило выявить и некоторые недостатки этого процесса. М. А. Жигалик выделяет следующие:

- отсутствие точных рекомендаций о возрасте, с которого можно и нужно начинать дифференциацию обучения;
- неразработанность надежных способов диагностики специальных интересов ребенка;
- трудность в охвате всех звеньев педагогического процесса;
- резко увеличивающийся объем работы педагога при отсутствии достаточного методического обеспечения образовательного процесса заданиями, рассчитанными на разнообразные группы детей [9, с. 66].

Тем не менее, унифицированность системы дошкольного образования (в силу своей массовости) диктует необходимость реализации дифференцированного подхода в учебно-воспитательном процессе дошкольного учреждения, что позволит сделать его более вариативным, гибким к индивидуальным особенностям дошкольников, в значительной мере повысив эффективность образовательного процесса. В связи с этим особую значимость приобретает разработка способов активного практического внедрения дифференцированного обучения и воспитания дошкольников.

Список использованной литературы

- 1. Тельнюк И. В.** Индивидуально-дифференцированный подход к организации самостоятельной деятельности девочек и мальчиков в условиях детского сада : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / И. В. Тельнюк. – СПб, 1999. – 188 с.
- 2. Российская педагогическая энциклопедия.** Т. 1 / под ред. В. В. Давыдова. – М. : „Большая Российская энциклопедия”, 1993. – 608 с.
- 3. Бурма А. В.** Дифференцированный подход к старшим дошкольникам как условие их подготовки к школьному обучению [[Микроформа]] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. В. Бурма. – СПб, 1992. – 217 с.
- 4. Короткова Н. А.** Проблема дифференцированного подхода к образовательному процессу в детском саду / Н. А. Короткова // Ребенок в детском саду. – 2008. – № 5. – С. 2 – 5.
- 5. Сосновская Л. Б.** Педагогические аспекты организации самостоятельной работы студентов на основе принципа индивидуально-дифференцированного подхода : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. Б. Сосновская. – Л., 1989. – 180 с.
- 6. Чернов Д. Н.** Психогенетическое исследование особенностей речи в младшем школьном возрасте : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Д. Н. Чернов. – Москва, 2003. – 214 с.
- 7. Целуйко В. М.** Дифференцированный подход к обучению как путь развития личности / В. М. Целуйко, Т. Г. Бадешко // Инновационные технологии в учебно-педагогическом процессе школы и вуза : сб. науч. ст. / науч. ред. Ф. Р. Савина. – Волгоград : Перемена, 1993. – С. 112 – 118.
- 8. Галузинский В. М.** Индивидуальный подход в воспитании учащихся / В. М. Галузинский. – Киев, 1982. – 133 с.
- 9. Жигалик М. А.** Дифференцированный подход к развитию познавательной активности старших дошкольников средствами наглядного моделирования : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. А. Жигалик : Великий Новгород, 2008. – 182 с.

- 10. Бабанский Ю. К.** Оптимизация учебно-воспитательного процесса : метод. основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
11. Асташова А. Н. Реализация дифференцированного подхода при обучении учащихся начальных классов / А. Н. Асташова. – Мозырь, 2010. – 171 с.
12. Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников (На основе анализа их самостоятельной учеб. деятельности) / Е. С. Рабунский. – М. : Педагогика, 1975. – 182 с.

Цубер К. М. Диференційований підхід у навчанні та вихованні дошкільників

У статті розкрито сутність диференційованого підходу в навчанні та вихованні дітей дошкільного віку. Проаналізовано різні підходи до визначення поняття „диференційований підхід”. Викладено авторську позицію щодо проблеми реалізації диференційованого підходу у галузі дошкільної освіти.

Ключові слова: диференційований підхід, навчання, виховання, діти дошкільного віку.

Цубер Е. Н. Дифференцированный подход в обучении и воспитании дошкольников

В статье раскрывается сущность дифференцированного подхода в обучении и воспитании детей дошкольного возраста. Анализируются различные подходы к определению понятия „дифференцированный подход”. Излагается авторская позиция по проблеме реализации дифференцированного подхода в области дошкольного образования.

Ключевые слова: дифференцированный подход, обучение, воспитание, дети дошкольного возраста.

Tsuber K. M. Differentiated approach in preschoolers teaching and education

The article reveals the essence of differentiated approach in preschoolers teaching and education. Analyze approaches to definitions „differentiated approach”. The author’s point of view about problem of realization differentiated approach in preschool formation.

Key words: differentiated approach, teaching, education, preschoolers.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.5.015.31:796

Н. В. Щурова

**УСВІДОМЛЕННЯ ПОТРЕБИ БУТИ ЗДОРОВИМИ
У СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗА СПОРТИВНИМ
ПРОФІЛЕМ НАВЧАННЯ**

Фізичне виховання, орієнтоване на пріоритет здоров'я, – це таке фізичне виховання, у процесі якого в учня формується усвідомлене ціннісне ставлення до свого здоров'я, а також формується потреба до здорового способу і стилю життя. Це положення є визначальним змістом фізичного виховання оздоровчої спрямованості. Гармонія фізичного і психічного стану людини найбільш досяжна в процесі фізичного виховання особистості [1, с. 79].

Профільне навчання за спортивним напрямком у загальноосвітніх навчальних закладах надає змогу реалізувати соціальний заказ 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 у дітей та молоді [2] зауважується, 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 образ життя та мати ціннісні орієнтації на заняття фізичними вправами.

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.

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).

Мета нашої роботи – приділити увагу саме профільній освіті в галузі фізичної культури, яка дає можливість учням зрозуміти ціннісне ставлення до свого здоров'я та сприяє розумінню закономірності розвитку і зміцнення власного тіла засобами фізичного виховання.

Формування світогляду, освоєння інтелектуального потенціалу фізичної культури, виховання пізнавальної активності учнів, оволодіння ними методів пошуку і використання потрібної інформації, освоєння методів аналізу виконуваних дій на основі осмисленого ставлення до виконуваної діяльності стає одним з перших завдань формування в старшокласників профільних шкіл ставлення до свого здоров'я.

Змістом ціннісного ставлення до здоров'я повинні стати поняття і уявлення, що складаються на основі конкретних знань і рухового досвіду, що допомагають займаються пізнати своє тіло, функції свого організму, різноманітність рухових можливостей, якими він володіє; отримати уявлення про власний розвиток, засобах збереження здоров'я, вдосконалення організму, про різні параметри власних дій [3, с. 76]. Таким чином, учні вчать керувати своїм здоров'ям і контролювати свій стан, розвиток і підготовленість. Формування здатності до самоаналізу і вміння користуватися вимірювальними інструментами і простими тестами для оцінки свого функціонального стану і психофізичних можливостей дозволяє школярам вести самоконтроль за станом здоров'я. Конкретні знання про різні засоби фізичної культури і про їх позитивний вплив на організм створюють передумови для їх трансформації в потребу здорового стилю життя.

Для навчання старшокласників спортивного профілю навчання прийомів самоконтролю за своїм здоров'ям застосовувалися такі методики:

– для оцінки дихальної системи: проби Штанге, Генчі, Серкіна, проба Шафрановського, проба Розенталя;

– для оцінки функціонального стану серцево-судинної системи: тест Руф'є, ортостатична проба, вимірювання частоти серцевих скорочень і артеріального тиску, проба Летунова, індекс Серкіна;

– для оцінки стану нервово-м'язового апарату: теплінг-тест, динамометрія кисті, кінематометричні тести;

– для оцінки рівня фізичної працездатності: гарвардський степ-тест, тест Купера.

Не менш важливим постає постійне збереження учнями в процесі фізкультурної діяльності ціннісної орієнтації на здоров'я та здоровий спосіб життя. Це досягається шляхом вироблення умовного рефлексу за допомогою спеціальних оздоровчих технологій, психотехнічних методик, ментальних тренінгів. Старшокласники вчать здійснювати контроль за своїм психофізичним станом, регулювати його відповідно до мінливих умов життєдіяльності, ефективно протистояти психічні стреси.

Великого значення набуває використання занять-тренінгів як інтенсивного засобу навчання, різновиду нового напрямку педагогіки, що

забезпечує високу пізнавальну активність учня в оволодінні необхідними практичними знаннями й уміннями. Так, у заняттях психотехнікою використання рефлексії є основним шляхом отримання нових знань про себе. Володіння психотехнікою необхідно тим, хто займається фізичним і духовним вдосконаленням. Отже, зміст всіх наявних психотехнік — досягнення і підтримання високої психічної, духовної та фізичної форми за допомогою спрямованого уявного зосередження [4, с. 128].

П. В. Бундзен розробив низку оздоровчих технологій, здатних забезпечити формування стійких особистісних настанов на здоровий спосіб життя. У ході своїх досліджень він підтвердив той факт, що оздоровчий ефект фізичних вправ, націлений на зміцнення психічного здоров'я, може бути значно посилений за рахунок поєднання в єдину систему методів фізичного і психічного тренінгів [5, с. 62]. У результаті ним була розроблена концепція розвивальної психофізичного тренування – ментального тренінгу. Суть цієї концепції полягає у використанні ефекту фізичних вправ і психотренінгу для гармонійного розвитку особистості. На основі цієї концепції була створена система інтегративного тренування, яка показала свою ефективність у посиленні оздоровчого ефекту фізичних вправ, підвищення мотивації до занять фізичною культурою.

Важливим постає і формування здорового стилю життя за допомогою спеціальних поведінкових настанов. Основним засобом вирішення цього завдання є фізичні вправи. У цьому контексті розробка фізичних вправ у діяльності, розгортання рухових дій у смислові утворення, що сприяють формуванню ціннісно-мотиваційної структури особистості стає нагальним завданням фізичного виховання з оздоровчою спрямованістю [6].

Фізичні вправи, крім загально визнаної користі для здоров'я, вважаються прекрасним засобом, що сприяє розвантаженню нервової системи. Учень відчуває певну задоволеність, почуття здобутої перемоги над собою, що створює позитивний емоційний фон, позначається на вчинках і способі мислення.

Воля виховується через вольові дії та процеси, специфіка яких закладена у вольових зусиллях. Представляється найбільш доцільним розглядати волю як функцію організації важкою діяльності, яка зумовлює її початок і виконання, а мотив – спонукальна детермінація волі, яка сприяє стимуляції діяльності. Важливим джерелом виникнення мотивів вольової діяльності є усвідомлення громадських та особистих потреб та цінностей [7, с. 59].

Слід зазначити, що реалізація концепції фізичного виховання з оздоровчою спрямованістю сама собою має на увазі використання найбільш перспективних валеологічних теорій, напрацювань, технологій.

Необхідна реалізація фізичного виховання через активну пізнавально-перетворюючу позицію особистості старшокласника, що формується шляхом залучення його до творчої, ціннісно-орієнтованої,

фізкультурно-оздоровчої діяльності щодо становлення та вдосконалення свого психофізичного стану і формування потреби здорового способу і стилю життя, заснованим на ціннісному відношенні до здоров'я. На перший план виходить гуманізація процесу фізичного виховання шляхом здійснення переходу від жорсткого нормативного методу оцінки рухової підготовленості учнів до методу прогресуючого психофізичного розвитку, демократизація процесу фізичного виховання, зумовлена свободою вибору форм, засобів і методів, додання світоглядного характеру процесу формування пізнавального компонента фізичного виховання.

Саме спортивний профіль навчання сприяє залученню старшокласників до регулярної фізичної активності в цілях зміцнення їх здоров'я і отримання істотного оздоровчого ефекту від процесу фізичного виховання. Зараз школи мають, принаймні, три очевидні переваги в плануванні фізичної активності учнів :

- школи відвідують люди в тому віці, коли відбуваються найбільш значні зміни в їх розвитку;
- стратегія діяльності освітніх установ дозволяє усім школярам здобути базову освіту;
- організація і зміст фізичного виховання здійснюються головним чином через застосування відповідних освітніх програм і використання системи методів навчання [8].

На жаль, рівень фізичної підготовленості є тимчасовою категорією і відбиває попередній досвід, оскільки учню не гарантований такий же рівень фізичної підготовленості в дорослому житті, якщо він не залишатиметься активним. Природно, що користь для здоров'я, пов'язана з фізичною активністю і підготовленістю, істотна тільки тоді, коли підтримуються відповідні рівні активності і підготовленості. Тому на перший план постає саме профільне навчання за спортивним напрямом. Цілеспрямований процес формування і підтримки необхідної фізичної підготовленості учнів – це істотний освітній компонент фізичного виховання. У нашому суспільстві дійсно оцінюється фізична активність протягом усього життя як дуже важливий стиль поведінки для зміцнення здоров'я. Фізично активні люди мають тенденцію бути здоровішими і більш пристосованими до того, щоб насолоджуватися життям якнайповніше, тоді як фізично пасивні люди страждають від різноманітності хвороб. Також для підтримки значущості занять фізичними вправами є той факт, що спортивний профіль навчання – це головний принцип у сфері зміцнення здоров'я старшокласників сучасної школи [9]. Крім того, люди вірять у те, що освіта життєво важлива для підготовки щасливих, здорових і працездатних дорослих. Зміцнення здоров'я і формування активного способу життя через фізичне виховання є прекрасним засобом допомогти учням бути здоровими і працездатними.

У старшій школі завершується диференціація змісту освіти: всі учні займаються обраними видами фізичних вправ. Таким чином, надання учнем свободи вибору виду фізичних вправ, з одного боку, є чинником

виникнення і розвитку інтересу до занять фізичною культурою. З іншого боку, систематичні заняття обраними видами фізичних вправ, при наявних між ними істотних відмінностей, призводять до досягнення спільної для старшокласників мети: формуванню фізичної культури особистості.

Іншими словами, озброєння учнів знаннями і уміннями, пов'язаними з емоційно привабливими для них видами фізичних вправ, створює певні психолого-педагогічні умови для формування позитивного емоційно-ціннісного ставлення до обраного виду фізичних вправ. У свою чергу, формування цього ставлення дозволить учням перейти від пасивної позиції в навчанні до дієвої позиції активного суб'єкта фізкультурно-спортивної діяльності, до прагнення творчо використовувати знання, що придбавалися, уміння і навички для досягнення особово значущих цілей.

Важливу роль відіграє реалізація індивідуального і типологічного підходів до фізичного виховання старшокласника, створення умов для вільного вибору ним виду занять, організація такого режиму тренувань, який не викликав би надмірної перевтоми, негативних емоцій, нудьги, а, навпроти, постійно стимулював бажання займатися завдяки постійному і ясно видимому успіху в перетворенні фізичного потенціалу школяра [10, с. 245].

Таким чином, навчання саме за спортивним профілем позитивно впливає не тільки на загальний стан організму, але й виконує важливу соціально-виховну функцію, формуючи старшокласника як цілісну особу з позитивною мотивацією на здоровий спосіб життя і ціннісне ставлення до свого здоров'я.

Список використаної літератури

- 1. Туревский И. М.** Структура психофизической подготовленности учащейся молодежи / И. М. Туревский. – Тула, 1993. – 149 с.
- 2. Концепція** формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді // Директор школи. – 2004. – № 40, жовтень. – С. 23 – 27.
- 3. Аршавский И. А.** Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития / И. А. Аршавский. – М. : Наука, 1982. – 262 с.
- 4. Гаджиева Н. М.** Основы самосовершенствования: Тренинг самосознания / Н. М. Гаджиева. – Екатеринбург, 1998. – 142 с.
- 5. Динейка К.** Движение, дыхание, психофизическая тренировка / К. Динейка. – Минск, 1982. – 143 с.
- 6. Чунаев А. А.** Физические упражнения в формировании личности ребенка в начальной школе / А. А. Чунаев // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1999. – № 4. – С. 7 – 10.
- 7. Шайхтдинов Р. З.** Личность и волевая готовность в спорте / Р. З. Шайхтдинов. – М. : ФиС, 1987. – 112 с.
- 8. Ротерс Т. Т.** Аксіологічний аспект фізичного виховання школярів / Т. Т. Ротерс // Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту школярів та студентів України : матеріали VIII Всеукр. наук.-практ. конф. — Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2008. – С. 129 – 133.
- 9. Ващук С.** Потреба бути здоровим / С. Ващук // Директор школи. – 2006. – № 39. – С. 18.

10. Горащук В. П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика) / В. П. Горащук. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 376 с.

Щурова Н. В. Усвідомлення потреби бути здоровими у старшокласників за спортивним профілем навчання

У статті основну увагу приділено формуванню ціннісного ставлення до власного здоров'я і здорового способу життя серед старшокласників, що сприяє становленню активної особистості, у якій буде сформоване сприйняття власного здоров'я як особистісної цінності. Концепція такого підходу базується на спортивному фізичному вихованні учнів сучасної школи.

Ключові слова: здоров'я , спортивний профіль, фізична активність.

Щурова Н. В. Осознание потребности быть здоровыми у старшеклассников по спортивному профилю обучения

В статье основное внимание уделено формированию ценностного отношения к собственному здоровью и здоровому образу жизни старшеклассников, способствующее становлению активной личности, у которой будет сформировано восприятие собственного здоровья как личностной ценности. Концепция такого подхода базируется на спортивном направлении в физическом воспитании учащихся современной школы.

Ключевые слова: здоровье, спортивный профиль, физическая активность.

Schurova N. V. Awareness Needs to be Healthy in High School for Sports Profile Studies

The article focuses on the formation of values for their own health and healthy lifestyles among seniors that spryayuyue becoming active personality, which will be formed perception of their own health as personal values. The concept of this approach is based on the sports physical education students of the modern school.

Key words: health, athletic profile, physical activity.

Стаття надійшла до редакції 30.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

ІННОВАЦІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

УДК 378.147=111(045)

Н. М. Василюшина

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЛОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК НЕОБХІДНА ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ

Епоха глобалізованого суспільства призвела до активного оновлення педагогіки вищої школи, яке спрямоване на вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, гуманізацію та демократизацію освіти, створення сприятливих умов для підвищення рівня інтелектуальної активності студентів, організацію самостійної пізнавальної діяльності, формування іншомовної комунікативної компетентності. Підвищення інтелектуальної активності студентів у ході вивчення ділової іноземної мови – головна передумова глибокого й міцного засвоєння знань. З метою якіснішої підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності, викладачам треба частіше звертатися до активних форм і методів навчання. У зв'язку з тим, що майбутні фахівці мають вміти вести діалогічні відносини з іноземними партнерами, то питання володіння *іншомовною комунікативною компетентністю* стоїть на *вістрі актуальності*. На жаль, традиційні методи на теперішній час не спроможні вирішити цієї дилеми, тому сучасна методика викладання покликана створювати нестандартні форми та методи практичної діяльності для формування іншомовної, комунікативної компетентності у майбутніх фахівців. Таким чином, *головними завданнями* новаторського підходу у викладанні є: *формування практичних вмінь та навичок розв'язувати нестандартні життєві ситуації; уміти застосовувати набуті теоретичні знання на практиці, вільно володіти іноземною мовою в усіх аспектах(граматичному, лексичному, стилістичному, фонетичному та мовленнєво-ситуативному).*

Питання активізації діяльності особистості в процесі навчання має давню історію, яка триває від Сократа й Демократа, продовжена Я. А. Каменським у XVII столітті. Великий внесок у *розвиток методів вузівського навчання* зробили М. В. Ломоносов, М. І. Лобачевский, М. В. Остроградський. У наш час питаннями активізації навчальної діяльності займається численний загін учених, дослідження яких пов'язано з розробкою та впровадженням нових технологій навчання. Протягом останнього часу нагромаджено цінний досвід використання ігрових методів у різних ланках системи підготовки кадрів (В. А. Петрук,

І. А. Балягіна, М. А. Богород, Г. О. Ковальчук, В. Щербань).
І. А. Балягіна, М. А. Богород, Г. О. Ковальчук, зокрема, досліджували використання активних методів навчання у процесі викладання економіки, В. А. Петрук – у процесі викладання математики у вищому технічному навчальному закладі, В. Щербань – у процесі викладання маркетингу.

Незважаючи на численні теоретико-прикладні дослідження і вітчизняних, і зарубіжних науковців, проблемі іншомовної комунікативної компетентності під час вивчення ділової іноземної мови не приділено великої уваги. Саме цим і визначено *предмет* нашого дослідження. Ураховуючи представлену суперечність, можна окреслити наступні *цілі* визначеного наукового пошуку: *ідентифікувати систему активних методів навчання ділової іноземної мови; визначити суттєві ознаки кожного з них; продемонструвати на прикладі конкретних завдань практичне втілення методів активізації навчально-пізнавальної діяльності; зробити висновок щодо доцільності їхнього використання.*

Перш ніж перейти до пояснення практичної значущості їхнього застосування, зупинимося на теоретичному обґрунтування тих шляхів розв'язання проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності, які на основі високої оцінки результатів їхнього практичного втілення на заняттях з дисципліни „Ділова іноземна мова” визнано найбільш ефективними та досконалими. Розпочнемо з дефініції самого поняття *активні методи навчання*. На нашу думку, методи активної навчально-пізнавальної діяльності є спрямованими на розвиток в учнів самостійного мислення та здатності кваліфіковано вирішувати нестандартні професійні завдання, формування в них ефективних моделей соціальної поведінки. Метою навчання в цьому випадку є особистість студента, розвиток його комунікативної компетентності, вміння мислити, „прораховувати” ситуацію, осмислювати свої дії, залучати інтуїцію та можливості підсвідомості. За такого навчання особистість стає більш адаптивною, з великою кількістю „ступенів свободи” у різних соціальних ситуаціях. В активних формах навчання потенціал активності закладено в принципах організації занять і в самій формі набуття знань і особистісного розвитку (спеціальним чином організована навчальна взаємодія). В активному навчанні іноземної мови використовують дві групи методів: дискусійні та ігрові. Розглянемо їх докладніше.

Дискусійні методи [3, с. 25]

Групова дискусія – метод організації спільної комунікації в інтересах інтенсивного й продуктивного вирішення групового завдання. Дискусія дає емоційний імпульс до подальшої пошукової активності. У процесі дискусії виникає негайний зворотній зв'язок, що дає учасникам можливість побачити себе ніби з боку, випробувати себе в новій позиції, змінити свою поведінку за новим зразком, що з'являється безпосередньо в ході дискусії. Цей момент важко переоцінити.

Групове інтерв'ю – вид групової дискусії, спрямованої на вивчення загальної думки членів групи про певний предмет, подію.

Сократична бесіда – вид дискусійного діалогу, у якому один з опонентів послідовно пропонує іншому навідні запитання, що дозволяють останньому „відкривати істину” (виявляти родо-видові зв'язки та відносини обговорюваного об'єкта й досягати узагальнень на високому інтелектуальному рівні).

„Круглий стіл”– вид дискусії, під час якої рівноправні учасники, вступають у процес обговорення проблеми у певному порядку.

„Мозковий штурм” („мозкова атака”, „brainstorming”) – вид дискусії, що здійснюється у два етапи: 1) висування кожним учасником будь-яких ідей, пов'язаних з темою розмови і їх фіксація, 2) групове обговорення і вибір оптимальних пропозицій [1, с. 27].

Ігрові методи

Гра – вид діяльності, здійснюваної в модельованих ситуаціях, мотивом якої є отримання психологічного результату (у вигляді позитивних емоцій, нових знань, умінь і навичок, рішень, перемоги, розвитку особистісних якостей і відносин з оточенням). У грі відтворюються норми людського життя й діяльності, дотримання яких забезпечує пізнання дійсності й особистісне зростання учасників [3, с. 21].

Імітаційна гра – вид гри, у якій моделюється не соціально-економічна система, а середовище (природні, економічні, правові, соціально-психологічні та інші принципи (механізми), що визначають поведінку та взаємодію людей). Найбільшою ефективністю цей вид активного дидактично-психологічного навчання відрізняється в сфері об'єктивної міжособистісних і групових відносин, ділової взаємодії, процесу й механізмів прийняття індивідуальних і групових рішень. Під *діловою грою* розуміють процес вироблення та прийняття рішення в умовах поетапного багатокрокового уточнення чинників наявної ситуації, аналізу інформації, яка додатково надходить і з'являється на окремих кроках в ході гри. Параметри обмежень від кроку до кроку можуть змінюватися, у зв'язку з чим виникають нові й нові приватні виробничі ситуації, вирішення яких має підпорядковуватися загальній меті ділової гри. *Ділові ігри* представляють особливу цінність для системи підготовки майбутніх фахівців. Об'єднуючи можливості методу аналізу конкретних ситуацій, рольових та імітаційних ігор, вони дозволяють вирішувати завдання дослідження ефективності функціонування соціально-економічних систем, їхніх окремих елементів, виробляти оптимальні схеми прийняття та реалізації рішень, реально коригувати соціально-психологічні явища в трудових колективах та організаціях, розвивати особистісні та професійні якості учасників (творче мислення, практичні навички і вміння, індивідуальний стиль спілкування і діяльності при колективному вирішенні завдань) [2, с. 160].

Отже, розглянувши цілу плеяду комунікативно-активних методів викладання, варто зупинитися на методі ділової гри. З особистого практичного досвіду можемо стверджувати, що саме цей спосіб діяльності сприяє відтворенню предметного та соціального змісту діяльності,

моделюванню основних умов та системи відносин, зокрема на міжнародному рівні з іноземними партнерами. Ділова гра розгортається на імітаційній моделі, що відтворює динаміку певного виду діяльності.

Таким чином, зробивши теоретичний аналіз вище зазначеного методу розв'язання проблемної ситуації, представимо групу завдань практичного використання ігрових методів у процесі вивчення дисципліни „Ділова іноземна мова” студентами спеціальності „Туризм”.

Отже, на етапі формування практичних вмінь та навичок іншомовної мовленнєвої діяльності доречними, на нашу думку, будуть завдання, метою яких є розвиток комунікативно-практичних умінь. Ці завдання пов'язані з темою „Staying at the hotel”.

ü *Explain the problems to the hotel employee. Make complete sentences. (Problems: no ice in mini-bar, sheets are dirty, no writing paper, no toilet paper, bedside light is broken, forgotten toothpaste, too much noise in next room, no shampoo, want blankets not a duvet, want more coat hangers, checking out- suitcases very heavy);*

ü *You are a guest at the Carlton Hotel in New York. Ask the hotel employee for recommendations and direction;*

ü *Choose the best solution for each of guests problems (Solutions: send up some more, inform the manager, contact room service , send maintenance up, get a porter for you, tell the housekeeper, bring it/them up, contact maintenance).*

Також доречними будуть наступні рольові ігри. *This activity takes very little prepwork. First you just make copies of each situation for the roleplays. Divide your groups up into groups of three and assign the roleplays.*

Roleplay 1. Student A. *You've just arrived in your first country at the beginning of your world tour. You're worried about money and so you'd like to find a cheap hotel to stay in. Try and convince your friends that this is the best option.*

Student B. *You've just arrived in your first country at the beginning of your world tour. You want to start your holiday in style and staying at a nice hotel. Try and convince your friends that this is the best idea.*

Student C. *You've just arrived in your first country at the beginning of your world tour. Your friends have got different ideas about where they would like to stay. Listen to them and decide who you agree with.*

Role-play 2. Student A. *You're now in your second country but unfortunately you've just been mugged and have lost your bag with your passport, airtickets and money in it. You're at the police station to report the theft.*

Student B. *You're now in your second country but unfortunately your friend's bags been stolen. You're at the police station to help your friend.*

Student C. *You're a police officer. Two westerners are in your police station onto report a theft. You don't believe their story. Ask them a lot of questions to find out if they are telling the truth.*

Прикладом ділової гри на тему “Restaurant” може бути наступна.

Restaurant-game. Give each student a picture-card. It might be a good idea to write the words on the board. The students have to collect as many cards as possible by asking each other.

Dialogue:

A: Can I help you?

B: Yes. Can I have a hamburger, please?

A: Here you are.

B: Thank you.

B: Can I help you?

A: Yes. Can I have a glass of orange juice, please?

B. Sorry, I haven't got any orange juice.

A: OK! Bye ня та ведення зносин з діловими партнерами, формування іншомовної комунікативної компетентності. А засобом цього

B: Bye

Stop the exercise after 5 or ten minutes.

Все сказане дає можливість зробити висновок, що необхідною умовою у підготовці майбутнього фахівця є, по-перше, набуття професійної компетентності, а, по-друге (враховуючи сучасний стан глобалізації та демократизації суспільних відносин) – цільове та систематичне втілення у практичну діяльність студентів методів активного навчання. Найбільш ефективними, на наш погляд, є *групова дискусія, сократична бесіда, групове інтерв'ю, круглий стіл, мозкова атака та ділова гра*. На жаль, вище зазначені методи не вичерпують проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності, одна з яких, на нашу думку, пов'язана з мовними бар'єрами. Саме тому це дає підґрунтя для пошуку нових інноваційно-комунікативних підходів до вирішення зазначеної трудності мовленнєвої діяльності.

Список використаної літератури

- 1. Жорник О.** Формування пізнавальної активності учнів у процесі спільної ігрової діяльності / О. Жорник // Рід. шк. – 2000. – № 1. – 112 с.
- 2. Сборник** деловых игр, конкретных ситуаций и практических задач : метод. пособие / В. И. Матирко, В. В. Поляков, И. М. Стариков, Ю. Т. Ткаченко ; под. ред. В. И. Мотирко. – М. : Выс. шк., 1991. –197 с.
- 3. Щукина И. П.** Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / И. П. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 322с.

Василишина Н. М. Застосування методів навчально-пізнавальної діяльності у процесі вивчення ділової іноземної мови як необхідна передумова формування комунікативних навичок у студентів

Статтю присвячено висвітленню проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів за допомогою методів

активізації навчально-пізнавальної діяльності. Зокрема продемонстровано та теоретично обґрунтовано активні методи комунікативної діяльності. Особливу увагу приділено ігровому методу безпосередньо на практичних комунікативних завданнях. Зроблено детальне узагальнення щодо практичної доцільності визначених методів.

Ключові слова: активний метод, комунікативність, компетентність, ділова гра, практична діяльність .

Василишина Н. М. Применение методов учебно-познавательной деятельности в процессе изучения делового иностранного языка как необходимая предпосылка формирования коммуникативных навыков у студентов

Статья освещает проблему формирования иноязычной коммуникативной компетентности у студентов с помощью методов активизации учебно-познавательной деятельности. В частности показано и теоретически обосновано активные методы коммуникативной деятельности. Обращено особое внимание игровому методу непосредственно на практических коммуникативных заданиях. Сделано подробное обобщение относительно практической целесообразности определенных методов.

Ключевые слова: активный метод, коммуникативность, компетентность, деловая игра, практическая деятельность.

Vasylyshyna N. M. Application of Teaching-cognitive Activities in the Business Foreign Language Studying Process as a Necessary Prerequisite for the Formation of Communication Skills in Students

Article is devoted to the problem of forming foreign language communicative competence of students using methods enhancing educational-cognitive activity. In particular, active methods of communication were demonstrated and theoretically grounded. Particular attention was paid on the entertaining method especially on the practical tasks. A detailed generalization of the practical feasibility of certain methods was conducted.

Key words: active method, communicativeness, competence, case-study, practical activity.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.147 (0.75.5)

Т. І. Ковтун

**ПРОВІДНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО
ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ АГРОТЕХНІЧНОГО КОЛЕДЖУ**

Сьогодні пріоритетною соціальною проблемою нашого суспільства є „...розширення обсягів охоплення населення України якісною освітою в площині багаторівневої системи, підвищення рівня індексу освіти та індексу людського розвитку” [4, с. 211]. Необхідність своєчасного реагування на виклики часу вимагає утвердження в освіті нових концептуальних ідей, в основі яких – всебічний розвиток особистості як рівновеликої цінності.

Стає все більш очевидним, що багатоваріантність моделей розвитку особистості студента, що використовуються в педагогічній практиці, без суттєвого теоретичного осмислення самі по собі не зможуть задовольнити нагальні потреби в проектуванні педагогічного процесу з визначеними інтелектуальними завданнями. З огляду на це, у педагогічній науці сьогодні набуває важливого значення проблема виявлення й обґрунтування найбільш доцільних та ефективних чинників і педагогічних умов формування та розвитку інтелектуального потенціалу особистості студента, зокрема, агротехнічного коледжу.

Концептуальні ідеї теорії і практики виховної роботи відображено в дослідженнях А. Алексюка, І. Беха, В. Білоусової, С. Гончаренка, В. Кравця, Н. Ничкало, Т. Осипової, Б. Ступарика, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, В. Радкевич, М. Фіцули, Р. Хмелюк, Л. Хоружої, Д. Чернілевського, П. Щербаня та ін. Методичні аспекти виховання студентів у вищій професійній школі висвітлено в роботах С. Дем'янчука, Т. Дем'янюк, В. Заслуженюка, Т. Осипової. Натомість, проблеми виховання студентів вищих аграрних навчальних закладів досліджуються значно менше. Про них йдеться в працях Л. Барановської, А. Галєєвої, А. Дьоміна, Л. Маценко, С. Заскалети, Д. Іщенко, Т. Іщенко, І. Колоска, П. Лузана, В. Манька та ін.

Проблема інтелектуального виховання та розвитку особистості активно розробляється сучасними вітчизняними ученими: М. Євтухом, І. Волощуком, С. Максименком, Я. Рудиком, О. Савченко, М. Фіцулою, В. Шепотьком та ін.

Результати подібних досліджень складають науковий інтерес для нашої роботи. Проте проблема обґрунтування провідних педагогічних чинників та умов ефективного інтелектуального виховання студентів агротехнічного коледжу до цього часу не була предметом науково-педагогічного дослідження.

Мета дослідження – засобами експертного оцінювання виявити провідні фактори та обґрунтувати домінуючі педагогічні умови

ефективного інтелектуального виховання студентів агротехнічного коледжу.

Насамперед зазначимо, що серед дослідників немає термінологічної єдності стосовно понять „фактор” та „педагогічна умова”, а в дослідженнях автори їх часто ототожнюють. Подібні підходи можна зустріти не лише в науково-педагогічних працях, а й у довідниковій літературі. У своєму дослідженні ми розводимо ці поняття в такий спосіб: педагогічні фактори як рушійні сили процесу формування чи розвитку (управління, виховання тощо) самі по собі не можуть вплинути на перебіг процесів: маючи потенційні можливості, вони стають дієвими чинниками процесу через відповідні умови, які і забезпечують їхню дієвість тільки тоді, коли реалізуються (забезпечуються відповідною методикою. – Т. К.).

Отже, фактори інтелектуального розвитку студента агротехнічного коледжу можуть гальмувати чи прискорювати процеси формування його наукового світогляду, інтелектуальної культури, інтелектуальних здібностей, культури розумової праці тощо за певних науково визначених умов. Ці умови тісно пов’язані з факторами інтелектуального виховання особистості, детермінують їх вплив у необхідному напрямі в системі методів і форм навчання та виховання.

На першому етапі експериментальної роботи ставилося завдання: засобами пілотажного дослідження визначити сукупність чинників, які найбільшою мірою впливають на інтелектуальний розвиток студентів в умовах педагогічного процесу агротехнічного коледжу. З цією метою було розроблено опитувальник для викладачів агротехнічних коледжів, в інструкції якого подано рекомендації щодо визначення респондентами чинників. До дослідження було залучено 48 викладачів вищих аграрних навчальних закладів I-II рівнів акредитації (березень – квітень 2011 р.), які навчалися на педагогічному факультеті Національного університету біоресурсів і природокористування України за програмою перепідготовки (спеціальність „Професійне навчання”, заочна форма навчання), мали досвід навчально-виховної діяльності в аграрному технікумі чи коледжі.

За результатами опитування викладачів було відібрано 12 чинників, що впливають на інтелектуальний розвиток студента під час його навчання в технікумі чи коледжі й на які найчастіше вказували респонденти, зокрема:

1. Інтелектуальна діяльність студента (гра в шахи, колекціювання, лото тощо).
2. Самостійне читання художньої літератури.
3. Зустрічі, спілкування з інтелігенцією, видатними людьми.
4. Насиченість інтелектуального життя студентської групи.
5. Розвивальний характер навчання в коледжі.
6. Постійне користування мережею ІНТЕРНЕТ.
7. Педагогічна майстерність викладача.
8. Художня самодіяльність.
9. Спадковість, вроджені задатки.

10. Участь у предметних гуртках.

11. Практика (навчальна, виробнича тощо).

Не важко помітити, що зазначені ймовірні фактори інтелектуального виховання студентів відображають різні аспекти життєдіяльності студента і є сукупністю тих чинників, які враховують як зовнішні, так і внутрішні впливи на розвиток пам'яті, мислення, уваги, наукового світогляду особистості. За засобом впливу їх умовно можна розподілити на чотири групи.

Перша група (навчальні фактори) містить чинники, що безпосередньо впливають на інтелектуальний розвиток студентів у перебігу навчальної діяльності. Таких чинників респонденти визначили два: „розвивальний характер навчання в коледжі” і „практика (навчальна, виробнича тощо)”. Друга група чинників стосується особистісних аспектів інтелектуального розвитку студента (спадковість, вроджені задатки; інтелектуальна діяльність студента (гра в шахи, колекціювання, лото тощо); постійне користування мережею ІНТЕРНЕТ; самостійне читання художньої літератури). Фактори третьої групи (організаційні) чинять зовнішній вплив на інтелектуальний розвиток студента через специфіку організації педагогічного процесу. До організаційних чинників ми віднесли такі: участь студента в предметних гуртках; художню самодіяльність; зустрічі, спілкування з інтелігенцією, видатними людьми.

Нарешті, фактори четвертої групи (соціально зумовлені) мають безпосереднє ставлення до суб'єктів навчально-виховної діяльності. Насамперед, суб'єктом інтелектуального виховання студентів агротехнічного коледжу є колектив студентської групи. Саме цінності, ідеали, інтереси, мотиви, врешті пізнавальна діяльність членів первинного студентського колективу створюють те інтелектуальне середовище, при якому зовнішні вимоги, що висувуються до особистості, поступово інтеріоризуючись, стають внутрішніми мотивами, спонукають до інтелектуальної діяльності [5]. Природно, визначальну роль при цьому має відігравати викладач, який впливає на перебіг процесу інтелектуального розвитку особистості засобами різних видів педагогічної діяльності – навчальної, виховної, наукової тощо. Додамо, що насамперед особистість викладача, його емоційно-вольові, характерологічні якості відіграють надзвичайно важливу роль у залученні студентів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, саморозвитку, самовиховання.

Для визначення вагомості відібраних чинників інтелектуального розвитку студентів було проведено їхнє експертне оцінювання. Така експертна оцінка вагомості чинників здійснювалася як студентами, так і викладачами агротехнічних коледжів (червень 2011 р.). В опитувальнику респондентам пропонувалося проранжувати вказані фактори за їхньою вагомістю щодо розвитку мислення, пам'яті, уваги, наукового світогляду, культури розумової праці майбутнього аграрника тощо. Фактор, який, на думку респондента, чинить найбільший вплив на інтелектуальний розвиток студента, має стояти на першому місці (це відзначається цифрою

„1”); найменш впливовому фактору респондент мусить присвоїти 11-й ранг; якщо респондент переконаний, що два (чи більше) чинників є рівнозначними, їм присвоюється однаковий ранг.

За результатами експертної оцінки вагомості чинників інтелектуального розвитку студентів було побудовано матриці та визначено рангові суми чинників і середні їх значення (табл. 1, 2).

Перед тим, як здійснити аналіз результатів експертного оцінювання та зробити висновки, варто було переконатися в тому, що отримані дані не є випадковими. Для цього в дослідженні було застосовано комп'ютерну програму обробки даних „Педагогічна статистика”. Зіставлення середніх рангів чинників, які було отримано від двох груп експертів засвідчило, що ці два розподіли збігаються за рівнем значущості 0,05: емпіричне значення критерію Вілкоксона-Манна-Уїтні 0,985, критичне – 1,96.

Натомість, статистичні показники обох розподілів середніх, отриманих від експертів-студентів і експертів-викладачів суттєво відрізняються (табл. 3). Зокрема, середній ранг-мінімум у викладачів-експертів 1,9, тоді як за результатами експертної оцінки респондентів-студентів цей показник дорівнює 4,41. Викладачі-експерти продемонстрували більш високу, на нашу думку, єдність оцінок: інтервал шкали у них 8,8, тоді як у студентів-експертів цей параметр виявився рівним 4,13. Додамо, що й величина дисперсії також підтверджує цю позицію: у студентів-експертів дисперсія розподілу середніх дорівнює 1,95; у викладачів вона набагато більша – 7,88.

Проте щоб довести, що є певна єдність думок експертів щодо вагомості досліджуваних факторів, недостатньо володіти лише даними статистики розподілів середніх. З цієї метою було використано коефіцієнт конкордації (згоди), запропонований М. Кенделом і Б. Смітом [1].

Підкреслимо, що в ідеальному випадку, коли думки експертів повністю збігаються, то коефіцієнт конкордації дорівнює 1; при умові, що думки експертів абсолютно протилежні (немає згоди), коефіцієнт конкордації дорівнює 0. Природно, його величина перебуває в межах від 0 до 1.

Щоб визначити значущість коефіцієнтів конкордації було застосовано критерій Пірсона, котрий має χ^2 розподіл з числом ступенів свободи $n-1$. За наведеною вище методикою розрахунку коефіцієнта конкордації визначено, що для експертів-студентів його величина становить 0,39 (при рівні значущості 0,05). У свою чергу, єдність думок експертів-викладачів характеризується коефіцієнтом конкордації, рівним $\tau = 0,71$ (при рівні значущості 0,01). На нашу думку, така різниця в єдності думок цих груп експертів детермінована кількома причинами. По-перше, тут виявився досвід педагогічних працівників коледжу в підготовці майбутніх фахівців-аграрників, знання ними форм, методів, шляхів інтелектуального виховання студентської молоді. Відібрані для участі в експертній оцінці досліджуваних чинників викладачі переважно викладали спеціальні дисципліни, були кураторами (наставниками)

студентських груп, організовували гурткову роботу в коледжі, керували практикою студентів тощо.

Природно, студенти такого комплексного досвіду не мали (одні відвідували предметні гуртки, брали участь у конкурсах, олімпіадах і могли визначити їхню значущість щодо інтелектуального розвитку особистості, інші не були задіяні до гурткової роботи – натомість брали участь у художній самодіяльності й т. ін.).

Таблиця 1

Результати експертного оцінювання вагомості факторів інтелектуального розвитку студентів (експерти – студенти, 36 осіб)

№ п/п	Фактор	Вагомість фактору	
		Сума рангів/ Середній ранг	Місце
1	Інтелектуальна діяльність студента (гра в шахи, колекціонування, лото тощо)	191,5/5,31	4
2	Самостійне читання художньої літератури	184/5,11	3
3	Зустрічі, спілкування з інтелігенцією, видатними людьми	202/5,61	7
4	Насиченість інтелектуального життя студентської групи	195,5/5,43	6
5	Розвивальний характер навчання в технікумі, коледжі	215/5,97	8
6	Постійне користування мережею ІНТЕРНЕТ	281,5/7,82	10
7	Педагогічна майстерність викладача	192/5,33	5
8	Художня самодіяльність	307,5/8,54	11
9	Спадковість, вроджені задатки	159/4,41	1
10	Участь у предметних гуртках	277/7,69	9
11	Практика (навчальна, виробнича)	163/4,52	2

Не зайве вказати, що в даному дослідженні позиції експертів-викладачів виявилися більш прогнозованими, такими, що підтвердили наше припущення про домінуючі фактори інтелектуального розвитку особистості. Зупинимось на цьому докладніше.

Таблиця 2

Результати експертного оцінювання вагомості факторів інтелектуального розвитку студентів (експерти – викладачі, 20 осіб)

№	Фактор	Вагомість фактору	
		Сума рангів/ Середній ранг	Місце
1	Інтелектуальна діяльність студента (гра в шахи, колекціонування, лото)	50,5/2,52	2
2	Самостійне читання художньої літератури	143,5/7,17	7
3	Зустрічі, спілкування з інтелігенцією, видатними людьми	95,5/4,77	4
4	Насиченість інтелектуального життя студентської групи	102,5/5,12	5
5	Розвивальний характер навчання в технікумі, коледжі	65,5/3,27	3
6	Постійне користування мережею ІНТЕРНЕТ	149/7,45	8
7	Педагогічна майстерність викладача	111,5/5,57	6
8	Художня самодіяльність	214/10,7	11
9	Спадковість, вроджені задатки	38/1,9	1
10	Участь у предметних гуртках	166,5/8,32	9
11	Практика (навчальна, виробнича)	180,5/9,02	10

Фактор „Спадковість, вроджені задатки” в системі ранжування викладачами чинників інтелектуального виховання студентів має середній ранг 1,9 і посідає перше місце. Такої ж думки дотримуються й студенти – цей фактор у них також на першому місці. Варто нагадати, що люди успадковують від народження морфологічно-функціональну будову тіла (тип конституції, колір волосся, очей, групу крові, статеві властивості), тип центральної нервової системи, властивості темпераменту (силу, рухливість, врівноваженість, активність, екстраверсію, інтроверсію тощо), анатоמו-фізіологічні властивості нервової системи, аналізаторів, задатки (музичний слух, гострота зору, розрізнення кольорів і відтінків), на основі яких розвиваються різноманітні здібності й задатки. Таким чином, спадковість має суттєвий вплив на розвиток особистості, її соціальну поведінку. Всесвітньо відомі академіки П. Анохін, М. Амосов та інші відомі учені відкрито говорили про те, що моральність людини, її соціальна поведінка генно зумовлені.

У нашому дослідженні ми дотримуємося такої точки зору: процес і результати розвитку особистості зумовлюються спільною дією трьох провідних факторів: спадковості, середовища й виховання. Та чи інша спадкова передумова виявляється по-різному в умовах виховання та середовища, а вплив виховання та середовища має різний розвивальний ефект залежно від спадковості людини. Отже, спадковість особистості

важлива, але недостатня сама по собі для її ефективного інтелектуального розвитку, який відбувається лише за активної розумової діяльності. З цих позицій важливо знати, яке місце в системі ранжування чинників інтелектуального розвитку експерти відвели таким діяльним чинникам, як: „Інтелектуальна діяльність студента (гра в шахи, колекціонування, лото тощо)”, „Самостійне читання художньої літератури”, „Зустрічі, спілкування з інтелігенцією, видатними людьми” та „Постійне користування мережею ІНТЕРНЕТ”. Нагадаємо, що в психолого-педагогічній теорії розвитку особистості саме діяльності відведено одну з провідних ролей.

Таблиця 3

Статистичні показники розподілів середніх рангів факторів інтелектуального виховання студентів

№	Параметр	Розподіли середніх рангів	
		Експерти - студенти	Експерти - викладачі
1	Обсяг вибірки	11	11
2	Мінімум	4,41	1,9
3	Максимум	8,54	10,7
4	Інтервал (розмах)	4,13	8,8
5	Сума	65,74	65,84
6	Середнє	5,97	5,98
7	Медіана	5,43	5,57
8	Дисперсія	1,95	7,88

Викладачі-експерти переконані, що інтелектуальна діяльність студента досить суттєво впливає на розвиток його мислення, пам'яті, уяви, наукового світогляду: цей фактор в сумі набрав 50,5 рангів, його середнє значення – 2,52 і в загальній системі ранжування він знаходиться на другому місці.

Доречно вказати, що в системі ранжування факторів експертами-студентами фактор „Інтелектуальна діяльність студента” посів 4-е місце, майже поряд з ним (третє місце) за сумою рангів фактор „Самостійне читання художньої літератури” – 191,5 і 184 відповідно. На нашу думку, така позиція експертів підтверджує валідність і методу, і процедури дослідження: самостійне читання художньої літератури є, на нашу думку, різновидом високоінтелектуальної діяльності.

Зустрічі, спілкування з інтелігенцією, видатними людьми безперечно впливають на розвиток наукового світогляду студентів, мотивації щодо оволодіння знаннями. Прикметно, що цей фактор викладачі-експерти (такий факт можна було передбачити!) також оцінили як досить впливовий і поставили його на четверте місце. Натомість студенти не переконані в тому, що спілкування з ученими, філософами, інтелігентними людьми буде ефективно сприяти їхньому інтелектуальному розвитку: вказаному фактору вони відвели лише 7 місце.

Розв'язання освітніх завдань сьогодні неможливе без широкого використання комп'ютерної техніки як в перебігу аудиторних навчальних занять, так і під час самостійної роботи студентів. Це й не дивно: на початку XXI століття комп'ютерна грамотність є вагомим чинником економічного та технічного прогресу. Сучасні інформаційні технології спричиняють модернізацію традиційної освіти, перехід від писемної до електронної освітньої культури. Ця проблема нині розв'язується за двома напрямками: загальна комп'ютеризація навчальних закладів і навчання комп'ютерній грамотності.

Проте в експертному оцінюванні факторів інтелектуального розвитку особистості студента агротехнічного коледжу чинник „Постійне користування мережею ІНТЕРНЕТ” виявився маловагомим: у системі ранжування викладачі відвели йому 8-е місце (середній ранг 7,45), а студенти – 10 (середній ранг 7,82). Спробуємо пояснити цю суперечність.

Насамперед вкажемо на негативні наслідки комп'ютеризації на розвиток особистості. До таких негараздів учені справедливо зараховують [4; 5]:

- спілкування з комп'ютером вимагає сильної нервової напруги, а збої та помилки в роботі приладів негативно впливають на психіку людини;

- тривала робота з комп'ютером втомлює людину, знижує інтелектуальні здібності;

- інтелектуальна жорсткість та емоційна сухість процесу використання комп'ютера в навчанні сприяють розвитку „технократичного” формального мислення, на узбіччі залишається емоційна складова навчання; розвиток інформаційних технологій зводить до мінімуму ті враження, що людина отримувала безпосередньо від природи й замінює їх технічно препарованою інформацією;

- уніфікація мислення, перешкоджання розвитку творчих здібностей людини: сучасні комп'ютерні програми можуть дати ілюзію користувачу, що він є дійсно творцем нового;

- зниження інтелекту під час вирішення нескладних завдань, зведення процесу вирішення завдання до формальних логічних компонентів, застосування шаблонів мислення, надмірна спеціалізація пізнавальних процесів, що знижує їхню гнучкість тощо.

До зазначених негативних наслідків застосування комп'ютера в навчанні слід додати і брак живого спілкування. Хоча віртуальне спілкування „...є непоганим тренінгом для вироблення умінь викладати свої думки в письмовій формі. Щоправда, уміння усного зв'язного мовлення потроху атрофується” [3, с. 189].

Завершуючи висвітлення ролі комп'ютерної техніки у формуванні особистості студента зауважимо, що ці аспекти можуть бути проблемою самостійного науково-педагогічного дослідження, результатів розв'язання якої вже сьогодні потребують усі структурні ланки освіти – загальна середня освіта, професійно-технічна освіта, вища освіта тощо.

У попередніх матеріалах дослідження ми визначилися з тим, що інтелектуальний розвиток особистості студента пов'язаний насамперед з його навчально-пізнавальною діяльністю. Відтак, дуже важливим видається позиція експертів щодо вагомості фактора „Розвивальний характер навчання в технікумі, коледжі”. Автор переконана, що система підготовки фахівців-аграрників у вищих аграрних навчальних закладах досить інертна, консервативна, перебудувати усталену схему організації педагогічного процесу вкрай важко. У науково-педагогічній літературі розроблено технології й методики особистісно-орієнтованого (особистісно-розвивального), культурологічного, гуманістичного, ціннісного (аксіологічного) та ін. підходів до навчання й виховання майбутніх фахівців, проте вони більше декларуються, ніж практично реалізуються. Вочевидь той факт, що, навіть у серйозних наукових дослідженнях і нині зустрічаємо означення „традиційне навчання”, і саме з усталеними роками методиками порівнюються експериментальні моделі.

І все ж варто сказати, що вимоги часу, приклади діяльності передових вищих навчальних закладів світу налаштовують педагогічну громадськість вітчизняних технікумів, коледжів, університетів на зміну усталених підходів, методології підготовки фахівця взагалі. Нагадаємо, що суттєвою характеристикою пояснювально-ілюстративного навчання є формування системи наукових знань, умінь та навичок (ЗУН), яке досягається залученням студентів до діяльності щодо оволодіння готовими знаннями. Зосереджуючи зусилля на засвоєнні готових висновків науки, традиційне навчання не гарантує студентам можливості оволодіти дослідницькими вміннями, сформуванню культуру наукової думки, заснованої на діяльнісному характері саморегуляції в процесі застосування методів наукового пошуку.

Врешті, мова про те, що на зміну усталеній системі пояснювально-ілюстративного оволодіння знаннями має прийти проблемно-розвивальний тип навчання, при якому пріоритетним стає спрямованість на формування досвіду дослідницької діяльності студентів, оволодіння майбутніми фахівцями механізмами наукового пошуку: вміння побачити й сформулювати проблему, висунути гіпотези, розробити способи їх перевірки, самостійно сформулювати висновки.

Проблемно-розвивальне навчання визначаємо як дидактичну систему, що ґрунтується на закономірностях творчого засвоєння знань, на прийомах і методах викладання та учіння з елементами наукового пошуку. Воно орієнтує педагогічну громадськість агротехнічного коледжу чи іншого вищого навчального закладу на формування у студентів досвіду самостійного знаходження й розв'язання певних суперечностей, формує в них здатності суб'єктнодіяльної саморегуляції (уміння виділяти і формулювати пізнавальні цілі, самостійно вибудовувати стратегію і тактику наукового пошуку, вносити певні корективи в перебіг пізнавальної діяльності, узагальнювати результати досліджень та робити висновки).

Нарешті, звернемося безпосередньо до результатів експертної оцінки фактору „Розвивальний характер навчання в технікумі, коледжі”. Впливовість розвивального навчання на інтелектуальний розвиток особистості студента викладачі-експерти оцінили досить високо: слідом за „Спадковістю”, „Інтелектуальною діяльністю студентів” на третє місце вони поставили фактор „Розвивальний характер навчання в технікумі, коледжі” (сума рангів 65,5, середній ранг 3,27). Натомість студенти, які, безперечно, не були задіяні до проблемно-розвивальної технології навчання, не володіли знаннями про його етапи, методи, принципи і функції, поставили цей вагомий фактор інтелектуального виховання особистості на 8 місце (сума рангів 215, середній ранг 5,97).

Серед чинників інтелектуального виховання студентів є чинник, дієвість якого забезпечує продуктивну реалізацію усіх вище проаналізованих факторів – це педагогічна майстерність викладача. І експерти-студенти, і експерти-викладачі висловили практично однакові думки про його впливовість на інтелектуальне виховання майбутніх аграрників: середній ранг виявився рівним 5,33 і 5,57 відповідно. Результати психолого-педагогічних досліджень переконують, що саме від педагогічної діяльності викладача залежить ефективність підготовки майбутнього фахівця до високоінтелектуальної професійної діяльності.

Як ми вже зазначали, вказані фактори ефективно, системно впливають на перебіг інтелектуального розвитку особистості студента при спеціально створених умовах, які активізують ці чинники, створюють реальні можливості досягнення цілей інтелектуального виховання.

Проведений вище факторний аналіз дозволяє виокремити такі основні педагогічні умови досліджуваного напряму виховання:

- застосування проблемно-розвивальної технології навчання при оволодінні студентами всіма блоками навчальних дисциплін;
- залучення студентів до індивідуальних та групових форм інтелектуальної діяльності у процесі фахової підготовки;
- організація інтелектуального виховання студентів на основі науково обґрунтованих методичних рекомендацій цілеспрямованого розвитку пізнавальних здібностей, формування наукового світогляду, інтелектуальної культури особистості тощо. Єдність, системність реалізації зазначених педагогічних умов має врахувати виховні впливи виявлених факторів інтелектуального розвитку особистості студента та забезпечити дієвість та продуктивність цього процесу.

На розробці методики реалізації педагогічних умов інтелектуального виховання студентів агротехнічного коледжу зосередимо свою увагу в подальших наукових розвідках.

Список використаної літератури

1. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / пер. с англ. Л. И. Хайрусовой. – М. : Прогресс, 1976. – 494 с.
2. Морська Л. І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов :

навч. посіб. / Л. І. Морська. – Тернопіль : Астон, 2008. – 256 с.
3. Нельга Т. О. Вища школа України: цінності функціонування, проблеми, перспективи / Т. О. Нельга, О. І. Бульвінська // Модернізація системи вищої освіти : цінність і вартість для України : монографія / Серія „Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми”. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 170–190. **4. Ніколаєнко С. М.** Стратегія розвитку освіти України: початок ХХІ століття. / С. М. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2006. – 253 с. **5. Осипова Т. Ю.** Виховна робота зі студентською молоддю : навч. посіб. / Т. Ю. Осипова, І. О. Бартенева, О. О. Біла та ін. ; за заг. ред. Т. Ю. Осипової. – Одеса : Фенікс, 2006. – 288 с.

Ковтун Т. І. Провідні детермінанти інтелектуального виховання студентів агротехнічного коледжу

У статті обґрунтовуються провідні педагогічні фактори та умови інтелектуального виховання студентів агротехнічного коледжу. Зроблено висновок про системну інтелектуалізацію життєдіяльності майбутніх фахівців-аграрників.

Ключові слова: інтелектуальне виховання, студент, експертна оцінка, педагогічна умова, інтелектуальний розвиток.

Ковтун Т. И. Ведущие детерминанты интеллектуального воспитания студентов агротехнического колледжа

В статье обосновываются ведущие педагогические факторы и условия интеллектуального воспитания студентов агротехнического колледжа. Сделан вывод о системной интеллектуализации жизнедеятельности будущих специалистов-аграрников.

Ключевые слова: интеллектуальное воспитание, студент, экспертная оценка, педагогическое условие, интеллектуальное развитие.

Kovtun T. I. Leading Determinants of Intellectual Education Students Agrotechnical College

The article explains the factors leading educational and intellectual condition of the crop of students training college. It is concluded that the system intellectualization of life of future professionals of Agricultural.

Key words: intellectual education, student, expert evaluation, pedagogical conditions, intellectual development.

Стаття надійшла до редакції 30.07.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.016:811.161.2'42

О. М. Кравчук

ДЕФІНІЦІЯ „ТЕКСТ” У СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ АПАРАТІ

Однією з особливостей сучасної філологічної освіти є підготовка майбутнього вчителя-словесника, який володіє професійно-комунікативною компетентністю, сформованою на засадах лінгвістики тексту. Орієнтація навчання української мови на розвиток умінь спілкуватися вимагає опори на текст, що стає повноправним об'єктом вивчення як максимально інформативна одиниця мовлення, що інтегрує значення всіх мовних засобів. Це пов'язане з тим, що хоч система мови вже достатньо глибоко вивчена, але багато важливих явищ не можна пояснити на рівні слів і речень.

Незаперечним є те, що текст – ефективний засіб навчання мови, тому розробка шляхів його аналізу актуальна для лінгводидактики. На сучасному етапі посилена увага до тексту пов'язана зі зміною цільових акцентів навчання мови, що відбито в Законі про вищу освіту, Загальноєвропейських рекомендаціях мовної освіти, концепціях, освітніх стандартах, чинних програмах.

На думку О. Селіванової, поштовхом до нового мовознавчого напрямку досліджень – текстового – вважають, по-перше, теорію рівневого лінгвістичного аналізу Е. Бенвеніста, який поставив питання про існування окремого, автономного рівня мови – текстового; по-друге, потребу виходу за межі речення й мовної системи до сфери мовлення, тексту [1, с. 483]. Тому сучасна філологічна наука й лінгводидактика звертається до тексту як до єдиного функціонального цілого.

Мета статті – шляхом аналізу наукової літератури визначити зміст поняття „текст”, обґрунтувати важливість його вивчення як основного об'єкта лінгвістичного аналізу.

Сучасні лінгводидактичні джерела репрезентують текст як основний засіб навчання, оскільки саме він доповнює й збагачує знання студентів про систему української мови на всіх мовних рівнях; є необхідним матеріалом, що сприяє інтенсифікації навчального процесу. Під час роботи з текстом формуються мовна, мовленнєва, соціокультурна, риторична компетенції студентів, розвивається їхній професійний кругозір, відбувається духовне збагачення. А це сприяє глибокому розумінню й відтворенню чужих і створенню власних текстів.

Текст для мовознавця – це одна з найважливіших форм застосування мови. Велике значення в діяльності вчителя-філолога має робота з текстом, він повинен розглядатися як організуючий засіб, як форма інтерактивного навчання. Текст для вчителя середньої школи – це засіб формування ціннісних орієнтацій, комунікативної, лінгвістичної, українознавчої компетенцій учнів, для яких текст – це джерело інформації,

об'єкт розуміння й вивчення. Текст для студента – це феномен існування мови, засіб удосконалення набутих знань, умінь і навичок, що мають безпосередній вихід на мовну й мовленнєву практику, тому викладачі ВНЗ повинні „постійно вдаватися до тексту як засобу вдосконалення пізнавальних і креативних умінь і навичок студентів” [2, с. 174].

Науковий підхід до опису тексту як функціонального цілого, виходячи з якого досліджуються його структурні частини, є зразком застосування „системного аналізу” (за О. Каменською) в лінгвістиці, який розуміємо як методологічну концепцію, науково-дослідницький підхід, спрямований на розробку загальнонаукової стратегії вивчення тексту.

Текст є об'єктом дослідження лінгвістики тексту як „мовна та мовленнєва одиниця особливого рівня” [3, с. 17], оскільки він являє собою семантичну, тематичну, стилістичну єдність, що містить комунікативні, пізнавальні, виховні завдання. Тому й сформувалася нова галузь мовознавства – лінгвістика тексту, що ввібрала в себе всі найкращі досягнення в осмисленні природи тексту, досліджує його багатоаспектну внутрішню організацію й вбачає своє завдання у виявленні механізмів побудови, породження тексту, а також у виявленні тих одиниць, з яких він складається. Погоджуємося з М. Пентилюк, що для майбутнього вчителя-філолога важливо засвоїти лінгвістику тексту як основу власного мовленнєвого розвитку й використання набутих знань у професійній діяльності [2, с. 174].

З лінгвістичного погляду текст цікавий як феномен, що являє собою конкретну мовну реальність, одиницю вживання (а не будови) мови, оскільки в ньому знаходять своє вираження всі мовні одиниці.

Суть текстоцентричного (за словами Л. Мацько, зв'язномовного) підходу до одиниць мови полягає в тому, що для адекватного опису мовних одиниць різних рівнів важливим є тлумачення цих одиниць не самих по собі, а в складі цілого тексту.

Проблема тексту привертала увагу багатьох зарубіжних і вітчизняних учених (Р. Барт, Н. Валгіна, І. Гальперін, К. Гаузенбляз, Б. Головін, В. Дреслер, О. Каменська, О. Кубрякова, Л. Лосева, Ю. Лотман, В. Матезіус, О. Москальська, Л. Новиков, В. Одинцов, М. Рудяков, В. Скалічек, Г. Солганик та ін.).

В українському мовознавстві дослідження тексту знайшло відображення в працях Ф. Бацевича, В. Дроздовського, Т. Єщенко, А. Загнітка, С. Єрмоленко, І. Ковалика, І. Кочан, М. Крупи, Л. Мацько, Т. Радзівської, М. Плющ та ін..

Сучасні лінгводидакти з'ясовують місце тексту в системі навчання мови в школі й у вищих навчальних закладах, що має теоретичне й практичне обґрунтування (О. Біляєв, М. Вашуленко, Є. Голобородько, Н. Голуб, О. Горошкіна, Н. Грипас, Т. Донченко, В. Мельничайко, А. Нікітіна, М. Пентилюк, Г. Шелехова та ін.).

Пересвідчуємося, що дослідники акцентують увагу на вивченні тексту як продукту мовленнєво-мисленнєвої діяльності, провідного засобу навчання, основної форми функціонування мовних одиниць.

Оскільки текст є найвищою мовною одиницею комунікативного рівня, що має стилетвірний характер, то він забезпечує ефективне засвоєння мовних явищ, наочно показуючи їх функціонування. Саме в ньому найповніше розкрито своєрідність граматичної будови мови, семантика слова, його сполучуваність з іншими мовними одиницями, найточніше виявляється різноманітність форм, способів і засобів зв'язку.

Цілком погоджуємося з Л. Мацько, що сучасні лінгводидактичні потреби освітньої системи змушують дослідників та інтерпретаторів тексту дивитися на нього опосередковано – через особистість реципієнта, до сприймання чого він готовий, яких відкриттів, вражень очікує і який вплив на нього може справити текст [4, с. 220].

Учені одноставно визнають існування тексту як своєрідної одиниці мовлення, однак у сучасній лінгвістиці й лінгводидактиці не вироблено однозначного й вичерпного визначення поняття „текст”, яке б мало термінологічний характер. Нам імпонує думка О. Селіванової, що відсутність єдиного тлумачення феномена тексту пояснюється низкою причин: по-перше, абсолютизація структурної організації тексту та граматичних засобів зв'язності; по-друге, формально-структурна, жанрова, стилістична і типологічна різноплановість текстів, своєрідність способів їх репрезентації; по-третє, своєрідність різних підходів до вивчення тексту унеможливорює вироблення якогось синтетичного тлумачення; по-четверте, звуження функції тексту до рівня складника комунікативного процесу, посередника, засобу, процесу й мети комунікації; по-п'яте, абсолютизація у складі дефініції певної категорії або кількох категорій тексту [Селіванова Суч. лінгв. – С. 491 – 493].

Зазначимо, що в межах лінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики текст розглядається по-різному: одиниця писемного мовлення (М. Бахтін, І. Гальперін, В. Мельничайко), продукт усного мовлення (О. Біляєв, О. Гойхман, І. Зимня, І. Ковалик, Т. Ладиженська, І. Синиця, Н. Сологуб, М. Стельмахович), відрізок усного чи писемного мовлення (Д. Баранник, Н. Валгіна, С. Єрмоленко, Т. Єщенко, Л. Мацько, М. Пентиліук), будь-яке завершене мовне утворення (І. Кочан), монологічна одиниця (Д. Баранник, С. Єрмоленко, А. Коваль), діалогічна одиниця (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня), складний комунікативний механізм, посередник комунікації (О. Селіванова). Отже, багатоаспектність самого феномена тексту диктує й багатоаспектність його характеристики.

Д. Баранник, І. Ковалик та інші тлумачать текст як писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних смисловими й формально-граматичними зв'язками, а також спільною тематичною й сюжетною заданістю [5, с. 628; 6, с. 7]. Такого ж погляду дотримуються й М. Жовтобрюх, Б. Головін,

С. Єрмоленко та інші. Отже, учені наголошують на формі вираження тексту (усна / писемна), зв'язках (сміслові, формально-граматичні) та тематичній єдності.

Л. Бабенко й Ю. Казарін розглядають текст як складний мовний знак, словесно-мовленнєвий витвір, у якому реалізуються всі мовні одиниці (від фонем до речення) [7, с. 12], тобто вказують на функціональне призначення тексту та його інформаційно-комунікативні якості.

Як зазначає Н. Валгіна, текст являє собою об'єднану за змістом послідовність знакових одиниць, основними ознаками якої є зв'язність і цілісність [8, с. 8]. Авторка акцентує увагу на мовленнєвій організації тексту, його знаковій послідовності та категоріях.

І. Кочан констатує, що текст – це максимальна одиниця мови найвищого рівня мовної системи; продукт мовлення; цілісне і зв'язне повідомлення, складене для передавання та збереження інформації; структурна і змістова єдність [3, с. 31]. Отже, наголошує на меті висловлювання, мірі зверненості до читача, змісловій та структурній організації тексту.

Ф. Бацевич трактує поняття текст у співвідношенні до поняття дискурсу. Текст – це результат спілкування, його структурно-мовна складова й одночасно кінцева реалізація; структура, у якій втілюється „живий” дискурс після свого завершення [9, с. 147]. Автор вказує, що текст – це одиниця лінгвістичного аналізу, а дискурс – комунікативного [9, с. 148].

Визначення тексту І. Гальперіна, яке ще донедавна було загальноприйнятим, на сьогодні не може задовольнити дослідників, оскільки воно є, з одного боку, широким, а з іншого, занадто звуженим, бо викреслює з поняття текст усне мовлення.

У праці Л. Лосєвої, лексикографічних джерелах увага зосереджена тільки на письмовій формі існування тексту [10, с. 4; 11, с. 667], але оскільки мовлення реалізується в процесі мовленнєвої діяльності, насамперед у говорінні, результатом якого є текст, тому схилиємося до думки про усну й писемну форми існування тексту.

Услід за Л. Мацько [4, с. 226] визнаємо в текстотворенні первинність усного тексту як живого породження мовлення, а писемного – як його відображення й фіксацію. Особливої уваги заслуговує аналіз усного тексту, що має свою специфіку. В усному тексті інформація розрахована на слухове сприйняття, тому спостерігається залежність тексту, його мовного оформлення від слухача. Під час усного мовлення використовуються невербальні засоби, що сприяє розумінню тексту. В усному тексті застосовуються своєрідні риторичні прийоми, а також існують певні особливості його структурно-граматичної організації. Визначальну роль тут відіграє інтонація. Отже, основними для усного тексту є категорії змісту та форми. Категорія змісту охоплює тему і зміст тексту....

Категорія форми передбачає композицію та мову, які взаємодіють і співвідносяться між собою” [12, с. 131].

У науці трапляються протилежні думки й щодо виду мовлення. Нам імпонує думка сучасних дослідників (Л. Бабенко, Ф. Бацевич, Т. Єщенко, Ю. Казарін, І. Кочан, М. Крупа, Л. Мацько та ін.) про розмежування монологічних та діалогічних (полілогічних) текстів, в основі якого лежить кількість учасників текстотворення, оскільки ці види мають певну змістову організацію, функціонально спрямовану на розв’язання комунікативного завдання, досягнення поставленої мети.

Під поняття текст підводяться різні структурно-семантичні утворення. У рамках самої лінгвістики тексту цей термін набув двох різних значень: з одного боку, текст – це будь-який вислів, що несе в собі, на думку мовця, закінчений зміст. А з іншого боку, текстом може бути таке мовленнєве утворення, як повість, роман, стаття тощо. Існує думка, що текстом можна вважати й одне речення. На думку В. Халізева, їх варто називати „словесними текстами”. Це прислів’я, коломийки, частівки, крилаті вирази, загадки, ліричні чи сатиричні вірші-мініатюри. Але в навчальній діяльності не варто використовувати „словесні тексти”, хоча вони й визнаються лінгвістикою, оскільки тільки текст, що складається якнайменш з двох речень, може бути матеріалом для спостережень над способами й засобами міжфразного зв’язку.

Як бачимо, тлумачення тексту науковцями має широкий спектр: форма існування (усний чи писемний), структура (складається з одного чи кількох речень), зв’язки (сміслові, формально-граматичні), засоби зв’язку (лексичні, граматичні, стилістичні тощо), мета висловлювання (для вирішення екстралінгвальних завдань), особливості (послідовність одиниць мовлення), вид мовлення (монологічні, діалогічні (полілогічні)), наявність чи відсутність заголовка тощо. Поділяємо тезу Ф. Бацевича, що такі різні підходи до тлумачення тексту зумовлені важливістю цього поняття для людини, його складністю, а також багатовіковою традицією вивчення його в різних сферах знань [Бацевич Основи – С. 146].

Останнім часом усе більш активним елементом текстотворення стає ілюстрація, яка разом з вербальними засобами формує креолізований текст (полікодовий текст, зображально-вербальний комплекс, семіотично ускладнений текст), тобто це ілюстрований текст, у якому вербально виражена інформація сполучається із зображенням.

Таким чином, текст – поняття складне й багатогранне, його вивчення допомагає усвідомити роль, яку він виконує в процесі навчання мови, для забезпечення спілкування в різних мовленнєвих ситуаціях, а також у процесі його лінгвістичного аналізу. Текст є основою комплексного формування мовнокомунікативної компетенції вчителя-філолога.

Подальшого дослідження потребує методика різноаспектного вивчення поняття „текст”.

Список використаної літератури

1. **Селіванова О. О.** Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : підруч. / О. О. Селіванова. – К. : Полтава : Довкілля, 2008. – 712 с.
2. **Пентилюк М. І.** Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. статей / М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
3. **Кочан І. М.** Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посіб. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. / І. М. Кочан. – К. : Знання, 2008. – 423 с.
4. **Мацько Л. І.** Стилїстика української мови : підруч. / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько; за ред. Л. І. Мацько. – К. : Вища шк., 2003. – 462 с.
5. **Українська мова** : Енциклопедія / [редкол. : В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. П. Зяблюк та ін.]. – [2-е вид., випр. і доп.]. – К. : Укр. енцикл., 2000. – 824 с.
6. **Ковалик І. І.** Методика лінгвістичного аналізу тексту / І. І. Ковалик, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ. – К. : Вища шк., 1984. – 119 с.
7. **Бабенко Л. Г.** Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика : учебник; практикум / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. – [2-е изд.]. – М. : Флинта : Наука, 2004. – 496 с.
8. **Валгина Н. С.** Теория текста / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 280 с.
9. **Бацевич Ф. С.** Основи комунікативної лінгвістики : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / Ф. С. Бацевич. – К. : ВЦ „Академія”, 2004. – 344 с.
10. **Лосева Л. М.** Как строится текст : пособ. для учителей / Л. М. Лосева ; под ред. Г. Я. Солганика. – М. : Просвещение, 1980. – 94 с.
11. **Літературознавчий словник-довідник** / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К. : ВЦ „Академія”, 1997. – 752 с.
12. **Єщенко Т. А.** Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посіб. / Т. А. Єщенко. – К. : ВЦ „Академія”, 2009. – 264 с.

Кравчук О. М. Дефініція „текст” у сучасному науковому апараті

У статті аналізується поняття „текст”, який являє собою семантичну, тематичну, стилістичну єдність, що містить комунікативні, пізнавальні, виховні завдання. Подаються різні тлумачення поняття, наголошується на характерних ознаках кожного визначення.

Ключові слова: текст, професійно-комунікативна компетентність, писемний текст, усний текст.

Кравчук О. Н. Дефиниция „текст” в современном научном аппарате

В статье анализируется понятие „текст”, который являет собой семантическое, тематическое, стилистическое единство. Текст содержит коммуникативные, познавательные, воспитательные задачи. Подаются разные определения понятия, обращается внимание на характерные признаки каждого.

Ключевые слова: текст, профессионально-коммуникативная компетентность, письменный текст, устный текст.

Kravchuk O. M. The Definition „Text” in the Modern Research Apparatus

The definition „text” is being analysed in the article, the text is seen as a semantic, thematic and stylistic unity which contains communicative, cognitive and educational tasks. Different interpretations of the definition are given, characteristics of each interpretations is emphasized.

Key words: text, professional and communicative competence, written text, oral text.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.147

О. В. Крупенко

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ
В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ**

У сучасному світі, коли технічний прогрес є доволі помітним та має великий вплив на будь-яку діяльність, такий момент, як інновація, став звичним, але не помітним у процесі навчання та виховання особистості.

Кожен викладач стикається з тим, що на певному етапі своєї роботи зі студентами він може використати педагогічні інновації, але щоразу виникає питання їх доцільності та вірного сприйняття аудиторією як студентською, так і викладацькою. Тому іноді можливі цікаві педагогічні та психолого-педагогічні інновації перестають існувати ще не пройшовши перевірку.

Взагалі поняттям „інновація” позначають нововведення, новизну, зміну, введення чогось нового. Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового в цілі, зміст, форми і методи навчання та виховання; в організацію спільної діяльності вчителя і учня, вихованця. Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих учителів і цілих колективів.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується відходом від тоталітарної уніфікації і стандартизації педагогічного процесу, інтенсивним переосмисленням цінностей, пошуками нового в теорії та практиці навчання і виховання. Цей процес не може бути стихійним. Він потребує управління.

Основу інноваційних процесів в освіті складають дві важливі проблеми педагогіки – проблема вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду та проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику. Результатом інноваційних

процесів слугує використання теоретичних і практичних нововведень, а також таких, що утворюються на межі теорії і практики. Учитель може виступати автором, дослідником, користувачем і пропагандистом нових педагогічних технологій, теорій, концепцій.

Управління інноваційним процесом передбачає аналіз і оцінку введених учителями педагогічних інновацій, створення умов для їх успішної розробки і застосування.

Водночас керівники навчального закладу проводять цілеспрямований відбір, оцінку й застосування на практиці досвіду колег, нових ідей, методик, запропонованих наукою. Потреба в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності в умовах розвитку освіти спричинена певними обставинами:

По-перше, розбудова суверенної держави викликала необхідність докорінної зміни системи освіти, методології і технології організації навчально-виховного процесу у навчальних закладах різного типу: ліцеях, гімназіях, авторських школах, коледжах, приватних, недільних, духовних школах тощо. Пошуки, які ведуть колективи навчальних закладів нового типу, можуть збагатити не лише шкільну практику, а й педагогічну науку.

По-друге, виконання соціального замовлення сучасного етапу розбудови нашої держави – особистості, здатної засвоювати й творчо розвивати культуру, потребує постійного пошуку нових організаційних форм, індивідуального підходу до особистості, нових технологій навчання і виховання. У цій ситуації суттєво зростає роль і авторитет педагогічного знання, яке може стати теоретичною базою для нових пошуків, інновацій.

По-третє, змінився характер ставлення учителів до факту засвоєння і застосування педагогічних нововведень. Якщо раніше інноваційна діяльність обмежувалася використанням рекомендованих зверху нововведень, то сьогодні вона набуває дослідницько-пошукового характеру: учитель обирає нові програми, підручники, використовує нові прийоми і способи педагогічної діяльності.

По-четверте, створилася реальна ситуація конкурентоздатності закладів освіти, спричинена входженням загальноосвітніх навчальних закладів у ринкові відносини, створенням нових типів навчальних закладів, зокрема й недержавних.

Інноваційні процеси є механізмом інтенсивного розвитку школи та педагогіки. Інновації функціонують на рівнях створення, освоєння і втілення. Дослідниками сформульовано низку законів перебігу інноваційних процесів.

Закон необоротної дестабілізації педагогічного середовища. Сутність його полягає в тому, що будь-який інноваційний процес вносить у педагогічне середовище необоротні зміни. Цілісна система, що існує, починає руйнуватися і потребує деякого часу для створення нової системи на базі нових елементів або асиміляції старої.

Закон обов'язкової реалізації інноваційного процесу. Будь-який інноваційний процес, в основі якого є педагогічне відкриття, рано чи

пізно, стихійно або свідомо повинен реалізуватися. Достатньо пригадати досвід видатних педагогів А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, С. Т. Шацького, вчителів-новаторів В. Ф. Шаталова, І. П. Волкова, І. П. Іванова та ін.

Закон стереотипізації педагогічних інновацій. Будь-яка інновація поступово перетворюється у звичні поняття і дії, отримуючи статус стереотипної.

Ці закони зумовлюють і певні етапи функціонування інновацій. На першому етапі інновація сприймається як чужорідний елемент у педагогіці, часто викликає різку протидію, здається прожектерством. З часом інновація перевіряється практикою, набуває масового визнання. На останньому етапі новий підхід до навчання чи виховання стає відомим і входить до системи навчально-виховної роботи [1].

З інноваціями в освітньому середовищі співвідноситься ще одне поняття – „інноваційна діяльність” (або „інноваційна освітня діяльність”), яка трактується як: розробка, розповсюдження та застосування освітніх інновацій; діяльність, що зумовлює суттєві зміни порівняно з традицією; діяльність, спрямована на вирішення комплексної проблеми, що виникла внаслідок зіткнення усталених та нових форм практики або у зв’язку з невідповідністю традиційних норм новим соціальним запитам (В. Слободчиков); процес продуктивної творчої діяльності людей (Н. Лапін та ін.).

Інноваційна спрямованість роботи педагогів визначається критеріями педагогічних інновацій, до яких належать: новизна, оптимальність, результативність та ефективність, можливість творчого застосування в масовому досвіді.

Проте часто буває, що педагогічні інновації у зв’язку з недостатньою організаційною, технічною, психологічною підготовленістю педагогічних кадрів не знаходять подальшої реалізації. Поспішне впровадження нововведень призводить згодом до відмови від них. Це свідчить про несформованість потрібної морально-психологічної ділової атмосфери, іншими словами – інноваційного середовища.

Головною рушійною силою інноваційної діяльності є педагог, оскільки суб’єктивний чинник є вирішальним і під час впровадження і поширення нововведень. В основі реального здійснення інноваційної діяльності лежать уміння побудови концептуальної основи педагогічної новації, що об’єднують: діагностику, прогнозування, розробку програми експерименту, аналіз її здійснення, реалізацію програми, відстеження ходу та результату запровадження.

Інновації функціонують на рівнях створення, освоєння і втілення. Сформульовано закони перебігу інноваційних процесів (Н. Юсуфбекова): необоротної дестабілізації педагогічного середовища; обов’язкової реалізації інноваційного процесу; стереотипізації педагогічних інновацій.

Вони зумовлюють етапи функціонування інновацій. На I етапі інновація сприймається як чужорідний елемент у педагогіці. На II –

перевіряється практикою, набуває масового визнання. Зрештою, новий підхід стає відомим і входить до системи навчально-виховної роботи.

Нове педагогічне мислення, яке яскраво проявляє себе у інноваційній діяльності, не є психологічно безболісним процесом. У ньому спостерігається явище дії антиінноваційних бар'єрів, подолання яких – важливе завдання. Ці бар'єри проявляються у захисних висловлюваннях, які утримують стереотипи, що існують в педагогічному менталітеті відносно інновацій. Серед них такі: „Це у нас уже є”, „Це у нас не вийде”, „Це не вирішує наших проблем”, „Це вимагає доопрацювання”, „Тут не все рівноцінне”, „Є й інші пропозиції”.

Подолання антиінноваційного бар'єру пов'язане з психологічною стійкістю особистості. Вона зумовлюється як здатністю зберегти цінні моменти досвіду, так і прагненням змінити наявну педагогічну ситуацію. Основним механізмом її забезпечення є синтезуюча рефлексія. Рефлексія, сприяючи свідомому вибору оптимального варіанту поведінки в ситуації психологічного бар'єру, стимулює осмислення проблемної ситуації, визначає особистісний смисл події.

Рефлексія – форма теоретичної діяльності людини, спрямована на осмислення своїх власних дій і законів; роздуми; самоспостереження, самоаналіз. У психології рефлексія – один з механізмів, що забезпечують адаптивність людини до нових умов діяльності. До її механізмів зараховують: зупинку (припинення змістовної діяльності в ситуації, пов'язаній із завершенням засобів її вирішення); фіксацію (аналіз ходу і результатів попередньої роботи та формування суджень); відчуження (вивчення себе, діючого у відстороненій ситуації позиції); об'єктивацію (аналіз своїх дій в системі наявних або можливих дій); повертання (повернення до початкової ситуації, але в новій позиції і з новими засобами).

Отже, дані психологічні механізми рефлексії дозволяють організувати процес зміни професійної діяльності за рахунок його переосмислення шляхом рефлексивних дій, вибору напрямку самокерованого розвитку (Л. Фридман, І. Кулагіна). Розглянемо рівні системної рефлексії, що дозволить визначити ступені формування професійної рефлексії у педагогів. I рівень пов'язаний із зупинкою розвитку на тій чи іншій стадії і направленістю діяльності на себе.

Для нього характерні інтуїтивні роздуми, формальне усвідомлення інформації про професійну діяльність. На II – системна рефлексія полягає в об'єктивації педагогічної діяльності у вигляді конкретних принципів, правил, алгоритмів.

Тут переважають дискурсивні роздуми, у результаті чого формуються ті чи інші об'єкти. III пов'язаний із узагальненням об'єктивованого досвіду самокерованого розвитку на певній стадії в загальному принципі, методі.

Педагогічна діяльність рефлексивна за суттю, рефлексивні процеси в ній проявляються так: у процесі практичної взаємодії педагога зі

студентами; у процесі проектування діяльності студентів; у процесі самоаналізу та самооцінки педагогом діяльності та самого себе як її суб'єкта.

Професійна рефлексія зумовлює інтенсивність введення новацій, забезпечує переосмислення змісту свідомості суб'єкта та усвідомлення ним прийомів педагогічної майстерності. Рефлексія в інноваційній діяльності безпосередньо пов'язана з процесом творчості. Вона в даному контексті поєднує в собі побудову узагальнень, аналогій, зіставлень та оцінок, а також переживання, нагадування та вирішення проблем.

О. Власова виокремлює ознаки наявності педагогічної рефлексії: глибина, проблемність та критичність мислення; відкритість, готовність до діалогу, толерантність до чужої точки зору, чуйність до іншого; гнучкість у пошуку альтернативних підходів до вирішення проблеми; варіативність та пластичність в комунікативних стратегіях; особистісна включеність у діяльність, прийняття відповідальності за вибір рішення.

Ступінь сформованості психологічної стійкості характеризує різні рівні педагогічної діяльності і готовності до інновацій. Ця готовність визначається також усвідомленням педагогами протиріч гуманізації виховного процесу у ВНЗ. Так, старі стереотипи студента, традиційні установки і шаблони не ефективні у досягненні сучасних освітніх цілей. Аналіз цього стану неодмінно приводить педагога до висновку про необхідність оволодіння новими психолого-педагогічними знаннями, про подолання авторитарного стилю, старих способів взаємодії зі студентами. Відтак постає необхідність розробки методичних рекомендацій, спрямованих на формування психологічної стійкості науково-педагогічних працівників. [2]

Інноваційно-зорієнтована психолого-педагогічна підготовка характеризується спрямуванням на розвиток і вдосконалення інноваційних властивостей особистості, формування готовності майбутнього фахівця до реалізації інноваційної діяльності.

Відповідно до такого підходу можна визначити такі структурні компоненти моделі інноваційно-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки: цілемотиваційний, змістовний, організаційно-технологічний та контрольно-оціночний. Здійснимо їх коротку характеристику.

Цілемотиваційний компонент характеризує зорієнтованість психолого-педагогічної підготовки на формування готовності до інноваційної діяльності. Це означає, що в цілях дисциплін психолого-педагогічного циклу має відображуватись не просто вивчення психологічних чи педагогічних понять, а й використання психолого-педагогічних знань для саморозвитку, вдосконалення своєї діяльності та оточення.

Така цільова зорієнтованість має знаходити відображення й в мотивації навчання. Педагоги мають заохочувати творчу, пошукову, інноваційну діяльність студентів, що полягає у демонстрації її смислу і важливості, привнесення ціннісного аспекту у професійну підготовку

(набуття психолого-педагогічної компетентності) в цілому та підготовку до інноваційної діяльності, зокрема, у наданні більшої допомоги у виконанні творчих проєктів, привернення соціального фактору (колективна робота, можливість демонстрації особистих досягнень). При цьому пріоритет має надаватись мотиваційним заходам над стимулюючими.

Змістовий компонент – полягає у включенні питань щодо інноваційної діяльності у всі дисципліни психолого-педагогічного циклу, дотриманні сучасних вимог до відбору та подачі навчального матеріалу, а також в особливій змістовній побудові самого навчального процесу, що може здійснюватись як процес інноваційної діяльності: від етапу генерування нових ідей, до етапу їх впровадження та популяризації. Принципово інші вимоги висуваються й до змісту навчального матеріалу та формі його подачі. В основі мають бути покладені наукові принципи відбору та структурування змісту освіти. До таких принципів В.С.Ледньов відносить: функціональну повноту компонентів змісту освіти, диференціацію та інтеграцію, наступність (ступеневість) освіти. В.В.Краєвський виділяє принципи формування змісту загальної освіти, що цілком придатні і для визначення змісту вищої освіти: принцип відповідності змісту освіти у всіх його компонентах і рівнях конструювання вимогам розвитку суспільства, науки, культури і особистості, принцип єдиної змістовної та процесуальної сторони навчання, принцип структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування (співвіднесеність складових компонентів), принцип гуманітаризації, пов'язаний із утворенням умов для активного творчого і практичного освоєння людської культури, принцип фундаменталізації навчання, що вимагає інтеграції гуманітарного та природничо-наукового знання, встановлення наступності і міждисциплінарних зв'язків, опори на усвідомлення тими, що вчаться, суті методології пізнавальної і практичної перетворювальної діяльності.

Для забезпечення підготовки особистості до інноваційної діяльності змісту навчання має також бути притаманна проблемність, актуальність, образність. Ще однією вагомою вимогою до змісту навчання є використання сучасних інформаційних засобів, комп'ютерних технологій (тобто заохочення балами).

Організаційно-технологічний компонент має забезпечувати впорядкованість навчальної діяльності для досягання поставлених цілей (організація), а також бути відтворювальним, раціональним у наявних умовах, гарантовано сприяти реалізації поставлених навчальних цілей (технологія). Цей компонент полягає у виборі відповідних наявним умовам форм, методів та засобів навчання, а також їх систематизоване використання.

Контрольно-оцінний компонент має забезпечувати зворотний зв'язок про результати навчальної діяльності, розвиток і вдосконалення різних сфер досвіду того, хто навчається (особистісної, соціальної, діяльнісної) [3].

Список використаної літератури

1. Електронний ресурс: <http://readbookz.com/book/172/5545.html>.
2. Електронний ресурс : http://elibrary.nubip.edu.ua/6110/1/L.Omelchenko_St_NUBIP.doc.pdf.
3. Електр. ресурс : http://www.nbuiv.gov.ua/portal/natural/vkpi/FPP/2009-3-2/01_Artushko.pdf.

Крупенко О. В. Психолого-педагогічні інновації в навчально-виховному процесі ВНЗ

У статті йде мова про те, який існує погляд на сучасні психолого-педагогічні інновації, що використовуються на даному етапі навчально-виховного процесу. Висвітлено певні погляди і концепції щодо впровадження інновацій та вимог, що до них висуваються.

Ключові слова: інновація, психолого-педагогічний вплив, освіта, навчальний процес.

Крупенко О. В. Психолого-педагогические инновации в учебно-воспитательном процессе вуза

В статье идет речь о существующем взгляде на современные психолого-педагогические инновации, которые используются на данном этапе учебно-воспитательного процесса. Освещены определенные взгляды и концепции по внедрению инноваций и требования, которые к ним предъявляются.

Ключевые слова: инновация, психолого-педагогическое воздействие, образование, учебный процесс.

Krupenko O. V. Psychological and Pedagogical Innovations in the Educational Process of the University

The article deals with the current view of the modern psychological and pedagogical innovations that are used at this stage of the educational process. Highlight certain views and concepts for innovation and requirements that are presented to them.

Key words: innovation, psychological effects, education and training process.

Стаття надійшла до редакції 16.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.013.73

О. А. Кубіцька

**НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ
НАРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ
ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ**

Відродження національної культури, збереження народних звичаїв, традицій є одним із основних завдань сучасної освіти та є важливим для формування народознавчої компетентності, яка ґрунтується на логічному поєднанні елементів пізнання. Гуманізація освіти сьогодні передбачає її націоналізацію, тобто надання якомога ширшого національного характеру процесу навчання і виховання, що сприятиме формуванню національної самосвідомості молоді – усвідомлення своєї національної гідності, місця свого народу у всесвітній історії.

Мета статті полягає у здійсненні аналізу сучасних наукових підходів до процесу формування народознавчої компетентності студентів педагогічних коледжів.

Проблема формування народознавчої компетентності студентів педагогічних коледжів передбачає дослідження наступних базових підходів: наукового, компетентнісного, етнокультурологічного, конкретно-історичного, професійно-діяльнісного.

Отже, розглянемо кожен із зазначених підходів.

Науковий підхід висвітлений у працях М. Й. Боришевського, О. В. Сухомлинської, К. І. Чорної та ін.

Освітній процес педагогічних коледжів передбачає наукову основу, яку відображено в нормативних документах, таких як закон України „Про освіту” Концепція педагогічної освіти, Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI століття), Концепція педагогічної освіти. Досягнення цілей навчально-виховного процесу студентів педагогічних коледжів щодо процесу формування народознавчої компетентності потребує дотримання наукового підходу до організації цього процесу, тобто врахування об’єктивних закономірностей його перебігу, взаємодії системи чинників (раціональність, об’єктивність, наукова картина світу) [1].

Представниками **компетентнісного підходу** є В. А. Болотов, В. І. Бондар, Е.Ф. Зеєр, О. Я. Савченко, О. В. Хуторський та інші.

Найбільш послідовно визначений підхід висвітлюється в працях К. І. Платонова та Ю. П. Поваренкова. Науковці виділяють групи компетентностей – загальні (світоглядні уявлення, система цінностей, здатність до спілкування та співпраці тощо) та функціональні (ті, що пов’язані з педагогічною діяльністю). Завданням компетентнісного підходу в професійній освіті є формування ключових (основних, базових) компетентностей в майбутнього фахівця певної галузі.

У перекладі з англійської термін „competence” означає здатність, вміння; компетентність; компетенція, повноправність [2, с. 425].

У документах Міжнародної комісії Ради Європи поняття компетентності розглядається як загальні або ключові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, крос навчальні вміння або навички, ключові уявлення, або опорні знання. Компетентності, на думку експертів Ради Європи, передбачають наступні характеристики: спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс ставлень цінностей, знань і навичок [3].

Групою експертів з різних галузей (освіти, бізнесу, праці, здоров'я тощо) у 1997 році було започатковано програму „Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади” (Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations) із скороченою назвою „DeSeCo”, мета якої полягала в систематизації та узагальненні досвіду багатьох країн щодо питання компетентності особистості. Експерти зазначеної програми визначили поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання [3].

Дослідник Е. Ф. Зеєр наголошує на тому, що *компетентнісний підхід* – це пріоритетна орієнтація на цілі – вектори освіти: навченість, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація та розвиток індивідуальності. Як інструментальні засоби досягнення цієї мети виступають принципово нові метаутворювальні конструкти компетентності – компетенції та метаякості [4, с. 102].

Н. В. Якса вважає, що компетентнісний підхід ґрунтується на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії [5, 61].

Р.П. Мильруд відзначає, що компетентність можна розглядати як комплекс компетенцій, що визначається як особистісний ресурс фахівця, який забезпечує можливість його ефективної взаємодії з навколишнім світом у тій або іншій конкретній галузі професійної діяльності й залежний від необхідних для цього компетенцій [6].

Вчений Г.М. Курдюмов вважає, що компетентність – це еталонна мета розвитку, досягнення якої забезпечує успішність професійної діяльності дорослої людини в умовах, що постійно змінюються [7, с. 56].

А.В. Хуторський розглядає компетентність як вміння виконувати теоретичні й експериментальні дослідження, бачити суперечності, володіти різними способами розв'язання задач, вміння порівнювати культурно-історичні досягнення зі своїми освітніми продуктами і результатами однокласними [8].

На думку В. А. Болотова, компетентнісний підхід є наслідком саморозвитку індивіда, особистісного зростання, наслідком

самоорганізації і узагальнення діяльнісного і особистісного досвіду. Компетентність, вказує дослідник, це спосіб існування знань, умінь, освіченості, що сприяє особистісній самореалізації, знаходженню студентами місця в житті [9, с. 9].

Етнокультурологічний підхід у національній освіті висвітлений у працях М. Я. Антоненко, О. С. Березюк, Р. О. Захарченко, В. Д. Мусієнко, В. К. Сидоренко, М. Г. Стельмаховича, В. Г. Струманського, Н. В. Тараненко, Г. Г. Філінчук та ін.

На думку О. С. Березюк, етнокультурологічний підхід до процесу формування народознавчої компетентності студентів полягає у „формуванні готовності майбутнього вчителя до застосування надбань народної культури” [10].

О.П. Рудницька вважає, що уявлення про народне мистецтво людина отримує через народознавчий образ світу, а „осягнення творів народного мистецтва можливе тільки за умови глибокого пізнання історико-етнічного коріння нації” [11].

На думку І. А. Зязюна, вища педагогічна школа, готуючи випускника до професійної діяльності, закладає не лише конкретні знання певного діапазону й обсягу, а й фундамент соціальної ініціативи, здатності працювати з людиною і для людини. З огляду на це, структурними одиницями підготовки фахівця науковець вважає професіоналізм, інтелігентність, соціальну зрілість, творчу активність, тобто ті особистісні якості, які визначають спосіб життєдіяльності і соціального буття, суб’єктивний зміст і продуктивність праці вчителя [12].

Таким чином, можна стверджувати, що етнокультурологічний аспект сприяє усвідомленню особистістю себе як частки народної культури. Поняття „народна культура” охоплює не лише те, що існує поза людиною, а й ті зміни, які відбуваються в ній самій. Етнокультурологічний аспект допомагає усвідомити не тільки історію народної культури та традиції тієї чи іншої нації, а також свою власну історію.

Вивчення народознавства, української мови, літератури, українських пісень, народного календаря, українських народних казок тощо є важливою умовою реалізації етнокультурологічного підходу, який є одним із ключових у процесі формування народознавчої компетентності студентів педагогічних коледжів.

Конкретно-історичний підхід (В. О. Сухомлинський, С. Г. Рябов, О. В. Сухомлинська, І. Г. Тараненко та ін.). В.О. Сухомлинський уважав, що ознакою цілісності педагогічної системи є відображення конкретно-історичних умов, утілення національних традицій, відповідність потребам розвитку освіти та культури народу.

Серед українських письменників даному підходу великої уваги приділяв І. Я. Франко. Він вважав, що „пізнання історичної еволюції суспільних явищ є першою умовою, щоб їх зрозуміти”. На його думку, конкретно-історичний підхід – методологічна основа пізнання народу з його мовою, звичаями, віруваннями і поглядами [13].

Конкретно-історичний підхід розглядає навчальний зміст в цілому, як історичну категорію, своєрідну модель конкретних вимог суспільства щодо підготовки молоді до життя та роботи у даному суспільстві. Зазначений підхід спрямовує зміст освіти на вирішення завдань, найбільш актуальних для даного етапу розвитку українського суспільства. Процес формування народознавчої компетентності студентів педагогічних коледжів передбачає застосування конкретно-історичного підходу, оскільки народознавча компетентність формується під впливом певних конкретно-історичних умов життєдіяльності даного суспільства загалом і кожного з його членів зокрема. Конкретно-історичний підхід допомагає збагнути й сформулювати специфічні, найбільш актуальні на даному етапі розвитку українського суспільства завдання національного виховання: усвідомлення громадянами України необхідності державотворчих процесів у поєднанні з розбудовою громадянського суспільства; формування в молодого покоління почуття патріотизму, відданості Батьківщині й водночас відчуття належності до світової спільноти.

Професійно-діяльнісний підхід у процесі формування народознавчої компетентності студентів педагогічних коледжів спирається на результати досліджень учених В. Г. Бутенко, С. У. Гончаренко, Л. В. Занкова, І. А. Зязюна, Л. А. Івахової, М. П. Лещенко, С. Г. Мельничук, Н. Є. Миропольської, В. Ф. Орлова, О. С. Падалки, О. П. Рудницької, С. О. Сисоєвої, Н. Ф. Тализіної, О. П. Щолокової та ін.

Професійно-діяльнісний підхід визначається як особливий вид діяльності вчителя, спрямованої на передавання від старших поколінь молодшим культури та досвіду, накопичених людством, на створення умов для особистісного розвитку та підготовку індивіда до виконання соціальних ролей, визначених суспільством.

Дослідники І. А. Зязюн, О. П. Рудницька, О. П. Щолокова вважають, що зазначений підхід вимагає спеціальних зусиль вчителя, спрямованих на вибір і організацію діяльності учня, на активізацію і переведення його в позицію суб'єкта пізнання засобів народознавства, що передбачає вироблення народознавчих знань, умінь тощо [11; 12].

Ми погоджуємось з думкою дослідників про те, що професійно-діяльнісний підхід це – система способів дій учителя, який досконало володіє народознавчими знаннями, методами, способами їх успішної передачі, засобами і продуктивними технологіями реалізації функціональних обов'язків та системою вмінь вирішувати завдання своєї діяльності щодо формування смислоутворюючих мотивів, ціннісних орієнтацій особистості в результаті особистісно-орієнтованого навчання та виховання.

Отже, аналіз точок зору провідних учених дав можливість зробити висновок, що вивчення процесу формування народознавчої компетентності сприяє вихованню особистості, яка здатний навчити майбутніх учнів брати участь у формуванні повноцінного громадянина нашої держави.

Список використаної літератури

1. **Державна** національна програма “Освіта. Україна XXI століття”. – К.: Райдуга, 1994. – 61с. 2. **Зубков М.**, Мюллер В. Сучасний англо-український та українсько-англійський словник. // М. Зубков, В. Мюллер // – Вид. 2-ге, випр. та доп. – Харків :Школа. – 2008. – 752 с. 3. **Laura H. Salganik, Dominigue S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant** (1999), Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations. SFSO, OECD, ESSI. – Neuchatel. 4. **Зеер Э. Ф.** Компетентностный подход к образованию // [http:// www. ugrao. Ru/ konf 2005.php?mode=&exmod=zeer](http://www.ugrao.Ru/konf2005.php?mode=&exmod=zeer). 5. **Тезаурус** з проблеми міжкультурної взаємодії: Словник / автор-укладач Якса Н.В. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 164 с. 6. **Мильруд Р. П.** Компетентность и иноязычное образование / Сб. науч. статей. – Таганрог: ТГРУ, 2004. – С. 70-80. 7. **Курдюмов Г. М.** О формировании личностных качеств будущих специалистов / Г. М. Курдюмов // Высшее образование в России – 1994. – № 2. – С. 103-105. 8. **Хуторской А.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированой парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2 – С. 58 – 64. 9. **Болотов В. А.**, Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. - № 10. – С. 8-14. 10. **Березюк О. С.** Про засоби формування педагогічного професіоналізму студентів педагогічного вузу / О. С. Березюк // Науково-метод. збірник „Нові технології навчання”. – Вип. 23. – К., 1998. – С. 40 – 46. 11. **Рудницька О. П.** Мистецтво у професійній підготовці вчителя / О.П. Рудницька // Наукові записки псих.-пед. ф-ту: зб. ст. – Ч. 1. – Полтава, 1997. – С. 62-66. 12. **Зязюн І.А.**, Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навч. закладів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с. 13. **Українська педагогічна думка в персоналіях:** У 2 кн. Кн. 1 Навч. Посібник / За ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – 624 с.

Кубицька О. А. Науково-теоретичні основи формування народознавчої компетентності студентів педагогічних коледжів

У статті розглянуто сучасні наукові підходи до процесу формування народознавчої компетентності студентів педагогічних коледжів. Проаналізовано основні погляди вітчизняних та зарубіжних вчених. Головну увагу сконцентровано на педагогічному аспекті.

Ключові слова: народознавча компетентність, майбутній вчитель, знання, вміння, навички, народна культура, традиції, народознавство.

Кубицкая О. А. Научно-теоретические основы формирования народоведческой компетентности студентов педагогических колледжей

В статье рассмотрены современные научные подходы к процессу формирования народоведческой компетентности студентов

педагогических колледжей. Проанализировано основные взгляды отечественных и зарубежных учёных. Основное внимание сконцентрировано на педагогическом аспекте.

Ключевые слова: народоведческая компетентность, будущий учитель, знания, умения, навыки, народная культура, традиции, народоведение.

Kubits'ka O. A. Scientific and Theoretical Foundations of Ethnological Competence of Students of Pedagogical Colleges

The article addresses the scientific and theoretical approaches to the forming of ethnological competence of students of pedagogical colleges. The positions of Ukrainian and foreign scientists concerning this phenomenon are analyzed. A particular attention is paid on the pedagogic aspects.

Key words: ethnological competence, prospective teacher, knowledge, skills, folk culture, traditions, ethnology.

Стаття надійшла до редакції 29.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК [654.197:7.071]:378

А. Л. Лісневська

**МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗВ'ЯЗКИ
У КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ТЕЛЕВІЗІЙНИХ РЕПОРТЕРІВ**

У педагогіці вищої школи використання інноваційних технологій є однією з домінуючих тенденцій сучасної освіти. Це пов'язано із загальними процесами в суспільстві, інтеграцією знань і форм соціального та професійного досвіду. Зазначені процеси впливають на зміст вищої освіти, яка є зумовленою цілями та потребами суспільства та складається із системи знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформованою в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва [1, с. 1]. Керування змінами змісту освіти не тільки можливе, але й необхідне для збереження специфіки системи освіти як соціального інституту, збереження різноманітності суспільства як джерела розвитку суспільства.

Мета нашої статті – розглянути механізм встановлення міждисциплінарних зв'язків у контексті інноваційних технологій та обґрунтувати доцільність їх використання у процесі фахової підготовки телевізійних репортерів.

Диференціація наук об'єктивно породжує необхідність протилежного

процесу – інтеграції наукового знання, а тому існує протиріччя між об'єктивно необхідною інтеграцією у професійній підготовці фахівця та протидіючою диференціацією дисциплін. Завдання синтезу наукового знання призводять до необхідності переходу від „вивчення сукупності часткових явищ до розгляду інваріантних концепцій і принципів, що узагальнюють наукове знання [2, с. 3]. Цей процес повинен супроводжуватися зміцненням дисциплінарних зв'язків усередині й між ними. Міждисциплінарні зв'язки не тільки дозволяють установити своєрідні „містки” між навчальними дисциплінами, але й на основі спільності змісту цих дисциплін побудувати цілісну систему навчання, що дозволяє вичленувати як основні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами.

Міждисциплінарні зв'язки є одним із важливих психолого-педагогічних умов збільшення науковості й доступності навчання, його зв'язку з навколишньою дійсністю, активізації підготовчої діяльності й удосконалення процесу формування знань, умінь і навичок у студентів. Інтегрована система навчання дозволяє скоротити термін професійного навчання (за рахунок вилучення дублювання матеріалу, що вивчається, акцентування уваги на основному, суттєвому) й досягти „25 – 30 % економії об'єму освітніх послуг і матеріальних витрат” [3, с. 40]. Принцип міждисциплінарної інтеграції повинен виступати як основний механізм оптимізації структури моделі знань і системи дисциплін, який перетворює всю систему підготовки на теоретичний, технологічний і методичний засіб побудови моделей професійної діяльності [4, с. 15]. У психології й педагогіці обґрунтовано висновок про те, що міжпредметні зв'язки є одним із важливих психолого-педагогічних умов збільшення науковості й доступності навчання, його зв'язку з навколишньою дійсністю, активізації підготовчої діяльності й удосконалення процесу формування знань, умінь і навичок у студентів [2]. Принцип міждисциплінарної інтеграції повинен виступати як „основний механізм оптимізації структури моделі знань і системи дисциплін, який перетворює всю систему підготовки на теоретичний, технологічний і методичний засіб побудови моделей професійної діяльності” [4, с. 17].

Таким чином, міждисциплінарні зв'язки є принципом дидактики, що об'єднує знання з різних дисциплін у цілісну систему через методично обґрунтоване інтегральне використання і дозволяє охопити всі аспекти предмета, явища або процесу, що вивчається, а також забезпечити наступність в освіті.

Концепція контекстного навчання, за А. Вербицьким, ґрунтується на теорії діяльності, згідно з якою засвоєння соціального досвіду здійснюється в результаті активної діяльності суб'єкта, в якій утілено такі принципи: активність особистості, проблемність, єдність навчання й виховання, послідовне моделювання у формах навчальної діяльності слухачів змісту й умов професійної діяльності фахівців. Особливу увагу звернено на реалізацію поступового поетапного переходу студентів до базових форм

діяльності більш високого рангу: від навчальної діяльності академічного типу до квазіпрофесійної діяльності (ділові й дидактичні ігри) і потім до навчально-професійної. Як засоби реалізації теоретичних підходів у контекстному навчанні запропоновано використати методи контекстного (активного) навчання [5]. Активізація навчально-пізнавальної діяльності є центральною проблемою сучасної дидактики, а активні методи навчання – основною турботою предметно-методичних систем.

Шлях вирішення означеної проблеми полягає в тому, що програма будь-якої навчальної дисципліни повинна містити теоретичний матеріал, максимально наближений до практичних запитів конкретної професії. Необхідно формувати зміст теоретичних предметів професійного циклу, виходячи з практичних потреб виробництва. Якщо перший шлях веде від теорії до практики, то другий – від професії до теорії. Спільною основою різних методик стає професійний контекст. Варто підкреслити необхідність міждисциплінарних спадкоємних зв'язків [5]. З позиції теорії контекстного навчання основна мета будь-якої професійної освіти – формування цілісної моделі професійної діяльності майбутнього фахівця. Проте з точки зору реальної педагогічної практики існують труднощі реалізації цієї концепції. Одна з них полягає в тому, що форми навчальної діяльності не адекватні формам засвоєної професійної діяльності. Щоб сформувати фахівця, треба забезпечити перехід від одного типу діяльності (пізнавального) до іншого (професійного) з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій, засобів, предметів і результатів

За теорією контекстного навчання основна мета вищої професійної освіти – формування цілісної моделі професійної діяльності майбутнього фахівця. Складність реалізації цієї концепції полягає в тому, що форми навчальної діяльності не адекватні формам засвоєної професійної діяльності. Такі відмінності у змістовому наповненні ланцюгів структури навчальної і професійної діяльності необхідно нівелювати, розвиваючи міждисциплінарні зв'язки за рахунок залучення до програм фахових дисциплін інтегрованих тем і блоків.

За нормативними документами, зміст освіти визначають зокрема й навчальні програми дисциплін. Для кожної навчальної дисципліни, яка входить до освітньо-професійної програми фахової підготовки, на підставі навчальної програми з дисципліни та навчального плану вищий навчальний заклад складає робочу навчальну програму з предмета, яка є нормативним документом вищого навчального закладу. Своєю чергою робоча навчальна програма дисципліни містить виклад конкретного змісту навчальної дисципліни, послідовність, організаційні форми її вивчення та їхній обсяг, визначає форми та засоби поточного й підсумкового контролю та має певні структурні складники – тематичний план, засоби для проведення поточного та підсумкового контролю, перелік навчально-методичної літератури [7].

На підставі наявної моделі професійної діяльності телевізійного репортера за спеціальністю 8.020203 „Кіно-, телемистецтво” напряму

підготовки 0202 „Мистецтво” освітньо-кваліфікаційною характеристикою визначено узагальнену структуру праці та затверджено навчальний план підготовки зазначеного фахівця, куди входить блок фахових дисциплін, зокрема „Мистецтво теле-, фоторепортажу”, „Основи сценарної майстерності”, „Основи тележурналістики”, „Основи режисури”, „Операторська майстерність”, а також низка навчальних та виробничих практик. Ураховуючи синкретичність професії телевізійного репортера, яка складається з професійних рис журналіста, режисера й оператора, а також має кілька власних специфічних особливостей, ми вважаємо, що акцентувати увагу на міждисциплінарних зв'язках необхідно в межах блоку зазначених дисциплін. У результаті вивчення фахових дисциплін майбутній телевізійний репортер повинен бути готовим до виконання творчо-технологічної й виробничо-управлінської діяльності, а засвоєнню матеріалу, що вивчається фаховими дисциплінами, більшою мірою сприяють міждисциплінарні зв'язки.

Однією з умов, що сприяють формуванню наукових понять на міждисциплінарній основі, є необхідність забезпечення наступності й безперервності в розвитку понять. Відповідно до цього за допомогою викладачів фахових дисциплін ми визначили стрижневі поняття у змісті фахових дисциплін, найбільш значущі для майбутньої професійної діяльності зазначених фахівців і було складено глосарій телевізійного репортера. Усі контрольовані словники, класифікатори, тезауруси, онтології й метамоделі є засобами, що допомагають структурувати, класифікувати, моделювати поняття і зв'язки, які належать до предметної області. Це становить інтерес для певної групи осіб [8]. У такому випадку мова йде про глосарій телерепортера, який допомагає структурувати й моделювати поняття і зв'язки, що становлять галузь телевізійної журналістики, режисури, операторської й сценарної майстерності, а також безпосередньо телевізійного репортерства.

Для більш детального розгляду цього аспекту проблеми ми наводимо приклад класифікації міждисциплінарних зв'язків за М. Пешковою, згідно з якою зв'язки бувають прямі (суттєві) і непрямі (інструментальні). Прямий зв'язок об'єднує навчальний матеріал різних дисциплін єдністю понять, законів, що використовуються. Один і той самий зміст навчального матеріалу вивчається спочатку в одній дисципліні, потім його можна зустріти в іншому курсі, але в дещо іншому аспекті й з іншими висновками. Звичайно, не можливо повністю уникнути дублювання навчального матеріалу, але його необхідно використати з метою створення взаємозв'язку різних дисциплін. Непрямі зв'язки полягають у використанні в іншій дисципліні раніше вивченого навчального матеріалу як допоміжного засобу для отримання нових даних [9]. На прикладі такого роду зв'язків нижче ми наводимо основний зміст блоку навчального матеріалу, який було включено у процес фахової підготовки майбутніх телевізійних репортерів (у межах навчальних програм) з використанням міждисциплінарних зв'язків.

Отже, при вивченні змісту фахових дисциплін певний блок навчального матеріалу, пов'язаний зі специфікою професійної діяльності майбутніх телевізійних репортерів знаходив своє відображення у відповідних розділах навчальних програм цих курсів.

Так, у курсі „Мистецтво теле-, фоторепортажу” ми зробили акцент на синкретичність професії телевізійного репортера (журналіст-оператор-режисер) та особливостях мислення цього фахівця, які полягають у конкретності й активності та складаються з певних типів мислення – практичне, образно-логічне, творче (розділ навчальної програми „Ключові аспекти телерепортажу”), на роль лідера знімальної групи та партнерських взаємодіях з оператором з урахуванням умов на місці події та редакційних вимог до сюжету – пізнавальний компонент професійного мислення – практичне й діалектичне мислення (розділ „Робота на місці подій”); на високий темпоритм, мобільність і гнучкість мовномисленневих процесів, раціональне усвідомлення й відображення дійсності – операціональний компонент професійного мислення телевізійних репортерів – при оперативному відображенні екстремальних подій та ситуацій, важливості деталей у відборі ключових кадрів (розділ „Подача екстремних новин”).

У курсі „Основи режисури” акцент було зроблено на спільній роботі режисера з журналістом над інформаційними жанрами, розподілом і суміщенням функцій режисера й оператора в роботі телерепортера шляхом розвитку пізнавального компоненту професійного мислення – творче й діалектичне мислення (розділ „Режисура інформаційних жанрів”), на мові екрану і його складових (кадр, план, ракурс та ін.) з метою органічного поєднання вербальної й невербальної інформації на екрані – звуко-зорове мислення як елемент професійного (розділ „Мова екрану”), на точній деталізації відеоряду для створення подієвого, тематичного й проблемного репортажу – практичне та звуко-зорове мислення, робота з різними елементами й кодами мови (розділ „Режисура репортажу”).

Усі запропоновані нами теми та напрями щодо формування професійного мислення майбутніх телевізійних репортерів є пов'язаними між собою, створюють інтегративно-змістовні блоки і в дослідженні в повній мірі були реалізованими в спецкурсі „Основи професійного мислення майбутніх телевізійних репортерів”. На думку М. Пешкової, „у центрі міжпредметного навчання стоять такі методичні прийоми, які містять елементи дослідження і сприяють організації пошукової діяльності... На сьогодні в дидактиці все частіше висловлюється думка про необхідність залучення в навчальний процес курсів узагальнювального характеру (спецкурсів)” [9]. Отже необхідно подолати межі окремих дисциплін і розвивати широкі уявлення на основі міждисциплінарного підходу, який передбачає застосування різноманітних технологій і моделей інтегрованого навчання.

Зазначений спецкурс як послідовна система подання навчального матеріалу надає можливість повноцінного ознайомлення зі специфікою

цілісної моделі професійної діяльності майбутніх телевізійних репортерів. Новий навчальний спецкурс „Основи професійного мислення майбутніх телевізійних репортерів” сприяв ознайомленню студентів із комплексними проблемами телерепортерства, причиною яких є вузький погляд та квазідиференційний підхід до створення телевізійного репортажу як відеопродукту, а також недостатньо розвинуті вміння майбутніх фахівців приймати самостійні рішення. Упровадження розробленого нами спецкурсу передбачало розгляд тем спецкурсу на лекційних, семінарських та практичних заняттях.

Таким чином, у статті ми розглянули механізм встановлення міждисциплінарних зв'язків з метою формування цілісної моделі професійної діяльності майбутнього фахівця та доцільність використання міждисциплінарних зв'язків за рахунок залучення до програм фахових дисциплін інтегрованих тем і блоків та створення глосарію телевізійних репортерів.

Список використаної літератури

- 1. Закон** України „Про вищу освіту” // Щоденне вид. органів держ. виконавчої влади України : Уряд. кур'єр. – 15.05.2002. – № 86. – С. 1 – 5. – (Нормативно-правовий акт).
- 2. Лин-Бей Н. П.** Взаимосвязь теории и практики в подготовке будущего специалиста [Електронний ресурс] / Н. П. Лин-Бей, А. А. Беляев // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 9. – Режим доступа : <http://lib.sportedu.ru/press/tpfk/2003n9/p11-12.htm>.
- 3. Бекренев А.** Многоступенчатые структуры интегрированных систем образования / А. Бекренев, В. Михелькевич // Высш. образование в России. – 1996. – № 3. – С. 37 – 50.
- 4. Щедровицкий Г. П.** Организационно-деятельностная игра как новая форма и метод активного обучения и воспитания в вузах и ИПК. Организационно-деятельностная игра : сборник текстов. Из архива Г. П. Щедровицкого [Електронний ресурс] / Г. П. Щедровицкий. – М., 2005. – Т. 9 (2). – Режим доступа : <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/55>.
- 5. Вербицкий А. А.** Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / Вербицкий Андрей Александрович. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
- 6. Лаврентьев Г. В.** Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. – Барнаул : Изд-во Алт. гос. ун-та, 2002. – 156 с. – Библиогр. : С. 154 – 155.
- 7. Положення** про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (Затверджено наказом Міністерства освіти України від 2.06.93 № 161. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 23.11.93 за № 173) [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.minagro.gov.ua/page/?n=4943>.
- 8. Рутерфорд Шауна** (Shauna Rutherford). Университет библиотеки Калгари : Barclay, Donald (ed). 1995. □ Teaching Electronic Information Literacy : A How-To-Do-It Manual. – New York : Neil Schuman. – P. 63 – 64) ; пер. Е. С. Кузминой [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.minervaplus.ru/docums/thesaur.htm>.
- 9. Пешкова М. А.**

Межпредметные связи в технологическом обучении школьников [Электронный ресурс] / М. А. Пешкова – Режим доступа : <http://www.it-n.ru/Attachment.aspx?Id=1312>

Лісневська А. Л. Міждисциплінарні зв'язки в контексті інноваційних технологій фахової підготовки телевізійних репортерів

У статті розглянуто механізм встановлення міждисциплінарних зв'язків з метою формування цілісної моделі професійної діяльності майбутнього фахівця. У практичному аспекті висвітлено доцільність встановлення міждисциплінарних зв'язків, зокрема за рахунок залучення до програм фахових дисциплін інтегрованих тем і блоків та створення глосарію телевізійних репортерів.

Ключові слова: міждисциплінарні зв'язки, контекстне навчання, фахова підготовка телерепортера.

Лесневская А. Л. Междисциплинарные связи в контексте инновационных технологий специальной подготовки телевизионных репортеров

В статье рассматривается механизм установления междисциплинарных связей с целью формирования целостной модели профессиональной деятельности будущего специалиста. В практическом аспекте рассматривается целесообразность установления междисциплинарных связей, а именно, за счет включения в программы специальных дисциплин интегрированных тем и блоков и составления глоссария телевизионного репортера.

Ключевые слова: междисциплинарные связи, контекстное обучение, специальная подготовка телевизионного репортера.

Lesnevskaya A. L. Interdiscipline Connections are in the Context of Innovative Technologies of the Special Education of Televisional Reporters

In the article the mechanism of establishing interdiscipline connections is examined with the purpose of forming of integral model of professional activity of future specialist. Expediency of establishing interdiscipline connections is examined in a practical aspect, namely, due to plugging in the programs of the special disciplines computer-integrated to those and blocks and drafting of glossary of televisional reporter.

Key words: interdiscipline connections, context teaching, special preparation of televisional reporter.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378

В. М. Манжара, В. П. Опанасенко

**ЗАСТОСУВАННЯ ВІРТУАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ В ПРОЦЕСІ
ВИКОНАННЯ СТУДЕНТАМИ
ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН**

Значну роль у формуванні дослідницьких умінь інженерів-педагогів у процесі вивчення спецдисциплін відіграє лабораторний практикум. Це зумовлено тим, що під час його проходження від студента вимагаються не тільки теоретичні знання, але й практичні вміння з організації та проведення дослідження, активність та самостійність у прийнятті рішень, пов'язаних з виконанням дослідницьких завдань. Виконання лабораторних робіт допомагає студентам чіткіше зрозуміти фізичний аспект явища, що розглядається, дає змогу навчитись практично описувати його, теоретично пояснювати та робити висновки, встановлюючи таким чином взаємозв'язок між теорією та практикою на засадах експериментального дослідження. Спеціально обладнані лабораторії дають можливість студентам набувати вмінь та навичок під час роботи з контрольно-вимірювальними приладами, технологічним обладнанням, характерним для різноманітних виробничих процесів, та експериментальними настановами.

Незважаючи на зазначені позитивні аспекти лабораторного практикуму, він обмежений низкою умов, що негативно впливають на якість підготовки фахівців, а саме:

- слабка або морально застаріла матеріально-технічна база вищих навчальних закладів, що унеможливорює фронтальну організацію лабораторних робіт, зменшує мотивацію студентів до навчання та збільшує відставання від науково-технічного прогресу;
- постійне зменшення кількості аудиторних годин, зокрема й на лабораторні роботи, при збільшенні обсягу навчальної наукової інформації та орієнтації на особистісно орієнтоване навчання й дослідницький підхід, що знижує якість підготовки студентів;
- неможливість спостереження за внутрішніми процесами досліджуваного явища чи об'єкта;
- межі вимірювань зумовлюються технічними можливостями експериментального лабораторного обладнання й комплектацією лабораторії та іншими факторами.

Проблема організації та проведення лабораторного практикуму у вищому навчальному закладі не втрачає своєї актуальності й на сучасному етапі розвитку педагогічної науки. Свій вклад у вирішенні цієї проблеми внесла ціла низка сучасних педагогів-дослідників, зокрема:

– дидактичні аспекти організації та тенденції розвитку лабораторного практикуму з фундаментальних дисциплін досліджували на різному рівні

такі вчені: Ю. Леонов, С. Гуревич, І. Осипова, А. Кузнецов, О. Горбань, Ю. Висоцький та ін.;

–пошукам педагогічних технологій для проведення лабораторних робіт у системі підготовки інженерів присвятили свої дослідження Л. Гаспарова, І. Власенко, В. Крахоткін;

–дослідженням розвитку творчого мислення та формування дослідницьких умінь під час лабораторного практикуму займалися Л. Гольдін, К. Кортнев, Л. Кравченко, М. Алексєєв;

–створенню віртуальних лабораторій та впровадженню їх у лабораторний практикум вищих навчальних закладів для підвищення ефективності навчального процесу присвятили свої праці О. Чорний, Д. Родькін, С. Обухов, А. Васильєв, І. Саприкін, І. Пономарьов, А. Соловов, Б. Краус.

Вивчаючи праці вищезазначених дослідників, доходимо висновку, що на даний момент пріоритети в організації лабораторного практикуму надаються інтеграції його традиційної методики проведення з новими підходами, розробленими на засадах особистісно-орієнтованого та дослідницького навчання. Одним з таких підходів є поєднання натурального та віртуального експерименту.

Для вирішення вищезазначених проблем останнім часом починають упроваджувати в лабораторний практикум дисциплін фахової підготовки елементи віртуального експерименту у вигляді віртуальних лабораторій, стендів, кабінетів тощо. Це спонукає нас до аналізу в цій статті можливостей застосування віртуального експерименту на різних етапах лабораторного практикуму з метою забезпечення ефективного формування дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів.

Впровадження в навчальний процес інформаційно-комунікативних технологій повинно враховувати особливості організації та проведення лабораторних робіт зі спецдисциплін. Особливої уваги потребує організація дослідження, у процесі виконання якого й формуються експериментальні та дослідницькі вміння. Сам експеримент, на думку А. Васильєва, С. Обухова, А. Соловова та низки інших педагогів-дослідників, можна проводити як з наявною системою лабораторного обладнання, тобто з фізичною моделлю, – натурний експеримент, так і з математичною моделлю, використовуючи аналітичне рішення або її імітаційне моделювання – віртуальний експеримент. Проведення натурального експерименту в навчальному закладі поряд з перевагами має низку недоліків: висока вартість та обмежені технічні можливості лабораторного обладнання, складність забезпечення демонстрації експерименту тощо. Ці недоліки, на думку вчених, можуть бути усунені проведенням віртуального експерименту [1, с. 2 – 3].

Звідси випливає, що найперспективнішим напрямком розвитку лабораторного практикуму сучасними вченими-педагогами вважається реально-віртуальний експеримент (поєднання на різних етапах експерименту натурального та віртуального), що дозволить студенту вивчати

досліджуване явище з будь-якого ракурсу, використовуючи різні підходи та методи його дослідження. За таких умов студенти будуть глибше та краще розуміти фізичні процеси, що розглядаються в ході їхнього дослідження. А. Васильєв вважає, що такий різновид експерименту дозволяє студентам вивчати фізичні процеси за різних умов, розвивати самостійність при вирішенні практичних завдань та активізує їх пізнавальну активність [1].

На думку С. Обухова, використання віртуального експерименту під час проходження студентами лабораторного практикуму доцільно за таких умов:

- якщо досліджувані явища складно поставити в реальному лабораторному експерименті;
- для підвищення рівня безпеки лабораторних досліджень за рахунок використання комп'ютера;
- для підвищення мотивації до навчання студентів, створюючи математичні моделі, за допомогою яких можна вивчати як конструкцію досліджуваного об'єкта, так і фізичні явища, що протікають всередині нього та дають можливість впливати на них;
- за необхідності унаочнити фізичні явища, що неможливо спостерігати під час проведення натурного лабораторного експерименту [2].

На сучасному етапі розвитку віртуальних лабораторій їх поділяють відповідно до класифікації систем штучного інтелекту, а саме:

- системи процедурного типу;
- системи декларативного типу;
- системи процедурно-декларативного типу [3].

Лабораторії процедурного типу виглядають як математичні моделі явищ, що вивчаються. Окрім того, А. Соловов звертає увагу на те, що вони дозволяють досліджувати також методи та засоби професійної діяльності. У своїй статті [3] А. Соловов зазначає, що їх основу складають пакети прикладних програм або виробничі аналоги, які доповнюються відповідним інтерфейсом для стимуляції проведення студентами досліджень та комплектуються в спеціалізовані навчальні кабінети.

Лабораторії декларативного типу – це віртуальні моделі реальних об'єктів з технічним описом, рисунками, схемами, робота з якими подібна до роботи з електронним підручником (наприклад, вивчення конструкції електродвигуна або двигуна внутрішнього згорання). Необхідно зауважити, що цей тип віртуальних лабораторій не передбачає використання дослідницького підходу, оскільки знання подані вже в готовому для сприйняття вигляді.

Лабораторії процедурно-декларативного типу використовуються під час розробки віртуальних приладів. Їх особливістю, як стверджує А. Соловов, є те, що зовнішній вигляд приладу разом з панеллю керування відображається відповідно до реального аналога, а режими його роботи досліджуються, використовуючи математичні або імітаційні моделі [3].

Така інформаційна підтримка лабораторного практикуму, на думку дослідників, дозволяє суттєво підвищити активність, мотивацію самостійної роботи студентів та її контроль; покращує розуміння навчального матеріалу; полегшує процес підготовки студентів за рахунок забезпечення можливості багаторазового повторення експерименту, використання позанавчального часу для вивчення конструкцій і схем об'єктів дослідження, а також дає можливість впроваджувати лабораторний практикум у дистанційну форму навчання. Доцільно також зауважити, що віртуальну лабораторію простіше, швидше й дешевше можна забезпечити новітнім обладнанням, на відміну від реально-діючої.

Відповідно до вищезазначеного, ми можемо констатувати, що застосування віртуального експерименту під час лабораторних робіт має низку переваг, а саме:

- універсальність та багатофункціональність лабораторії;
- здешевлення розвитку та обслуговування лабораторного обладнання;
- забезпечення здатності впроваджувати сучасні технології навчання;
- можливість забезпечення варіативності завдань;
- можливість використання вказівок, теоретичного супроводу, поточних звітів та тестового контролю знань;
- зменшення часу на виконання експерименту;
- здатність досліджувати явища, що лежать за межами можливостей натурального експерименту.

Як приклад використання віртуального експерименту в лабораторному практикумі розглянемо застосування віртуального лабораторного стенду (рис. 1.), розробленого Б. Краусом, з дисципліни „Автоматизований електропривод” під час виконання лабораторної роботи на тему „Дослідження асинхронного електродвигуна з короткозамкненим ротором”.

Модель віртуального лабораторного стенда (рис. 1.) з дослідження механічних характеристик асинхронного електродвигуна з короткозамкненим ротором складається з таких основних елементів:

- А – автоматичний вимикач;
- ПМ – електромагнітний пускач;
- ПУ – пульт керування;
- БИ – вимірювальний блок з вольтметром, амперметром та ватметром;
- ТГ – тахогенератор з приладом, який відображає швидкість обертання ротора електродвигуна (датчик швидкості);
- М – трифазний асинхронний електродвигун з короткозамкненим ротором;
- ДМ – датчик моменту опору на валу електродвигуна;
- Осцилограф;

Вмикання й вимикання живлення схеми відбувається за допомогою автоматичного вимикача (натисканням клавіші „А”). Стан вимикача позначається рожевим прямокутником:

- зверху – ввімкнено;
- знизу – вимкнено.

У ввімкненому стані автоматичний вимикач подає живлення на реверсивний електромагнітний пускач (ПМ), що при натисканні відповідних клавіш на пульті керування („В” – вперед, „Н” – назад) через вимірювальний блок (БИ) живить обмотку статора асинхронного електродвигуна. Зміна напрямку обертання ротора двигуна досягається за рахунок зміни послідовності фаз на затискачах електромагнітного пускача *ABC* на *ACB*.

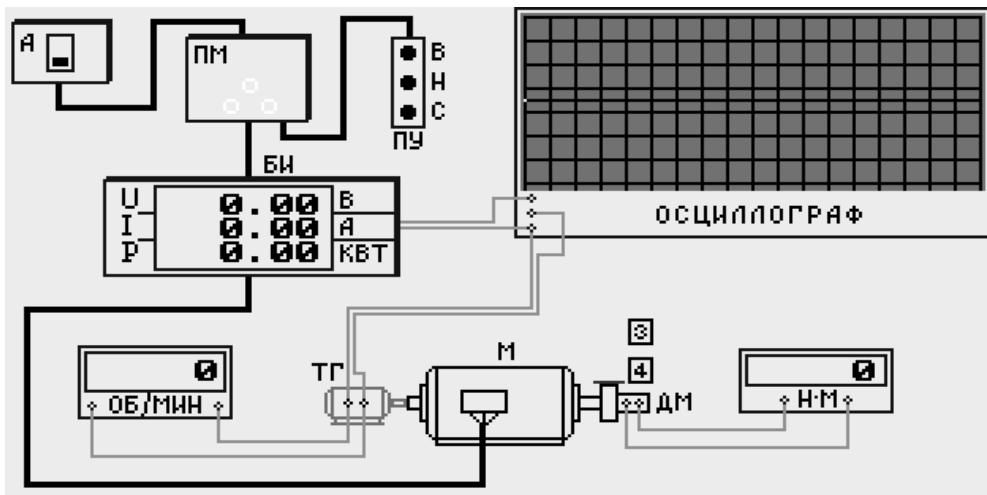


Рис. 1 Схема віртуального лабораторного стенда для зняття механічної характеристики асинхронного електродвигуна з короткозамкненим ротором

Як пульт керування використовується трьохкноповий пост керування:

- „В” – вперед (клавіша В англійської розкладки);
- „Н” – назад (клавіша Н);
- „С” – стоп (клавіша С).

Вимірювальний блок БИ призначений для зняття таких даних, як:

- фазний струму статора (I_ϕ);
- лінійна напруга (U);
- потужність однієї фази (P_ϕ).

Навантаження на валу трифазного асинхронного електродвигуна (М) змінюється натисканням клавіш „3” та „4”, змінюючи таким чином момент опору на його валу. Для виміру швидкості обертання ротора двигуна з ним жорстко з’єднано тахогенератор (ТГ), напруга на затискачах якого пропорційна швидкості їх обертання.

На іншому кінці ротора встановлений датчик моменту (ДМ), за допомогою якого вимірюється момент опору, що перетворюється в електричний сигнал відповідної напруги та передається на індикатор моменту опору (Н·м).

У даній схемі використовується двохпроменевий осцилограф для візуального спостереження за зміною струму та швидкості обертання ротора електродвигуна. Верхній промінь відображає величину сили струму. А нижній – швидкість обертання ротора.

Даний віртуальний стенд належить до систем процедурного типу та має параметричний характер моделі, коли від введених чисельних параметрів залежать вихідні параметри або моделюється режим роботи електродвигуна. Таким чином, студент має можливість візуально спостерігати за роботою експериментальної установки й впливати на її роботу для отримання механічних та робочих характеристик ($n = f(M)$, $n = f(P_2)$, $I = f(P_2)$, $S = f(P_2)$, $\cos\varphi = f(P_2)$, $\eta = f(P_2)$) при різних режимах роботи досліджуваного електродвигуна (двигунному, холостого ходу, короткого замикання), а також забезпечує можливість дослідження залежності сили струму від моменту опору. Не менш важливим є те, що використання віртуальної моделі дає можливість збільшити час на проведення лабораторного дослідження за рахунок зменшення часу, відведеного на підготовчий етап експерименту, оскільки з нього виключаються операції монтажу та підключення експериментального лабораторного стенду. Також з'являється можливість повторення експерименту, його зупинки та пуску на будь-якому етапі для проведення аналізу даних; розширюються межі вимірювання та відсутня небезпека виходу обладнання з роботи внаслідок його дослідження на аварійних режимах роботи (при перевантаженні та короткому замиканні).

Використання на лабораторних заняттях такого роду віртуальних стендів забезпечує можливість формування у студентів таких дослідницьких умінь, як:

- операційні вміння (аналізувати, узагальнювати, класифікувати та систематизувати різного роду інформацію по ходу дослідження; прогнозувати кінцевий результат дослідження; спостерігати за ходом експерименту; порівнювати та оцінювати результати досліджень, робити висновки);

- організаційні вміння (здійснювати самоконтроль та саморегуляцію дослідницької діяльності, контролювати результат своєї діяльності.);

- технічні (практичні) вміння (працювати з технічною літературою та експериментальними даними).

Але використання експерименту за допомогою віртуальних лабораторій процедурного типу не може забезпечити формування таких дослідницьких умінь, як:

– операційні вміння (обирати методи математичного аналізу даних досліджень, прогнозувати технічний стан експериментального обладнання);

– організаційні вміння (визначати мету, завдання, протиріччя дослідження; планувати та обирати необхідну технологічну послідовність проведення експерименту; обирати необхідний матеріал, контрольно-вимірювальні прилади, інструмент та обладнання під час підготовки до дослідження);

– технічні вміння (застосовувати необхідні математичні розрахунки; обирати необхідні контрольно-вимірювальні прилади та обладнання; проводити їх підготовку, налагодження та монтаж для проведення експерименту);

Це пояснюється тим, що вищезазначені операційні й організаційні вміння формуються на теоретичному (постановка проблеми, мети, гіпотези тощо) та методологічному (розробка методики дослідження) етапах проведення експерименту. А в даному випадку студенти включаються в дослідження на етапі його проведення, таким чином, не заглиблюючись у його суть. Приведені ж вище технічні уміння формуються протягом двох етапів експерименту – підготовки та проведення. Проходячи ці етапи, студенти підбирають обладнання й пуско-захисну апаратуру відповідно до їх технічних характеристик та призначення, обирають і градуують контрольно-вимірювальні прилади, виконують монтаж експериментальної установки з її налагодженням перед пуском та відповідно виконують експериментальну програму. Діяльність студентів на цих етапах може забезпечуватись при традиційній організації лабораторного практикуму або за рахунок включення віртуальних лабораторій процесуально-декларативного типу, що моделюють всі етапи дослідження від теоретичного до аналітичного.

Таким чином, відповідно до проведеного нами аналізу ми схильні дотримуватись думки, що формування дослідницьких умінь під час проходження студентами лабораторного практикуму буде найбільш ефективним при комплексному підході до його організації. Саме при такому поєднанні традиційного натурального експерименту з віртуальною діяльністю студента буде забезпечена на всіх етапах лабораторного дослідження: від теоретичного (висування гіпотези) до аналітичного (обробки експериментальних даних та формування висновків). По-перше, це можна забезпечити за рахунок впровадження в лабораторний практикум поєднання натурального та віртуального експерименту процедурного типу, за умови наявності матеріально-технічної бази та винесення аналітичного етапу експерименту на позаурочне самостійне опрацювання. По-друге, при відсутності матеріально-технічного оснащення або за його недостатності можна впровадити в лабораторний практикум віртуальний експеримент на основі лабораторій процесуально-декларативного типу, що дозволяють створювати моделі реального обладнання та комплектувати ними експериментальні стенди

безпосередньо самими студентам під час лабораторного заняття залежно від сформульованої гіпотези та завдань дослідження. Тим самим забезпечуючи включення студентів у початкові етапи дослідження.

Список використаної літератури

1. Васильев А. А. Реально-виртуальный эксперимент в учебном процессе по физике / А. А. Васильев, А. В. Вопилов // Учебная физика. Научно-практический журнал. – М. : ИСМО РАО, 2007. – №1. – С. 135 – 141. **2. Разработка** урока с применением элементов виртуального эксперимента : м-лы всероссийского научно-методического семинара [„Сетевое воздействие в системе образования“], (Томск, 28 – 29 апреля 2009 г.) / ГОУ ВПО „Томский государственный педагогический университет“. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2009. – 412 с. **3. Соловов А. В.** Виртуальные учебные лаборатории в инженерном образовании / А. В. Соловов // Сб. „Индустрия образования“. – 2002. – № 2. – С. 386 – 392. **4. Соловов А. В.** Виртуальные учебные лаборатории : некоторые направления и принципы разработки : труды Всероссийской научно-методической конференции [Телематика'2002] / СПб : СПбГИТМО. – М. : ГосНИИ ИТТ „Информика“, 2002. – 304 с.

Манжара В. М., Опанасенко В. П. Застосування віртуального експерименту в процесі виконання студентами лабораторних робіт з фахових дисциплін

У статті розглянуто особливості застосування віртуального експерименту для формування дослідницьких умінь під час лабораторного практикуму з фахових дисциплін на прикладі віртуального лабораторного стенду по дослідженню електродвигуна з короткозамкненим ротором.

Ключові слова: віртуальний експеримент, віртуальна лабораторія, лабораторний практикум, дослідницькі вміння.

Манжара В. Н., Опанасенко В. П. Использование виртуального эксперимента в процессе выполнения студентами лабораторных работ по спецдисциплинам

В статье рассматриваются особенности использования виртуального эксперимента для формирования исследовательских умений во время лабораторного практикума по спецдисциплинам на примере виртуального лабораторного стенда по исследованию электродвигателя с короткозамкнутым ротором.

Ключевые слова: виртуальный эксперимент, виртуальная лаборатория, лабораторный практикум, исследовательские умения.

Mangara V. M., Opanasenko V. P. Using Virtual Experiment in the Process of Students Implementing Laboratory Works in Professional Subjects

The article deals with peculiarities of virtual experiment applying in research skills forming when carrying out a laboratory work in professional subjects. Virtual laboratory stand on an electromotor with a short circuit rotor is used as an example.

Key words: virtual experiment, virtual laboratory, laboratory work, research skills.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 371.015

О. Ю. Масалова, М. Я. Виленский

**ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ
СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ: ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Физическая культура личности проявляется в реализации познавательного-ценностного и преобразовательно-творческого отношения к своему здоровью, телесности, физическим возможностям и способностям, образу жизни, физкультурно-спортивной деятельности. Как форма воплощения внутреннего мира и условие раскрытия личностного потенциала, она определяется нормами, ценностями, смыслами личности в видах деятельности, одним из результатов которых является развитие и оптимальное функционирование телесности.

Представим физическую культуру через совокупность ценностных отношений студента к здоровью, физкультурно-спортивной деятельности, саморазвитию (самопознанию, самообразованию, самовоспитанию) в этой сфере, которые формируются и развиваются в соответствующих видах деятельности (рис.).

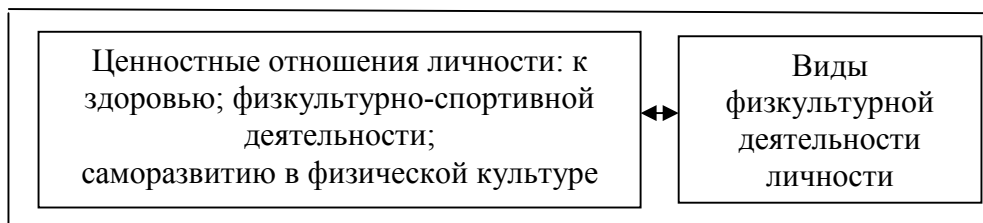


Рис. Составляющие физической культуры личности

Содержание компонентов ценностных отношений и виды физкультурной деятельности личности представлены в таблице 1.

Итак, физическая культура студента – это духовно-практический феномен, который отражает мотивационно-ценностную направленность, сознательную эмоционально-волевою активность и компетентную

готовность к здоровому стилю жизни, физкультурно-спортивной деятельности, саморазвитию (самопознанию, самообразованию, самовоспитанию) в этой сфере.

Рассмотрим технологическое обеспечение формирования эмоционально-волевого компонента отражающего сознательную эмоционально-волевою активность студента в овладении ценностями физической культуры. Его критериальными показателями являются: ответственность за свое здоровье и профессионально-личностное развитие (обоснованный для себя выбор субъектной, интернальной, нравственной жизненной позиции); осознание уровня удовлетворенности

Таблица 1.

Содержание физической культуры (ФК) личности

Содержание компонентов ценностных отношений личности в ФК	Виды физкультурной деятельности
Мотивационно-ценностный. Осознание ценности здоровья как средства и цели личностного развития, его приоритетной зависимости от здорового стиля жизни; ценностное осмысление физкультурно-спортивной деятельности для сохранения и улучшения здоровья, высокого качества жизни и профессионально-личностной самореализации; убеждение в необходимости саморазвития (самопознания, самообразования, самовоспитания) в ФК для управления своим здоровьем, работоспособностью, физическим совершенствованием	Познавательная: образование и самообразование в ФК Здоровый стиль жизни: духовно-практическая; поисково-творческая, самопознание и рефлексия, продуктивное культурное общение, эмоционально-волевое самоуправление, гигиеническая, физкультурно-оздоровительная
Операциональный. Владение системой теоретических и операциональных знаний ФК; практическими умениями и навыками выполнения физкультурно-спортивной деятельности; знаниями и умениями организации продуктивной физкультурной деятельности (самопознание, постановка целей, разработка программы и ее выполнение, оценка результатов)	Социокультурная: профессиональная и организаторская в ФК (спортивная, пропагандистская, инструкторская, судейская и др.)
Эмоционально-волевой. Сознательная эмоционально-волевая активность: ответственность за свое здоровье и личностное развитие (обоснованный для себя выбор субъектной, интернальной, нравственной жизненной позиции); осознание уровня удовлетворенности от процесса и результата физкультурной деятельности; самоуправление поведением, направленным на освоение ценностей ФК, психоэмоциональным состоянием.	
Практико-деятельностный. Компетентная готовность к физкультурной деятельности: опыт продуктивной деятельности и взаимодействия в ней; психофизическая и функциональная подготовленность, соответствующая требованиям профессионально-личностного развития, сохранения здоровья; адекватная позитивная самооценка субъектности (самоопределения, самореализации, продуктивности общения и взаимодействия) в ФК.	

от процесса и результата физкультурной деятельности; самоуправление поведением, направленным на освоение ценностей физической культуры, психоэмоциональным состоянием.

Технологическая карта его формирования в образовательном процессе представлена в таблице 2.

Таблица 2.

Технологическая карта формирования эмоционально-волевого компонента

(ФК – физическая культура, ФД – физкультурная деятельность)

Структурные элементы	Содержание
Цель	Сформировать сознательную эмоционально-волевою активность в овладении ценностями ФК
Задачи	1. Актуализировать чувство ответственности за свое здоровье и профессионально-личностное развитие (обоснованный выбор субъектной, интернальной, нравственной жизненной позиции). 2. Способствовать осознанию уровня удовлетворенности процессом и результатами ФД. 3. Оказать поддержку в самоуправлении поведением, направленным на освоение ценностей ФК, психоэмоциональным состоянием.
Методы, средства	Деловое (по содержанию образования) и неформальное (на уровне личных отношений) общение, вербальные (этические беседы, анализ воспитывающей ситуации, дискуссионные); невербальные (пространственные решения, внешние проявления чувств, эмоций); проекционные экспрессивные методы убеждения (третьего лица, ролевой игры); совместная рефлексия деятельности и взаимодействия.
Педагогические условия	Включение в разнообразные формы учебного и внеучебного сотрудничества, ориентированного на развитие рефлексивных способностей; актуализация самопознания и рефлексии в психофизическом совершенствовании для раскрытия личностного потенциала; пробуждение прогностических умений моделирования ситуаций, связанных с последствиями того или иного действия, поведения в отношении здоровья; побуждение к анализу своего и других опыта для осознания причинно-следственных связей явлений в физической культуре; обсуждение вопросов взаимосвязи ответственности за свое здоровье с морально-нравственными качествами личности, необходимости собственных усилий для сохранения и укрепления здоровья, профессионально-личностного развития; помощь в осознании чувства ответственности за свои суждения, образованность, последствия невежественности в физической культуре; создание ситуаций свободы выбора действий, побуждающие к проявлению инициативы, самостоятельности, рефлексии, их поощрение, опираясь на активизацию самосознания; создание на занятиях благоприятного эмоционально-психологического климата взаимодействия и взаимопонимания, ситуаций успеха,

	поддержки оптимистичного отношения студента к своим возможностям, корректного педагогического контроля, конструктивной и доброжелательной критики; помощь в осознании эмоций и положительных изменений,
Педагогические условия	происходящих под влиянием физкультурно-спортивной деятельности, информирование о ее полезности и результативности; применение видов, форм и средств физкультурно-спортивной деятельности, наиболее отвечающих способностям и склонностям студентов, потребностям их саморазвития; обучение методам, приемам и средствам произвольной и волевой регуляции поведения, управления психоэмоциональным состоянием с помощью тренингов психорегуляции, рекомендации специальной литературы; педагогическая поддержка, поощрение волевых усилий в преодолении трудностей освоения ценностей физической культуры; дифференциация педагогических форм, средств, методов в зависимости от уровневых различий

При воздействии на чувственную сферу целесообразно использовать разнообразные психолого-педагогические методы и средства: деловое (по содержанию образования) и неформальное (на уровне личных отношений) общение, вербальные (этические беседы, анализ воспитывающей ситуации, дискуссионные); невербальные (пространственные решения, внешние проявления чувств, эмоций); проекционные экспрессивные методы убеждения (третьего лица, ролевой игры); тренинги психорегуляции; совместная рефлексия деятельности и взаимодействия.

Формирование эмоционально-волевого компонента строится в соответствии с его критериальными показателями.

Ответственность студента за свое здоровье и профессионально-личностное развитие проявляется в субъектности, активной (интернальной) жизненной позиции студента по отношению к образовательной деятельности, здоровью, самосовершенствованию. Она формируется как осознание будущим специалистом необходимости собственных усилий, проявления духовно-практической и поисково-творческой активности в организации здорового стиля жизни, физкультурно-спортивной деятельности, преодоления связанных с этим трудностей.

Содействие выработке студентом разумной, обеспечивающей здоровье позиции осуществляется на основе включения его в разнообразные формы учебного и внеучебного сотрудничества, ориентированного на развитие рефлексивных способностей. Следует актуализировать самопознание и рефлекссию студента в психофизическом совершенствовании для раскрытия личностного потенциала; пробуждать у него прогностические умения моделирования ситуаций, связанных с последствиями того или иного действия, поведения в отношении здоровья; побуждать к анализу своего и других опыта, чтобы он, в полной мере

осознавая причинно-следственные связи явлений в физической культуре, мог предвидеть последствия своих действий и отношений в этой сфере и нести за них ответственность. Необходимо обсуждать вопросы взаимосвязи ответственности человека за свое здоровье с морально-нравственными качествами личности, чтобы студент осознал, что становление мировоззрения в физической культуре определяет нравственное начало, и что от этой жизненной позиции каждого во многом зависит здоровье собственное, окружающих и последующего поколения.

Важно при этом, чтобы для студента были очевидны последствия и результаты его поведения по отношению к своему здоровью, телесности, работоспособности. Необходимым условием является не только наглядность результата физкультурной деятельности, но и понимание связи между его собственными действиями (или бездействием) и их последствиями в конкретных ситуациях жизнедеятельности.

Для развития субъектной позиции можно преднамеренно в учебной или физкультурно-спортивной деятельности создавать ситуации свободы выбора действий, побуждающие студента к проявлению инициативы, самостоятельности, рефлексии. При этом вовлекая его в деятельность не насильственно, а естественно, приглашая или прося. В случае отказа, желательно воздержаться от преждевременных негативных оценок, эмоциональных реакций на подобную ситуацию, так как студент имеет свою точку зрения и право выбора. Можно попросить его сообщить, когда он будет готов к общению, совместной деятельности. Право выбора должно согласовываться с соблюдением дисциплины образовательного процесса, возможностями предоставления для студента поля деятельности на занятиях, самостоятельной работы. Важно поощрять инициативу и самостоятельность, опираясь не на контроль и наказание, а на активизацию самосознания, самоанализа, самооценки, рефлексии студента – его понимания того, что он собой представляет, какими качествами обладает, как относятся к нему окружающие и чем вызывается это отношение.

Можно попросить студентов заполнить мини-анкету: 1) степень моей активности в учебном процессе по физической культуре (0 – 10); 2) желание изменить свою активность („да” или „нет”); 3) что этому изменению может помочь (не менее 3 пунктов); написать, обсудить, проанализировать ответы на вопросы: „Должен ли студент нести ответственность за свое здоровье, профессионально-личностное развитие и в каких действиях, поступках это выражается?”; „Какие действия мои и других людей помогают мне учиться и развиваться в физической культуре, а какие мешают?”. Имеет смысл разработать и подписать педагогический контракт (права, обязанности, ответственность сторон).

Эффективно использование проекционных экспрессивных методов убеждения (третьего лица и ролевой игры), при которых студенту предлагается поставить себя на место другого человека, чтобы

почувствовать его состояние или сыграть роль (преподавателя, родителя и др.).

Формированию ответственности студента способствует: включение в разнообразные формы учебного и внеучебного сотрудничества, ориентированного на развитие рефлексивных способностей; актуализация самопознания и рефлексии в психофизическом совершенствовании для раскрытия личностного потенциала; пробуждение прогностических умений моделирования ситуаций, связанных с последствиями того или иного действия, поведения в отношении здоровья; побуждение к анализу своего и других опыта для осознания причинно-следственных связей явлений в физической культуре; обсуждение вопросов взаимосвязи ответственности за свое здоровье с морально-нравственными качествами личности, необходимости собственных усилий для сохранения и укрепления здоровья, профессионально-личностного развития; помощь в осознании чувства ответственности за свои суждения, образованность, последствия невежественности в физической культуре; создание ситуаций свободы выбора действий, побуждающие к проявлению инициативы, самостоятельности, рефлексии, их поощрение, опираясь на активизацию самосознания; увеличение меры свободы участников образовательно-воспитательного процесса, отказ от чрезмерной регламентации их поведения и деятельности, ненужной опеки, излишнего администрирования.

Удовлетворенность процессом и результатами физкультурной деятельности детерминирована как внутренними факторами (ценностные ориентации, мотивы этой деятельности, уровень развития (самосознания, физического совершенствования и подготовленности), эмоциональная сторона групповой идентификации, опыт работы над собой и др.), так и внешними (педагогические воздействия, уровень развития группы).

В компетенцию преподавателя входит умение творчески, нестандартно оказывать влияние на студентов, стимулировать их субъектность, эмоциональные оценки и переживания в образовательном процессе путем создания на занятиях комфортной психологической атмосферы взаимодействия и взаимопонимания, ситуаций успеха (субъективного переживания удовлетворения процессом и результатами деятельности), поддержки оптимистичного отношения студента к своим возможностям.

Комфортная эмоционально-психологическая атмосфера предполагает, что преподаватель: оказывает студенту внимание, помощь, одобрение, соучастие, сопереживание, радуется их успехам и достижениям; поддерживает свободный обмен мнениями и оценками, уважительно относится к суждениям студентов; оценивает, прежде всего, такие личностные качества, которые способствуют эффективности учебно-воспитательной деятельности (настойчивость, целеустремленность, ответственность, трудолюбие и др.).

Стимулировать деятельность студентов в нужном направлении помогает эмоционально выраженное воздействие со стороны преподавателя, которое соответствует условиям и режиму занятий, внутреннему настрою студентов (уловить который можно по выражениям их лиц и глаз, отдельным репликам и эмоциональным реакциям). Ответными эмоциями студент информирует о своем отношении к воздействию (нравится оно или нет, принимает он его или не принимает и т. д.), а также о силе, выразительности его отношений в физической культуре. Содержательная обратная связь в единстве с эмоциональной сообщает педагогу об оптимальности используемых средств и методов обучения, воспитания и самовоспитания, активности студентов, их самочувствии, настроении.

Создаваемая преподавателем психологическая защищенность и комфортность каждой личности, выражающиеся ее внутренним спокойствием, формируют и поддерживают нужный уровень межличностных отношений, вызывают у студентов ответное желание во взаимодействии. Комфортный психологический климат во многом предопределяется его умением легко и непринужденно общаться с группой, создать, увлечь, заразить, убедить студентов, сплотить их, организовать педагогическое взаимодействие. Творческий диалог, доброжелательное отношение и эмоциональная поддержка преподавателя способствуют активному положительному отношению студентов к содержанию занятий, помогают им обрести уверенность в своих силах, повышают интерес к процессу обучения.

Создавая атмосферу принятия, доброжелательности, открытости и взаимопонимания, следует сосредотачивать внимание студентов на ценности физкультурно-спортивной деятельности, переключать на нее их интересы, цели, мотивы, тормозить отвлекающие побуждения; помогать в осознании эмоций (акцентировать внимание на положительных, анализировать отрицательные, побуждать к рефлексии). Контролирующий аспект на занятиях, связанный с процессом восприятия знаний, правильным выполнением упражнений и т. д., требует максимальной корректности.

В физкультурно-спортивной деятельности находят отражение такие позитивные эмоции как вдохновение, „мышечная радость”, гармония с окружающей средой, удовлетворение от проявления своей телесной сущности, преодоления, радость общения, „освобождение” от стресса и другие. Желательно помогать студентам в осознании этих эмоций и положительных изменений, которые происходят под влиянием физкультурно-спортивной деятельности, информировать о ее полезности и результативности. Наблюдение за своим состоянием и фиксация даже незначительных успехов при достаточной степени трудности приложенных усилий, поощрение их преподавателем повышает удовлетворенность студента собой, уверенность в своих возможностях,

устраняет чувство собственной ограниченности в физкультурно-спортивной деятельности.

Чувство удовлетворенности физкультурно-спортивной деятельностью, связанное с результатом, начинает притупляться, если она осуществляется на каком-то установившемся уровне, не требующем напряжения, преодоления, труда для его развития и сохранения. Эмоционально переживается движение к более высокому уровню, достижение частичных результатов, приближение к конечной цели деятельности. Необходимо стимулировать волевые усилия студентов для развития и сохранения удовлетворения от результата этой деятельности.

Непременным требованием к организации физкультурной деятельности является создание условий обязательного переживания студентом положительных эмоций и, главное, чувства удовлетворенности собой и веры в свои силы и возможности.

Удовлетворенности процессом и результатами физкультурной деятельности способствует: создание на занятиях благоприятного эмоционально-психологического климата взаимодействия и взаимопонимания, ситуаций успеха, поддержки оптимистичного отношения студента к своим возможностям, корректного педагогического контроля, конструктивной и доброжелательной критики; помощь студентам в осознании эмоций и положительных изменений, происходящих под влиянием физкультурно-спортивной деятельности, информирование о ее полезности и результативности; применение видов, форм и средств физкультурно-спортивной деятельности, наиболее отвечающих способностям и склонностям студентов, потребностям их саморазвития.

Сознательное самоуправление поведением, направленным на освоение ценностей физической культуры, психоэмоциональным состоянием состоит в умении студента изменять свою психическую жизнь в желаемом направлении, преобразовывать произвольные психические процессы в произвольные, обретать контроль над своими эмоциями и поведением, вырабатывать необходимые для профессионально-личностной самореализации личностные качества. Важно понимание студентами, что освоение способов произвольной и волевой саморегуляции позволяет повысить удовлетворенность жизнью, создать оптимистичное мироощущение, преодолеть трудности организации здорового стиля жизни, направить свое поведение на самосозидание, духовный рост, помощь себе и людям, противостоять негативным явлениям в жизнедеятельности.

Физкультурная деятельность включает студента в систему проявления практических усилий и волевых качеств, которые во многом определяются силой мотива к действию, энергетикой активности, морально-нравственными качествами личности. Указанная деятельность тесно связана с готовностью студента к волевым усилиям (настойчивости, решительности, целеустремленности), и произвольной организации своего

поведения (владением собой, управлением своими реакциями, самоконтролем) для достижения желаемых целей.

Для эффективного самоуправления важно не только стимулировать осознание студентами своих мотивов физкультурной деятельности, но и самопознание, рефлексию необходимых этому личностных качеств и действий. Большое значение имеет процесс планирования психофизического совершенствования, который требует самопредписания, определения задач, которые студент ставит перед собой и обязательно должен выполнить. Организация здорового стиля жизни, систематических занятий физкультурой, соблюдение принципов тренировки мобилизует психические и физические возможности студента для достижения поставленных целей, развивает волевые качества, так как только от его настойчивости, силы воли зависит, осуществление созданного им образа, идеальной само модели. Успешность в преодолении трудностей поддерживает интерес к физкультурной деятельности и желание продолжать работать над собой.

Необходимо помогать студентам: моделировать будущее, предвидеть последствия своих отношений, действий и поступков; осознавать реальность и необходимость самоуправления своим здоровьем, саморегулирования во взаимоотношениях с другими людьми; развивать в себе навыки самоконтроля за собственными реакциями, провоцируемыми окружением; строить взаимосвязи с миром во всем его многообразии в соответствии с принципами природо- и культуросообразности.

Следует разъяснить методы волевого самоуправления, выбираемые, исходя из индивидуальных особенностей: связывание мотива с теми или иными потребностями (создание ситуации награды и наказания); обещание себе или обращение за поддержкой к другому человеку; идентификация себя идеальным образцам и эталонам поведения; самостимулирующие приемы (самоубеждение, самовнушение, самоободрение и самоодобрение и др.). Целесообразно порекомендовать специальную литературу по самоконтролю и психорегуляции поведения.

На методико-практических занятиях необходимо проведение тренингов саморегуляции психоэмоционального состояния, чтобы студенты могли изучить и практически применять различные приемы стрессоустойчивости и релаксации. Эффективно снимать мышечную напряженность, уменьшать усталость и нервно-эмоциональное перенапряжение, раскрывать и продуктивно использовать свой психофизиологический потенциал помогают такие средства физической культуры как ауто тренинг, упражнения на растягивание, релаксационные, дыхательные, водные процедуры, самомассаж и другие.

Все виды тренинга желательно сочетать с групповой дискуссией, в процессе которой анализировать и обсуждать выполнение каждого задания, упражнения, выяснять причины успехов и неудач, что обеспечит осознанность и целенаправленность формирования указанных умений.

Учитывая, что уровень сформированности эмоционально-волевого компонента у студентов разный, цели, средства и методы необходимо дифференцировать. Со студентами *низкого уровня* целесообразно проводить этические беседы, анализировать жизненные ситуации на тему выбора активной, ответственной позиции в сохранении и укреплении здоровья. Необходимо оказывать им помощь в осознании того, что отсутствие воли, негативизм или безразличие по отношению к освоению ценностей физической культуры – безответственный выбор. Такая позиция, как правило, не ведет к продуктивному применению средств физической культуры и в дальнейшей жизни, снижая качественные характеристики жизнедеятельности в целом, приводя к болезням. В то же время, делая выбор в сторону саморазвития, студенты разблокируют потенциальные возможности, повышают свой уровень социальной зрелости, удовлетворенности жизнью. Желательно поддерживать, поощрять их включение в общение, взаимодействие с педагогом, активизируя их рефлексивные способности.

Студентам *слабо заинтересованного уровня* следует помочь с помощью методов и средств самопознания осознать свою экстермальную позицию по отношению к здоровью, обсудить реальные способы расширения познавательно-деятельной активности в физической культуре, включения в здоровый стиль жизни. Используя анализ воспитывающих ситуаций проекционные экспрессивные методы третьего лица и ролевой игры, важно развивать их умения прогнозирования в отношении своего здоровья, нахождения причинно-следственных связей появления болезней образа жизни. Необходимо ненавязчиво, но настойчиво пробуждать в них инициативу, самостоятельность в применении средств физической культуры в жизнедеятельности, формировать активную жизненную позицию с опорой на свои сильные стороны. Существенным является обсуждение и выявление возможных сложностей, возникающих в процессе организации здорового стиля жизни. Желательно больше уделять внимания волевому самоуправлению, приводить примеры того, как волевые качества личности влияют на ее успешность и удовлетворенность жизнью. Целесообразно рекомендовать специальные книги по произвольному и волевому саморегулированию.

Со студентами *деятельного уровня* корректируются цели физкультурной деятельности с результатов на способы его достижения и сам процесс; обсуждаются вопросы улучшения удовлетворенности жизнью, сохранения оптимистического мироощущения, несмотря на неизбежные социальные ограничения, развитие в себе навыков эмоционально устойчивого преодоления трудностей при столкновении со сложными жизненными требованиями и обстоятельствами. У некоторых студентов, относящихся к этому уровню, высокая интернальность поведения может приводить к тревожности, разочарованию и неудовлетворенности в случае неудачи. Таких студентов важно научить анализировать адекватность их

ответственного поведения и менять его программу в зависимости от ситуации, т.е. быть гибкими, эффективно улавливать обратные связи.

Со студентами *деятельно-творческого уровня* полезно обмениваться опытом творческого использования многообразия средств физической культуры и творческих решений в организации здорового стиля жизни, повышающим качество и удовлетворенность жизнью, помогающим преодолевать ее трудности.

Судить об эффективности педагогических действий в формировании эмоционально-волевого компонента можно по эмоциональным откликам студентов на занятиях (желанию общаться, взаимодействовать, увлеченностью, активностью, сосредоточенностью и др.), поисково-творческой активности в организации своей повседневной физкультурной деятельности.

Масалова О. Ю. Віленський М. Я. Емоційно-вольове розвиток особистості студента в освітньому процесі з фізичної культури: технологічний аспект

У статті розглядається технологія формування емоційно-вольового компонента ціннісних відносин студента у фізичній культурі. Визначено складові фізичної культури особистості. Розкрито зміст компонентів ціннісних відносин і види фізкультурної діяльності особистості. Представлено методи, засоби та педагогічні умови емоційно-вольового розвитку студента в освітньому процесі з фізичної культури.

Ключові слова: фізична культура, формування, емоційно-вольовий компонент.

Масалова О. Ю. Виленский М. Я. Эмоционально-волевое развитие личности студента в образовательном процессе по физической культуре: технологический аспект

В статье рассматривается технология формирования эмоционально-волевого компонента ценностных отношений студента в физической культуре. Определены составляющие физической культуры личности. Раскрыто содержание компонентов ценностных отношений и виды физкультурной деятельности личности. Представлены методы, средства и педагогические условия эмоционально-волевого развития студента в образовательном процессе по физической культуре.

Ключевые слова: физическая культура, формирование, эмоционально-волевой компонент.

Masalova O. Yu. Vilensky M. Ya. Emotional and strong-willed development of the identity of the student in educational process on physical culture: technological aspect

In article the technology of formation of an emotional and strong-willed component of the valuable relations of the student in physical culture is considered. Persons making of physical culture are defined. The maintenance of

components of the valuable relations and types of sports activity of the personality is opened. Methods, means and pedagogical conditions of emotional and strong-willed development of the student in educational process on physical culture are presented.

Key words: physical culture, formation, emotional and strong-willed component.

Стаття надійшла до редакції 16.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.2-051.022

Н. І. Мельник

**ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ
КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ДОШКІЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ З
ДОДАТКОВОЮ СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ „АНГЛІЙСЬКА МОВА” В
КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕНДЕНЦІЙ В СИСТЕМІ ОСВІТИ**

Сучасні інтеграційні процеси, які відбуваються в Україні та характеризуються переорієнтацією всіх сфер та галузей на міжнародне співробітництво, актуалізують питання підготовки висококваліфікованих фахівців різних спеціальностей. В умовах глобалізації міжнародного економічного, суспільно-політичного та освітнього простору особливого значення набуває потреба у спеціалістах, які володіють іноземною мовою, які здатні до інтеграції в сучасне європейське та міжнародне співтовариство, що проявляється в уміннях майбутнього фахівця абсорбувати ефективні підходи до організації тієї діяльності, в яку він буде залучений. Особлива увага держави надається вищій освіті: технікумам, коледжам і, насамперед, університетам як основним генераторам інтелектуального та професійного зростання майбутніх фахівців.

Саме через європейську та міжнародну інтеграцію України перед сучасними вітчизняними вищими навчальними закладами постає вимога до запровадження нових підходів до формування мовної компетенції навчання іноземних мов.

Питання компетентності в українській педагогічній та психологічній літературі в першу чергу пов'язується із поняттям комунікативної компетенції як знань або здатності до ефективної комунікації (Т. І. Гончар, Ю. Н. Емельянов, Н. Б. Завіниченко, Т. Л. Кобзар, С. С. Макаренко, К. Моїсеєнко, О. І. Нещерет, Л. А. Петровська, О. В. Попова, Л. Л. Федорова), котра тісно корелює із соціальною компетентністю (Н. В. Калініна, О. Колеснікова, Л. А. Лепіхова, А. К. Мудрик). Значної уваги приділяють дослідженню мовленнєвої та мовної компетенції у професійній діяльності, зокрема у такій, котра безпосередньо пов'язана із

здійсненню комунікації (Н. Б. Завіниченко, Л. В. Любчак, С. С. Макаренко, О. І. Нецерет, Ю. А. Паскевська, І. О. Тяллева, Н. Ф. Шевченко, Н. М. Шацька). Формування фахової іншомовної комунікативної компетенції майбутніх вихователів з правом викладання англійської мови стало об'єктом дослідження Т. М. Шкваріної [9].

Незважаючи на наявність чисельних праць, присвячених проблемі формування професійної мовної компетенції фахівців іноземних мов, недостатня увага приділяється підготовці майбутніх спеціалістів дошкільної освіти з правом викладання англійської мови, які на сучасному етапі посіли не другорядне місце серед інших фахівців з іноземних мов. У контексті зазначеного актуальним і на часі є дослідження проблеми сучасних підходів до формування компетенції студентів дошкільних факультетів (спеціальностей), які забезпечують високоякісну підготовку та формують конкурентоспроможність фахівців дошкільної освіти в сучасних соціально-економічних умовах.

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності якісного навчання студентів дошкільних факультетів з додатковою спеціальністю „Англійська мова” та обґрунтуванні ефективності інтерактивних технологій у формуванні англійської компетенції студентів дошкільних факультетів (спеціальностей).

Відповідно до мети визначено основні завдання статті, які полягають у:

- дослідженні термінологічного поля понять „компетентність”, „компетенція”, „мовна компетенція”, „мовленнєва компетенція”;
- вивчення ефективності інтерактивних технологій у формуванні мовної компетенції майбутніх фахівців дошкільної освіти з правом викладання англійської мови;

Не є секретом, що останнім часом серед провідних вищих навчальних закладів України високою популярністю користуються подвійні спеціальності і, особливо, подвійні спеціальності (або спеціалізації) одна з яких англійська мова. І це не дивно, оскільки такі спеціальності є перспективними не тільки для вузу, але й у першу чергу для студентів. Значення вивчення англійської мови студентами дошкільних факультетів та спеціальностей у сучасному українському суспільстві зумовлюється також і тим, що, починаючи з першої ланки освіти, дошкільної, освітні заклади різних форм і типів власності надають послуги з навчання дітей дошкільного віку англійської мови, а це зумовлює потребу у якісній підготовці вихователів з правом викладання англійської мови. Окрім того, як свідчить опитування, нещодавно проведене автором серед студентів Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, Уманського державного педагогічного університету та Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, однією з основних мотивацій вступу до вузу на спеціальність дошкільна освіта була наявність можливості вивчення англійської мови та отримання відповідної додаткової

спеціалізації. Відповіді студентів цілком очевидні, оскільки оволодіння студентами дошкільних факультетів іноземною мовою важливе з огляду на те, що за умови, якщо вони не знайдуть роботу за спеціальністю, у них буде реальний шанс реалізуватись в іншій діяльності, яка пов'язана з англійською мовою. Наприклад, влаштуватись у приватні чи державні установи офіс-менеджером, секретарем, адміністратором, перед якими стоїть вимога знання англійської мови як мінімум базового рівня, як максимум – вільне володіння та правильний переклад. Проте, як відзначають самі студенти, для оволодіння англійської мови на високому рівні необхідне якісне навчання. На жаль, у вітчизняних вишах склався певний стереотип щодо рівня підготовки та навчання студентів дошкільних факультетів з правом викладання англійської мови. Як свідчать спостереження та особистий досвід автора, багато викладачів іноземних мов, які читають практичні курси та фахові дисципліни з англійської мови на дошкільних факультетах (чи спеціальностях), вважають, що контингент студентів набагато слабший на таких факультетах (спеціальностях), ніж на факультетах (чи спеціальностях) іноземних мов і тому вимоги до „таких” студентів висуваються менші, показники рівня знань визначаються нижчими, ніж на факультетах іноземних спеціальностей, адже „такі” студенти будуть навчати дошкільників, а в такому випадку тих знань, які вони отримують, буде достатньо. Постає питання, кому в таких умовах краще, хто при такому „благородному” підході виграє? Точно – не студент...

Ми переконані, що студенти, які обирають спеціальність „дошкільна освіта” з правом викладання англійської мови, цілком свідомо ставлять пріоритети у виборі майбутньої професії і мають на меті вивчити, знати, володіти іноземною мовою не гірше, ніж студенти іноземних спеціальностей, що вкотре доводить необхідність забезпечення якісної підготовки фахівців дошкільної освіти з правом викладання іноземної мови.

У контексті аналізу проблеми формування мовної компетенції слід розмежувати та диференціювати зміст самого поняття „компетенція” та його співвідношення зі схожим за формою терміном „компетентність”, який широко вживається у спеціальній та науковій літературі. Загальний зміст поняття „компетенція” подано у „Великому тлумачному словнику сучасної української мови” і визначається як „добра обізнаність із чим-небудь”, а також „коло повноважень організації, установи або особи” [3, с. 560]. Очевидно, що для дослідження проблеми формування мовної компетенції студентів підходить тільки перше визначення, однак його зміст слід розширити, тому що у нашому випадку мова йде не тільки про знання, але й про навички та уміння. „Компетентність” у зазначеному словнику трактується як властивість за значенням слова „компетентний”, тобто як поінформованість, обізнаність, авторитетність. У деяких дослідженнях з теорії та методики навчання [2] вищезгадані терміни вживаються як синоніми й визначаються як результат навчання. Існує і таке визначення поняття „компетентність” як набута характеристика

особистості, як здатність останньої приймати самостійні рішення та діяти, спираючись на набуті знання і досвід. У даному визначенні компетентність виступає в якості прояву компетенції, тобто як поняття, що є ближчим до „знаю як”, аніж „знаю що” [5, с. 38]. Проте в цьому потрактуванні поняття відсутній елемент, який містить навички і уміння, хоча можна ототожнити їх з поняттям „досвід”, який входить у зміст визначення. Тому із зазначеного вище далі під поняттям „компетентність” ми розуміємо сукупність знань, навичок та умінь майбутнього фахівця в оволодінні іноземною мовою, компетенцію як вміння користуватись нею, як засобом спілкування відповідно до комунікативних ситуацій, іншими словами „у певний час – адекватно до певного місця”.

Аналіз визначень дозволяє трактувати *мовну компетенцію* як засвоєння, усвідомлення мовних норм, що склалися історично в фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності в процесі використання певної мови. Мовна компетенція – це інтегративне явище, що охоплює цілу низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, настанов для успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування. Цей вид компетенції властивий високоосвіченій, культурній людині, сформованій особистості. Під *мовленнєвою компетенцією* розуміємо вміння адекватно і доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення [1].

Для нашого дослідження значення має мовна компетенція і, зокрема, ефективні підходи до її формування. Один з таких підходів ґрунтується на використанні інтерактивних технологій навчання.

Вперше про „інтерактивну педагогіку” заговорив німецький дослідник Ганс Фріц у 1975 році, яким метою інтерактивного процесу була зміна і поліпшення моделей поведінки його учасників, аналізуючи власні реакції та реакції партнера учасник змінює свою модель поведінки і свідомо засвоює її [7]. У лінгвістичному розумінні „interactive” тлумачиться як взаємодія, або те, що взаємодіє, впливає один на одного. Перенесення поняття „інтерактивний”, „інтерактивність” у педагогіку може мати різне потрактування. Так, Н. С. Мурадова стверджує, що інтерактивне навчання – це навчання, заглиблене в процес спілкування. Ефективність інтерактивного навчання забезпечується наявністю трьох компонентів спілкування: комунікативний, інтерактивний та перцептивний [6]. В свою чергу, О. Пометун інтерактивними вважає технології, що здійснюються шляхом активної взаємодії студентів у процесі навчання [8].

Здійснений аналіз дозволяє стверджувати, що інтерактивні підходи до організації навчання студентів іноземної мови ґрунтуються на взаємодії, активній комунікації та кооперації між всіма учасниками

навчального процесу: студента з іншим студентом, групою, викладачем тощо. У такій взаємодії має місце домінування будь-кого з учасників навчального процесу.

Організація процесу багатосторонньої кооперації зумовлює використання таких методів навчання, які стимулюють розвиток творчих комунікативних здібностей студента, орієнтують на діяльність, що активізують „професійне мислення та винахідливість”. До таких методів належать, вже загальновідомі такі інтерактивні методи, як „мозковий штурм”, метод проектів, метод „ділової гри”, дискусії дебати, круглі столи, методи типу „аквіріум”, „обери позицію”, „шкала думок” тощо.

Важливо наголосити на тому, що ефективність такого підходу буде також забезпечуватись змістом навчання, який доцільно пов'язати з майбутньою професійною діяльністю студентів. Наприклад, у контексті практичного курсу англійської мови на дошкільних факультетах (спеціальностях) на домашнє читання чи самостійну роботу доречно виносити читання та опрацювання англійської наукової літератури зі спеціальності чи художніх творів про особливості професії мовою оригіналу „Пригоди Тома Соєра та Гекльбері Фіна”, перегляд фільмів відповідної тематики тощо. Окрім того, викладач також повинен враховувати рівень володіння мовою студентів, що полягає не в тому, що при низькому потрібно вимагати менше, а у тому, що при низькому рівні володіння мовою необхідно створювати такі умови, використовувати такі інтерактивні методи, які будуть сприяти підвищенню рівня знань. Саме тому велику роль в успішності реалізації інтерактивного підходу відіграє готовність викладача до організації такого підходу, адже він вимагає логічності, систематичності, організованості, наполегливості та терпінні педагога.

Так, використання *рольових ігор* на заняттях англійської мови фахових дисциплін (на методиках, які читаються іноземною мовою), які передбачають спілкування студентів у парах або групах дозволяє урізноманітнити заняття, дає студентам можливість проявити мовленнєву самостійність, використати свій пасивний та активні словники, реалізувати комунікативні вміння та мовленнєві навички, адже в процесі вивчення іноземної мови колосальне значення має практика усного комунікативного спілкування під час якого студенти можуть допомагати один одному, чути мову один одного, аналізувати її, самостійно, керуючись власними знаннями виправляти помилки один одного тощо.

Доцільним буде також і використання методу „мозкового штурму”, наприклад, для активізації пасивного словника студентів. „Ділові ігри” стануть корисними при постановці мовленнєвих ситуацій, у яких може вивчатися лексичний матеріал, наприклад, підсумкове заняття на тему „Моя майбутня професія: плюси та мінуси” у контексті практичного курсу англійської мови; для курсу „теоретичні основи англійської мови” це може бути проведення міні-конференції з дослідження актуальних питань дисципліни. Слід зауважити, що при використанні інтерактивних методів

навчання іноземної мови характерним є проблемність постановки завдань, які студенти повинні розв'язати, що забезпечує активний пізнавальний інтерес кожного зі студентів.

Корисним видом діяльності для формування мовної компетенції студентів дошкільних факультетів є безперечно *дискусія*, яка сприяє активізації не тільки комунікації на задану тематику, але й формує у студентів вміння обґрунтовувати свою думку, відстоювати певну позицію у своїх судженнях, відстоювати свою правоту відносно того чи іншого граматичного явища тощо. Одним із ефективних методів у навчанні іноземної мови є *метод „проектів”*, при якому студенти залучаються у створену педагогом науково-пізнавальну діяльність і який забезпечує високу мотивацію студентів у роботі. В такій організації іноземна мова виступає не просто об'єктом вивчення, а засобом досягнення мети, виконання завдання. Позитивом використання такого методу є те, що навіть слабкі студенти мають можливість проявити себе і презентувати „свою частину проекту”. Досить цікавим є метод *„мережевої пилки”*, розроблений Е. Аронсоном у 1978 році, передбачає роботу студентів у групах, але особливість цього методу полягає у тому, що навчальний матеріал, який планується вивчити на занятті чи протягом серії занять, розподіляється „розрізається” між підгрупами (4 – 6 осіб) студентів, у підгрупах кожен з учасників самостійно опрацьовує цей матеріал, потім робота передбачає виступи кожного з представників підгруп та обмін інформацією з теми, що вивчалась між підгрупами, тобто принцип „розширення та вивчення навчального матеріалу” шляхом взаємодоповнення. Такий обмін інформацією називають „зустрічню експертів”. Використання цього методу забезпечує не просто активізацію науково-пізнавальної діяльності й активізацію словника студентів, але й готує їх до викладацької діяльності.

Інтерактивні методи „обери позицію” та „шкала думок” формує вміння приймати чужу та формулювати власну думку з приводу об'єкта (правильності виконання вправи, правильності побудови граматичних конструкцій, позиції автора щодо героїв), який підлягає обговоренню [4].

Аналіз інтерактивних методів навчання англійської мови студентів дошкільних факультетів (спеціальностей) свідчить про те, що переважна більшість з них спрямована на розвиток культури спілкування та взаємодії між учасниками навчального процесу, на формування творчої, ініціативної особистості, здатної до комунікації та інтеграції в суспільство, особистості, яка має креативний та аксіологічний потенціал, володіє новими підходами до самоорганізації та прагне до професійного самовдосконалення і зростання за рахунок творчого застосування своїх знань, навичок та вмінь в оволодінні іноземної мови.

Отже, як засвідчив аналіз, актуальність вивчення питання доцільності якісного навчання студентів дошкільних факультетів з додатковою спеціальністю „англійська мова” обґрунтовується суспільно-економічними вимогами сучасного суспільства. У зв'язку з чим у вищих навчальних закладах України виникає потреба у пошуку ефективних

інтерактивних технологій у формуванні англomовної компетенції студентів дошкільних факультетів (спеціальностей), які створюють сукупний ефект, що проявляється в тому, що на фоні програмного засвоєння знань формуються співробітницькі вміння студентів, комунікативна мовна компетенція та толерантність.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку вбачаємо у вивченні інноваційних методів навчання як умови формування комунікативної компетентності студентів дошкільних факультетів та спеціальностей з правом викладання іноземної мови.

Список використаної літератури

1. **Божович Е. Д.** Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е. Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33 – 44. 2. **Болотов В. А.** Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов // Педагогика, 2003. – № 10. – С. 8 – 14. 3. **Великий** тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2005. – 1728 с. 4. **Гейхман Л. К.** Искусство быть и общаться с другим (Интерактивное обучение) / Л. К. Гейхман. – Пермь : Центр развития образования, 2001. 5. **Зимняя И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42. 6. **Мурадова Н. С.** Коммуникативно связующая роль культуры общения студентов технических заведений в интерактивном обучении / Н. С. Мурадова. – Режим доступа : <http://www.ostu.ru/conf/ruslang2004/trend2/muradova.html>. 7. **Організація** навчально-виховного процесу. З досвіду роботи вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації / за ред. Н. М. Саламан, Н. В. Цибко. – 2007. – Випуск 10. – С. 80 – 95. 8. **Пометун О.** Інтерактивні технології навчання : теорія і практика / О. Пометун, Л. Пироженко, – К., 2002. – 136 с. 9. **Шкваріна Т. М.** Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення іншомовної освіти дошкільників : монографія / Т. М. Шкваріна. – Умань : УВПІ, 2008. – 392 с.

Мельник Н. І. Інтерактивні методи формування мовної компетенції студентів дошкільних факультетів з додатковою спеціалізацією „англійська мова” в контексті інноваційних тенденцій в системі освіти

У статті актуалізовано проблему формування мовної компетенції студентів дошкільних факультетів, якісної підготовки вихователів з правом викладання англійської мови. Проаналізовано особливості сучасних підходів до навчання іноземної мови студентів, які матимуть кваліфікацію, що надає право викладати англійську мову у ДНЗ та(чи) початковій школі, виокремлено ефективні та найбільш доцільні методи.

Ключові слова: мовна компетенція, професійна підготовка фахівців дошкільної освіти з додатковою спеціальністю.

Мельник Н. И. Интерактивные методы формирования языковой компетенции студентов дошкольных факультетов с дополнительной специальностью „английский язык” в контексте инновационных тенденций в системе образования

В статье актуализировано проблему формирования языковой компетенции студентов дошкольных факультетов, качественной подготовки воспитателей с правом преподавания английского языка. Проанализировано особенности современных подходов к изучению иностранного языка студентами, которые будут иметь квалификацию, что дает право на преподавание английского языка в дошкольных учреждениях и (или) начальной школе, выделено наиболее целесообразные методы.

Ключевые слова: языковая компетенция, профессиональная подготовка специалистов дошкольного образования с дополнительной специальностью.

Melnyk N. I. Interactive methods in the process of language competency formation of preschool departments' students with additional specialty „English language” in the context of educational system's innovative tendencies

The problem of language competency formation of preschool departments' students with additional specialty is investigated in the issue. The problem of qualitative preparation of these students is actualized. The most effective methods are distinguished by the author and modern approaches to the process of language studying are analysed.

Key words: language competency, professional preschool departments' students preparation with additional specialty.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 388:004.7

С. М. Несторенко

**ІНТЕГРАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
В АГРАРНІЙ ОСВІТІ**

Інформатизація освіти в Україні – один з найважливіших механізмів, що зачіпає основні напрямки модернізації освітньої системи. Сучасні інформаційні технології відкривають нові перспективи для підвищення ефективності освітнього процесу. Змінюється сама парадигма освіти. Велика роль надається методам активного пізнання, самоосвіті, дистанційним освітнім програмам. Масове виробництво комп'ютерів,

програмного забезпечення, а також постійне вдосконалення засобів інформаційних комунікацій відкривають широкі можливості інформатизації навчального процесу у вищих навчальних закладах. Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагогів мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії [3; 4; 6].

Україна, маючи декілька центрів дистанційного навчання, уже зробила перші істотні кроки в розповсюдженні дистанційної освіти, яка була визначена як окрема форма освіти в Законі України „Про вищу освіту”, розроблена й затверджена „Концепція розвитку дистанційного навчання в Україні”, Кабінетом Міністрів України була надана програма розвитку цієї нової форми навчання. Але потрібно провести ще значну роботу з акредитації дистанційних програм і державного визнання дипломів, отриманих за такою формою навчання. Інновації у сфері ІКТ ставлять нові непрості завдання. Вони зачіпають педагогіку, методику, адміністративне управління й фінансування, забезпечення якості навчання, права інтелектуальної власності і інші аспекти [4; 5].

Дистанційні технології навчання можна розглядати як природний етап еволюції традиційної системи освіти від дошки з крейдою до електронної дошки й комп’ютерних навчальних систем, від книжкової бібліотеки до електронної, від звичайної аудиторії до віртуальної аудиторії. Засноване на сучасних інформаційних і комунікаційних технологіях навчання сприяє підвищенню кваліфікації, рівня освіченості студента та освідомлення процесу навчання [1; 2].

Дистанційне навчання (Distance education) – це вид освітніх послуг, що набирає популярності по всьому світу. Таке навчання належить до вищої освіти, є однією з його форм і способом організації навчання. Варто відзначити, що дистанційна освіта існує вже впродовж п’ятдесяти років і має радянське коріння. З часом технології навчання вдосконалилися завдяки передачі інформації й формуванню нових мереж інформації. Принципово новим у цій системі є інфокомукаційні технології в навчальному процесі, так звані нові інформаційні технології, інтерактивність, яка передбачає не лише діалог студента та комп’ютера, але й студента, й викладача в режимі реального часу. Так, на сьогоднішній день форма дистанційної освіти існує практично в усіх університетах світу [1; 2; 6].

Інформаційні та комунікаційні технології (зокрема Інтернет) складають основу дистанційного навчання, метою якого є надання можливості навчатися безпосередньо за місцем проживання. Дистанційне навчання передбачає таку педагогічну систему, у якій процес дистанційного навчання реалізується з підтвердженням освітнього цензу. Головною перевагою дистанційного навчання є індивідуальність самого навчання, яку визначає той, що навчається. Саме він вибирає не тільки ритм, темп і час навчання, але й розстановку вивчення предметів. Студент

сам вирішує, коли звертатися до викладача за консультацією. А метою навчання стає придбання професійних навичок, нових знань, ступеня кваліфікації, спеціальності. Дистанційна освіта розвивається дуже швидко й для України є перспективною формою вищої освіти.

Існує декілька видів дистанційного навчання. Найбільш розповсюджений вид дистанційного навчання – кейс-технології. У цьому випадку кожного студента забезпечують навчально-практичними посібниками з усіх дисциплін, що вивчаються. У „портфель” входять навчальні комп’ютерні диски, аудіо- та відеокасети, звичайні книги, а також тести з кожного розділу предмета, що вивчається [1; 2].

Ще більш прогресивним способом дистанційного навчання є сітьові технології. Кожного студента „закріплюють” за викладачем, він допомагає скласти індивідуальний план занять за вибраною спеціальністю (предмети можна вивчати в будь-якій послідовності та в будь-які строки та контролює його виконання. Зв’язок із викладачем зазвичай підтримують через електронну пошту. Більшість екзаменів та заліків здаються за допомогою електронної пошти або он-лайн, тобто через Інтернет. Виняток – державний екзамен та захист дипломної роботи: як правило, вони складаються очно в присутності спостерігачів-професіоналів. Для засвоєння навчальної програми в такому випадку комп’ютер – головний інструмент. Інтернет стає ключем до електронних бібліотек, інтерактивних підручників, тестових завдань, а також основним засобом спілкування з викладачем. Студент повинен брати участь у сітьових конференціях, семінарах, що працюють у режимі форуму, дискусій з викладачем та співкурсниками. Мінус такої технології – повна залежність від технічного забезпечення. Працюючи за такою схемою, треба пам’ятати про високу організованість та самоконтроль. Характерна особливість дистанційного навчання – викладачі не бачать своїх учнів, а оцінюють тільки їх роботи. Оцінка виходить більш об’єктивна, виключається фактор особистого враження. Але це за умови, що всі завдання виконувалися самостійно [2; 6].

Система дистанційного навчання дозволяє набути необхідних навичок та знань за допомогою персонального комп’ютера та виходу в Інтернет. Місце розташування персонального комп’ютера не має значення, тому можна навчатися дома, на роботі, в on-line класі одного із центрів дистанційного навчання, а також у будь-якому місці, де є комп’ютер з підключенням до Інтернет. Це важлива перевага порівняно з традиційними формами навчання. Дистанційне навчання – це гнучка система, яка дозволяє всім учасникам навчального процесу (студентам, викладачам, адміністраторам навчального закладу) вибирати зручний час для занять. Це другий важливий аргумент на користь дистанційного навчання. Крім того, за допомогою систем дистанційного навчання можна навчати будь-кого. Немає ніяких вікових, територіальних, освітніх, професійних обмежень [5].

Дистанційне навчання добре впроваджується в традиційну систему навчання, стає його складовою частиною, тобто навчання може бути і повністю дистанційним, і частково. Наприклад, лекції та контрольні

роботи проводять у дистанційній формі, а лабораторні роботи – в очній. Або заняття в одній частині викладачів очні, а в інших – дистанційні та інші варіанти. Саме за такою схемою частково працюють викладачі Луганського національного університету. Особливо доречною вона є при викладанні дисциплін у філіалах університету, розташованих територіально в різних областях країни. Дистанційне навчання забезпечує в такому разі безперервність навчання та повністю відповідає стандарту освітніх вимог [5].

Ефективність дистанційного навчання залежить від того, наскільки узгоджені вимоги освітнього стандарту та можливостей студента. При цьому враховуються всі територіальні обмеження та обмеження часу, з якими стикаються викладач та студент.

Більшій ефективності можна досягнути, якщо використовувати декілька засобів спілкування одночасно, це дозволить студенту не тільки засвоїти навчальний матеріал, але й ознайомитися в процесі навчання з новітніми досягненнями та розробками у відповідних галузях знань. Ефективність дистанційного навчання заснована на тому, що ті, кого навчають, самі відчувають необхідність подальшого навчання, а не піддаються тиску з боку. Вони мають можливість роботи з навчальними матеріалами в такому режимі й обсязі, який підходить безпосередньо їм. Ефект у значній мірі залежить від того, наскільки регулярно займається той, хто навчається. Послідовне виконання контрольних-діагностичних завдань і випускної роботи, а також підтримка у всіх питаннях з боку викладача-координатора забезпечує планомірне засвоєння знань. Як свідчать практика й низка досліджень, тенденція навчання чітко розвивається в напрямку змішаного навчання. Під змішаним навчанням (blended learning) прийнято розуміти об'єднання формальних засобів навчання – роботи в аудиторіях, вивчення теоретичного матеріалу – з неформальними, наприклад, обговоренням за допомогою електронної пошти й інтернет-конференцій. Змішана форма навчання органічно з'єднує в собі як денні, так і дистанційні форми навчання. Змішане навчання складається з трьох етапів: дистанційне вивчення теоретичного матеріалу, освоєння практичних аспектів у формі денних занять, остання фаза – складання іспиту або виконання випускної роботи [1, 4, 6].

Щоб компенсувати недолік вербального спілкування, навчальний заклад влаштовує очну сесію, яку студенти дистанційного навчання складають, наприклад, у комп'ютерному класі. Для студентів дистанційне навчання дозволяє навчатися у будь-який час, у будь-якому місці, де є комп'ютер із доступом у Інтернет. Це особливо важливо для працюючих студентів, для тих, хто за станом здоров'я не може покинути домівку. Дистанційне навчання дозволяє реалізувати індивідуальну навчальну програму та індивідуальний навчальний план, при цьому постійно отримувати консультації у викладача під час навчання. Система оцінки знань об'єктивна та незалежна від викладача.

Впровадження дистанційного навчання торкнулося й аграрної освіти. В Луганському національному аграрному університеті широко використовуються можливості on-line спілкування викладачів та студентів. Особливо це важливо при навчанні студентів із зарубіжжя, при вивченні іноземних мов тощо. Крім навчальної функції, ефективним є контроль знань на відстані в режимі реального часу. Так, останніми роками в аграрній освіті застосовується незалежне тестування студентів, яке здійснює Міністерство аграрної політики та продовольства в режимі реального часу, що підтверджує їх професійний рівень. Результати, які показують студенти Луганського національного аграрного університету агрономічного факультету, можуть свідчити про достатній рівень освіченості та комп'ютерної грамотності – у 2011 році – II місце серед інших аграрних вишів країни, у 2012 – IV-те з середнім балом вище чотирьох.

Для вищих навчальних закладів дистанційне навчання дає перспективи до співробітництва з кращими викладачами, незалежно від місця їх мешкання. До того ж дистанційне навчання добре поєднується із традиційною системою навчання. Для викладачів така форма навчання дає можливість спрямувати робочий час на педагогічну творчість. Викладач має можливість не залишати домівку як для відвідування занять, так і для підготовки навчально-методичних матеріалів, це дає можливість викладати всім тим, хто уміє та бажає це робити – незалежно від зайнятості вдома [2, 5].

Список використаної літератури

1. Есарева З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З. Ф. Есарева. – Л., 1974. – 68 с. **2. Ибрагимов И. М.** Информационные технологии и средства дистанционного обучения : учеб. пособие для студентов высш. учебн. заведений / Ильдар Маратович Ибрагимов ; под ред. А. Н. Ковшова. – М. : Изд. центр „Академия”, 2005. **3. Ломакин Н. И.** Тенденции развития дистанционного обучения в ВУЗе / Н. И. Ломакин // Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – 2005. **4. Мазур М. П.** Особливості розробки віртуальних практичних інтерактивних засобів навчальних дисциплін для дистанційного навчання / Мазур М. П., Петровський С. С., Яновський М. Л. // Інформаційні технології в освіті : зб. наук. праць. – Випуск 7. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2010. – С. 40 – 46. **5. Мазур М. П.** Концепція побудови і основні складові інформаційної системи дистанційного навчання ВНЗ / М. П. Мазур, М. Л. Яновський // Дистанційна освіта України : м-ли міжнар. наук.-практ. конф., 02-04 листопада 2011 р. – Х. : ХНАДУ, 2011. – С. 351 – 356. **6. Смирнов С. Д.** Педагогика и психология высшего образования, от деятельности к личности : учебн. пособие для факультетов и ин-тов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов / С. Д. Смирнов. – М. : Аспект Пресс, 1995.

Несторенко С. М. Інтеграція дистанційного навчання в аграрній освіті

Одна з тенденцій розвитку сучасного суспільства – це його інформатизація. Дистанційне навчання добре впроваджується в традиційну систему навчання, стає його складовою частиною, тобто навчання може бути як повністю дистанційним, так і частково. Основу дистанційного навчання складають інформаційні та комунікаційні технології.

Ключові слова: дистанційне навчання, інтерактивність, навчальний процес, комп'ютер, індивідуальне навчання.

Несторенко С. Н. Интеграция дистанционного обучения в аграрном образовании

Одна из тенденций развития современного общества – это его информатизация. Дистанционное обучение хорошо сочетается с традиционной системой образования и может быть составной его частью, то есть обучение может быть как полностью дистанционным, так и частично. Основу дистанционного обучения составляют информационные и коммуникационные технологии.

Ключевые слова: дистанционное обучение, интерактивность, образовательный процесс, компьютер, индивидуальное обучение.

Nestorenko S. M. Integration of Distance Education in Agricultural Education

One of the tendencies of development modern society is its information. Distance education is combined well with traditional system of education and may be composite part in this way education may be buck distance completely as partly. The base of distance education composes information and communication technologies.

Key words: distance education, education process, a computer, individual education.

Стаття надійшла до редакції 30.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.88

А. Г. Охлопкова

**ВЫБОР УЧЕБНИКА КАК ВЕДУЩЕГО СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ
В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ
ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В настоящее время одним из условий обеспечения качества высшего профессионального образования является подготовка конкурентоспособного специалиста со знанием иностранного языка. Рынок труда заинтересован в конкурентоспособном, отвечающем всем требованиям работодателя, специалисте, свободно владеющим своей профессией на уровне международных стандартов. Это предполагает наличие у выпускника вуза высокого уровня владения английским языком по своей специальности, обеспечивающим ему готовность решать профессиональные задачи (составлять резюме, вести деловую переписку, вступать в деловое и профессиональное общение, составлять презентации, профессионально-ориентированные переводы и т.д., используя иноязычные средства). Стоит подчеркнуть, что языковая компетентность выпускников неязыкового вуза значительно увеличивает их возможности роста в профессиональной среде, за счет использования информации не только на родном языке, но и на иностранном, а также умения вступать в диалог с деловыми партнерами и специалистами, тем самым получая обновленную информацию в своей сфере.

Одним из условий обновления языкового образования в вузах является разработка и непрерывное совершенствование современного учебно-методического обеспечения, включающего в себя выбор учебника как ведущего средства обучения, как в языковом, так и в неязыковом вузе.

Несмотря на влияние информационных технологий на процесс обучения иностранному языку и внедрение различных новейших методик и образовательных технологий, учебник в неязыковом вузе остается пока основным средством обучения, предоставляя необходимый материал, как для студентов, так и для преподавателей. Учебник можно рассматривать как глобальный ресурс для создания интересных и эффективных занятий.

К сожалению, стоит признать, что не все обстоит благополучно с выбором учебника по иностранному языку для студентов неязыкового вуза по железнодорожной специальности. Причиной может служить, во-первых, отношение к иностранному языку как к второстепенному предмету, а во-вторых, недостаточное количество отведенных часов для его изучения. Все это приводит к низкому уровню владения иностранным языком выпускников неязыкового вуза, тем самым становясь препятствием для поиска вакансий в международных компаниях. Однако, это не является единственными причинами низкой мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе. Немалую роль здесь играет и то,

по каким учебным материалам обучают студентов, выбор средств обучения, то есть выбор учебника, который, по сути, является основным средством обучения. Ведь учебник отражает все компоненты системы обучения: цели, содержание, принципы, приемы, формы, а также определенный концептуальный подход к обучению, который задает направление в изучении иностранного языка.

Анализ требований, предъявляемых международными стандартами (представленных в сертификационных экзаменах по иностранным языкам), показывает, что в них основное внимание сосредотачивается на оценке уровня развития коммуникативных умений в области непосредственного устного и письменного общения. Современный стандарт, включающий требования к образовательному минимуму содержания обучения, делает акцент на развитии иноязычных коммуникативных умений и навыков. Следовательно, выбор учебника должен в первую очередь отвечать коммуникативным задачам обучения в неязыковом вузе. Следует также учесть фактор нехватки часов по предмету иностранный язык в неязыковом вузе, а также продумать, как согласуется социальный заказ общества, требования к программе по иностранному языку и воплотить это в эффективную систему средств обучения.

Большинство же учебников и учебных пособий для неязыковых вузов железнодорожной специальности пока не отвечают данным требованиям.

Основной же целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе является развитие умения и способности студента в течение ограниченного учебными рамками периода говорить о проблемах своей специальности и понимать речь носителей языка в этом плане. Для достижения этой цели можно сочетать традиционные и нетрадиционные методы (в том числе интерактивные), но делать акцент на коммуникативной направленности обучения, в том числе и в построении используемых учебных материалов и учебных пособий.

Остановимся конкретнее на учебных пособиях для обучения иностранному языку студентов железнодорожной специальности. Возьмем конкретный учебник И. А. Курбасовой для железнодорожной специальности, 1988 года издания, достаточно широко используемый студентами. Данный учебник представляет собой сборник уже устаревших текстов для чтения и перевода и упражнений к ним. Поэтому можно смело утверждать, что в неязыковых вузах для железнодорожной специальности исторически сложилась пассивная форма обучения студентов иностранному языку. Основной акцент всех учебно-методических материалов делается на чтение и перевод текстов по специальности, а также изучение проблем синтаксиса научного стиля. Практически отсутствуют какие-либо грамматические упражнения на основе профессиональной лексики. Не представлены упражнения для отработки навыков аудирования по железнодорожной тематике. Не разработаны

письменные упражнения на основе текстов по специальности. При отборе текстов составители не учитывают основные дидактические принципы: систематичности и последовательности, доступности, практической значимости, учета межпредметных связей.

Это, естественно, затрудняет работу с данными пособиями и существенно снижает мотивацию студентов, которые в большинстве своем заинтересованы в прикладном применении иностранного языка для расширения своих знаний и получения информации по специальности. Следовательно, еще одной из важных причин низкого уровня владения иностранным языком студентами железнодорожного вуза является отсутствие современных учебников, учебных пособий и методических разработок, направленных на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста, готового к профессиональной межкультурной коммуникации в рамках международного сотрудничества.

В условиях глобализации, а также активного международного сотрудничества во всех сферах необходимо развивать практические навыки и умения речевого общения на профессиональные темы, а также учитывать дидактический принцип наглядности, который подразумевает широкое использование аудио- и мультимедийных средств в образовательном процессе. Таким образом, представляется необходимым совершенствование современного учебно-методического комплекса (УМК) по иностранному языку для студентов железнодорожной специальности неязыкового вуза. Обязательными компонентами УМК ученые и практики считают учебник, книгу для преподавателя и аудиовизуальное приложение. Неотъемлемыми компонентами УМК сегодня являются также книга для чтения, сборник лабораторных работ, пособие по развитию устной и письменной речи, словари, видеокурсы, компьютерные программы, тесты и др.

В данной статье нами рассматриваются критерии отбора учебника для эффективного обучения иностранному языку студентов по профилю железнодорожной специальности. Но прежде стоит определить основные тонкости обучения иностранного языка в неязыковом вузе:

1. различный уровень подготовки студентов
2. ограниченные часы по иностранному языку
3. профильная направленность обучения

А теперь рассмотрим требования, которым должен отвечать учебник, чтобы обеспечить успешное овладение иностранным языком в процессе обучения. Требования неоднократно рассматривались в отечественной методической литературе, в связи с чем, можно отметить наличие различных точек зрения для решения данного вопроса. Основными требованиями к современному учебнику иностранного языка являются:

1. системность и комплектность: учебный материал по профилю специальности, в частности, железнодорожной специальности, должен быть систематизирован и подчинен определенному, выбранному автором

порядку. Также необходимо создать учебник, который был бы не изолирован от прочих средств обучения, и являлся бы ядром всей системы.

2. необходимость учета особенностей этапа обучения: разные этапы обучения (начальный, продвинутый и завершающий) имеют специфические, лингвистические, психологические и методические особенности, которые необходимо учитывать при создании учебных пособий;

3. преемственность материала учебника: учебник должен быть построен таким образом, чтобы последующие специальные тексты и упражнения к ним опирались на предыдущие, чтобы они повторяли, закрепляли и развивали дальше ранее изученный материал, расширяя и обогащая при этом профессиональную компетенцию студентов, с целью успешного развития и совершенствования речевых умений и навыков;

4. учет особенностей родного языка: отбирая языковой материал и модели речевой коммуникации, а также разрабатывая виды упражнений, необходимо уделять особое внимание тем иноязычным явлениям, которые либо совсем отсутствуют в родном языке, либо существенно отличаются от соответствующих явлений в нем;

5. научно-обоснованный подход: в связи с перегрузкой учебника учебным материалом следует осуществлять отбор минимумов языкового материала (лексики, грамматики, фонетики) и речевых умений, что является не только актуальным, но и обязательным;

6. речевая направленность учебных материалов: с первых уроков необходимо неуклонно наращивать удельный вес упражнений, предназначенных для развития и совершенствования речевых умений;

7. концентрическое и циклическое построение учебных материалов: при таком подходе одно и то же грамматическое явление изучается последовательно несколько раз, но каждый новый раз с нарастающей глубиной охвата изучаемого объекта;

8. реализация деятельности на рецептивном и репродуктивном уровнях (тренировка); а также на продуктивном уровне, который предусматривает речевую практику;

9. упражнения на контроль и самоконтроль;

10. наличие материала страноведческого и социокультурного характера, который ознакомит студентов с речевым этикетом и правилами поведения в различных ситуациях межкультурного общения при решении как профессиональных, так и непрофессиональных проблем, снабдит их широкими фоновыми знаниями как основой дальнейшей успешной профессиональной деятельности в рамках международного сотрудничества.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковых вузах требует нового подхода к отбору содержания. Он должен быть ориентирован на последние достижения в той или иной сфере человеческой деятельности, своевременно отражать научные

достижения в сферах, непосредственно затрагивающих профессиональные интересы обучаемых.

Поэтому, выбирая учебник иностранного языка в неязыковом вузе, стоит обратить внимание на следующие моменты его содержания:

1. Степень сложности материала и языковой уровень студентов, так как зачастую студенты не всегда обладают высоким уровнем владения языком после окончания школы.

2. Фонетический материал. Знакомит студентов со звуками, ритмико-интонационным рисунком фраз с учетом трудностей для изучающих язык.

3. Лексический материал. Составляет лексический минимум, который вводится тематически с учетом сфер общения.

4. Грамматический материал. В современных учебниках такой материал, как правило, представлен моделями предложений, речевыми образцами и правилами употребления материала в речи.

5. Социокультурный материал. Сведения о стране изучаемого языка, а также информация о культурных обычаях и традициях носителей языка.

6. Тексты по специальности. Они должны быть аутентичными и представлять собой различные стили написания, отражая главные профессиональные темы по профилю специальности.

7. Комментарии к текстам. Они должны носить лексико-грамматический и страноведческий характер.

8. Упражнения. Основная цель упражнений – закрепление, отработка учебного материала и развитие практических навыков и умений осуществления межкультурного, профессионального общения в рамках международной деятельности.

9. Иллюстрации. Они могут быть в форме рисунков, схем, графиков и должны способствовать лучшему представлению языкового и речевого материала для студентов.

10. Словарь терминов по специальности.

Внешняя структура учебника должна отражать его внутреннюю (концептуальную) структуру, что может проявляться в следующем:

– название учебника должно отражать определенный, понятный учащимся авторский замысел;

– четкое внутреннее содержание (развернутое оглавление, методический аппарат формулировка заданий, комментариев и др.);

– членение учебника на отдельные уроки (на тематической / поурочной / сюжетной / блочной основе);

– различные виды и жанры текстов и иллюстраций;

– соотношение типов упражнений и их видов на основе учета специфики основных видов речевой деятельности;

– дидактические функции зрительного ряда (рисунков, фото, схем, символов), а также их эстетическая функция (в том числе и мотивационная);

– современный дизайн учебника (по возможности).

Для лучшего понимания составим один из уроков, составляющих основу нового учебного пособия. Для этого нам нужно понять из чего должен состоять данный урок, его приблизительную схему. Для этого условно поделим урок на введение, основную часть и заключение.

Введение – это коммуникативный пролог урока, он будет носить ярко выраженный коммуникативный характер. Основная цель вводной части урока – это подготовка студентов к восприятию иноязычной речи, а также нового языкового материала и создание иноязычной обстановки, которая призвана стимулировать иноязычную речевую деятельность. Активизация речемыслительной деятельности возможна, если реализуется принцип вовлечения в речемыслительную деятельность. Реализация этого принципа во многом зависит от того как, предъявляется учебный материал. В современных пособиях типичным становится введение (вводное слово), в которое включаются вопросы для предварительного обсуждения, проблемы, небольшие образцы диалогов для их последующего обсуждения в расширенном общении и т.п.

Основная часть урока – это либо введение нового материала, либо его закрепление и активизация в различных видах речевой деятельности, с целью сформировать гибкость навыка употребления того или иного лексико-грамматического материала. Основная часть урока может состоять из текста для отработки чтения, материала для аудирования, задания для письма, и устной части для отработки навыков и умений говорения на основе языкового материала текста. Также представлены в основной части упражнения лексико-грамматического характера на базе профессионально-ориентированной лексики.

Функциональный подход к отбору текстов позволяет делить текстовый материал на три вида: 1. учебные тексты как опора для монологического высказывания, 2. тексты на развитие различных стратегий чтения, таких, например, как просмотровое или поисковое чтение, 3. тексты, направленные на отработку конкретных умений на основе прочитанного.

Упражнения могут условно подразделяться по аспектам языка (фонетические, лексические, грамматические), по видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо), по видам учебной деятельности (ознакомительные, тренировочные и т.д.), по месту выполнения (домашние, лабораторные), по форме речи (устные, письменные).

В заключительной части урока могут быть как письменные, так и устные задания, которые подводят своеобразный итог урока.

Таким образом, как показало проведенное нами исследование, программа „иностраннй язык” в неязыковом вузе должна быть пересмотрена и модернизирована, включая переработку и изменение уже существующих средств обучения иностранному языку, в том числе создание учебника, отвечающего современным требованиям к преподаванию иностранных языков в неязыковом вузе.

Список использованной литературы

1. **Щукин А. Н.** Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студ. / А. Н. Щукин – 4-е изд. – М. : Филоматис, 2010. – 475 с. 2. **Бим Л. А.** Некоторые исходные положения теории учебника иностранного языка // Иностранные языки в школе / Л. А. Бим. – 2002. – № 10. – С. 3 – 8. 3. **Соловова Е. Н.** Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. – 3-е издание. – М. : Астрель, 2010. – 240 с. 4. **Гальскова Н. Д.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 6-е изд. – М. : Издательский центр „Академия”, 2009. – 333 с.

Охлопкова А. Г. Выбор учебника как ведущего средства обучения в неязыковом вузе в условиях обновления языкового образования

В статье речь идет о критериях отбора учебника для эффективного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей, в частности по железнодорожному профилю. Также в статье приведены основные требования к современному учебнику иностранного языка, рассмотрена внешняя и внутренняя структура содержания.

Ключевые слова: учебник, средства обучения, требования, коммуникативная компетенция.

Охлопкова А. Г. Вибір підручника як провідного засобу навчання в немовному ВНЗ в умовах оновлення мовної освіти

У статті мова йде про критерії відбору підручника для ефективного навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей, зокрема по залізничному профілем. Також у статті наведені основні вимоги до сучасного підручника іноземної мови, розглянута зовнішня і внутрішня структура змісту.

Ключові слова: підручник, засоби навчання, вимоги, комунікативна компетенція.

Okhlopkova A. G. The Choice of the Foreign Language Textbook as the Leading Means of Teaching in Non-Linguistic Higher Educational Institution in the Context of Foreign Language Teaching Modernization

This article deals with the criteria of choosing a foreign language textbook for effective foreign language teaching of students of non-linguistic specialities, in particular the railway profile. Also the article contains the basic requirements to the modern foreign language textbook, the external and internal structure of the content.

Key words: a textbook, means of teaching, requirements, communicative competence.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК [378.015.31:7]–048.35:378.6–057.87

Е. Н. Палий

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В СИСТЕМЕ
ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ
ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ РГУ НЕФТИ И ГАЗА
ИМЕНИ И. М. Губкина)**

Образование в инженерно-техническом вузе должно помогать человеку вырабатывать гуманитарно направленную культуру, адекватно-личностную философию и индивидуальную структуру ценностей в связи с кризисом социокультурной парадигмы нашего общества, когда культурные феномены обесцениваются и ослабевают культурные нормы, изживают себя и, говоря языком О. Шпенглера, „завершают свою экзистенцию”; чтобы преодолеть вульгаризацию культуры и ее дегуманизацию. В обществе, в котором усиливаются социальные аномалии, должна преодолеваться пассивная форма приспособления людей к социальным отношениям, чтобы человек перестал быть марионеткой игрушкой □ средством в руках других людей и государства.

Именно технократизм как односторонность, узость мышления во многом играет негативную роль как в процессах формирования личности, так и развития общества. Руководство наиболее продвинутых технических вузов уже давно осознало все опасности однобокой подготовки специалистов.

Так, 7 июня 2001 г. на расширенном заседании Ученого совета в РГУ нефти и газа им. И. М. Губкина была принята „Концепция гуманитарного образования в техническом вузе” [1]. Концепция базируется на следующих принципах:

- гуманитаризация образования может успешно осуществляться только путем взаимосвязанной, системной деятельности всех структур вуза;
- гуманитаризация образования может быть достигнута преподаванием широкого и постоянно обновляющегося круга базовых и элективных курсов по социально-гуманитарным наукам;
- гуманитаризация образования требует разнообразия моделей гуманитарной подготовки, обязательно учитывающих профиль вуза.

Создающиеся метод и система гуманитаризации образования призваны способствовать достижению следующих целей:

- овладение будущими инженерами гуманитарной культуры, преодоление узости и однобокости технократического мышления;
- формирование специалиста, гармонично сочетающего в себе современный высочайший уровень профессиональных знаний и навыков с гуманистическими жизненными ориентирами, базирующимися на принципах гражданственности и нравственности;

- развитие у будущего специалиста качеств творческой личности, в равной мере владеющей как формами и методами понятийно-рационального познания мира, так и интуитивно-образными формами его постижения.

Главной целью высшего технического образования является подготовка высокопрофессиональных специалистов. Только специалисты высокого уровня могут способствовать как восстановлению стабильности в развитии топливно-энергетического комплекса страны, так и выявлению наиболее перспективных направлений и путей его развития. В связи с этим, на технические вузы России ложится ответственность в подготовке таких специалистов. Но этого недостаточно. В соответствии с предлагаемой концепцией образование в техническом вузе может считаться гуманитарно сформировавшимся, только если оно направлено на подготовку как высокопрофессиональных специалистов, так и нравственно и духовно состоятельных инженеров, ориентированных в своей профессиональной деятельности на общечеловеческие, гуманистические ценности.

Гуманитарной средой вуза является совокупность образовательно-воспитательных, культурно-нравственных условий, подкрепленных комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих обретение единой гуманитарной культуры и направленных на формирование и развитие личности, которая осознает смысл своей деятельности, свое предназначение, обладает активной жизненной позицией.

Среда гуманитарного обучения в техническом вузе представлена, прежде всего, определенным набором гуманитарных дисциплин и имеет свою специфику. Спецификой среды гуманитарного обучения в техническом вузе, в отличие от гуманитарных, является то, что в качестве особой ценности здесь предстает межличностное общение, личностное взаимообогащение и развитие. Данная специфика, прежде всего, связана с задачей раскрытия смысла существования человека в мире техники, общества и природы. „Совмещение в процессе образования различных пластов знания □ технологического и гуманитарного □ это не ведомственная проблема, требующая лишь формального пересмотра набора образовательных дисциплин и структуры образования. Это также не является поиском некоторого консенсуса, но представляет собой решительный поворот к поиску утраченного единства образования, культуры, воспитания, что, по сути дела, означает восстановление общего культурного контекста образования и воспитания, которое осуществимо лишь на путях выявления взаимосвязей образования и воспитания, понимаемых как феномены культуры” [2].

Гуманитарное образование в техническом вузе представлено как набором обязательных дисциплин (отечественная история, социальная психология и педагогика, культурология, философия, экономика, политология, социология, правоведение, физическое воспитание,

иностранный язык, русский язык и культура речи), так и обязательным введением широкого спектра элективных курсов. Последние наиболее полно могут удовлетворять потребностям современного технического образования, поскольку не ограничены жесткой программой, как правило, быстро устаревающей, или объемом часов, а зависят от самостоятельного выбора и возможностей самого вуза.

Значимость преподаваемых гуманитарных дисциплин для развития личности студента огромна. Особо велика роль отечественной истории в данном процессе. Историческое мышление универсально, имманентно человеку в его историческом поле. Другой основы идентификации человека в мире нет. Все современные концепции наук опираются на историческую ретроспективу, и любой эксклюзивный проект исходит из обзора предыдущего, т.е. из истории. На историческом материале формируются лучшие качества личности. Каждая эпоха под влиянием различных социальных и политических сил переписывает историю. Отсюда постоянной задачей преподавания истории является формирование у студенчества объективных и правдивых представлений о прошлом и настоящем.

Главное назначение преподавания истории в вузе состоит в формировании научного мировосприятия, представления об историческом процессе, понимания места и роли своего Отечества в разные периоды жизни человеческого общества.

Учитывая специфику преподавания истории Отечества в техническом вузе, необходимо проводить занятия, посвященные истории вуза, его ученым и т. п.

Не менее важную роль играет и изучение культурологии. Человек является единственным носителем культурного сознания. Вне единства с культурной памятью и духовной традицией нет и не может быть полноценной человеческой личности.

В то же самое время культура представляет собой основную форму и условие не только индивидуального, но и общественного бытия. Иными словами, культура есть инструмент взаимодействия индивида и социума, механизм их взаимопонимания. „Если образцы наследия не осваиваются как феномены культуры, не разрабатываются соответствующие программы образования и воспитания на памятниках прошлого, о сохранении культурного наследия говорить невозможно, как о его использовании. И здесь требуется историческое исследование процессов изменения образцов наследия в ходе эволюции, а значит - выделение эпох, культурно-исторических типов и т. п.” [3]

В гуманитарной дисциплине „История мировой культуры” автором введен элективный курс „Литературная и музыкальная жизнь России XIX века” [4].

Актуальность данной программы определяется тем, что в настоящее время возникла необходимость углубить представления студенчества о сущности культурно-исторических процессов в общественной жизни

России прошлого века для понимания будущего. Воспитание через искусство представляет собой особые свойства непосредственной выразительности и смысловой образности.

В программе курса четыре блока. Весь материал курса располагается следующим образом:

- в первом блоке изучается материал, связанный с феноменом русского салона в отечественной культуре;

- во втором блоке изучаются пути русской поэзии, а также народного творчества и романсового творчества русских композиторов XIX века;

- в третьем блоке изучаются исторические особенности отечественной прозы, а также симфонической и камерно-инструментальной музыки XIX века;

- в четвертом блоке изучаются развитие драматургии и оперного наследия русских авторов в связи с развитием русского театра.

В каждом блоке курса две лекции, семинар и салон.

Лекция - традиционный способ передачи и усвоения знаний, и поэтому не требует пояснений. Внутри II – III блоков курса применяется хронологический принцип распределения материала: в первой лекции каждого блока рекомендуется излагать материал по первой половине века, а во второй лекции – по второй.

Семинар в данном курсе должен носить черты особого педагогического жанра - эвристической беседы, в котором главной целью является пробуждение интеллектуальной активности студента. При этом он должен строиться на материале лекций и закреплять в памяти студентов полученные на них знания. На семинаре студенты закрепляют знания, полученные на лекциях, а также излагают проработанный ими теоретический и фактологический материал.

Исследованием установлено, что салон – это традиционная для России высшая форма интеллектуального и художественного общения на основе постижения философии, литературы, музыки, живописи в непосредственном контакте участников встречи. В технических и иных вузах XIX века салон рассматривался как форма внеучебной работы. В данном случае речь идет о салоне в рамках учебной работы.

Именно в учебном салоне развиваются такие необходимые для наших выпускников качества, как широта мышления, художественная чуткость и эрудиция, гибкость и острота интеллекта, умение мыслить и излагать свои мысли, слушать, дискутировать, наконец, умение вести себя, т. е. знание этикета. В учебном салоне студенты должны встречаться с выдающимися профессиональными музыкантами, поэтами, литераторами, философами, с деятелями науки и общественными деятелями, а также принимать непосредственное участие как собеседники, исполнители и слушатели.

В учебных литературно-музыкальных салонах эстетическое воспитание осуществляется через познание искусства России XIX века

(литература и музыка), а также знакомство с шедеврами мирового искусства, и является всеохватывающим творческим процессом.

Следует учесть, что в учебном салоне может быть привлечена для ознакомления поэзия, проза, музыка, драматургия иного времени (в т. ч. и современная) и других стран.

Программа каждого учебного салона фиксируется в календарном плане учебной работы исходя из особенностей студенческой аудитории, возможностей приглашения в салон выдающихся деятелей науки, литературы, искусства, политики.

Для студентов первого курса посещение учебных салонов является введением в учебный курс „Литературная и музыкальная жизнь России XIX века”.

На последнем занятии проводится зачет. На зачете преподаватель подводит краткий итог учебной работы каждого студента, особенно отмечает активность тех студентов, которые регулярно участвовали в творческой деятельности семинаров и салонов. Для успешного проведения курса всячески поощряется кружковая музыкально-литературная деятельность самих студентов.

С 1995 года по настоящее время автором ежемесячно проводятся учебные литературно-музыкальные салоны. В салонах принимает участие симфонический оркестр ЦДУ РАН им. А. П. Бородина, артисты московских музыкальных и драматических театров, студенты МГК им. П. И. Чайковского, РАМ им. Гнесиных, студенты Российского университета Дружбы народов и др. В рамках салонов происходит обучение музыке, сам автор диссертации исполняет фортепьянные концерты (И. С. Бах, Ф. Шопен, П. И. Чайковский, С. В. Рахманинов, Ф. Шуберт, А. Вивальди и др.).

В салоне сформировался хор студентов факультета Разработки нефтяных и газовых месторождений, хормейстером которого является автор данного исследования. Хор принимал участие в праздновании 80-летнего юбилея РГУ нефти и газа им. И. М. Губкина, а также в тематических и литературно-музыкальных салонах. В музыкальном салоне „родился” гимн университета. Этот гимн студенческий хор (75 студентов) исполняет на торжественных праздниках университета. В репертуаре хора русские народные песни, песни русских и современных композиторов. Хор удостоен диплома на международном Пушкинском фестивале „С веком наравне...”. Заслуженой хору является исполнение указанного репертуара с симфоническим оркестром ЦДУ РАН им. А. П. Бородина.

К деятельности салона привлечены самодеятельные коллективы Дворца культуры РГУ нефти и газа им. И. М. Губкина (хоровой, вокальный и театральный, танцевальный коллектив „Бальный этикет”, студия художественного слова). Совместно с творческой студенческой молодежью в литературно-музыкальных салонах принимали участие: артисты музыкальных и драматических театров; Академический ансамбль

МВД под руководством народного артиста России Виктора Елисеева; студенты технических и гуманитарных вузов Москвы.

Таким образом, очевидно, что вышеизложенные принципы, подходы и методология проведения салонов в техническом вузе на примере РГУ нефти и газа им. И. М. Губкина показывают: в учебном салоне развиваются такие необходимые для технической интеллигенции России качества как глубина мышление, умение думать и обсуждать, ясно излагать свои мысли, грамотно говорить, воспитывать в себе любовь к своей истории и культуре.

Учебный литературно-музыкальный салон является одним из способов трансляции культурного наследования – феномена русского салона XIX века. Прослеживаются основные функции в учебном салоне, которые актуальны в современном техническом вузе: образовательно-просветительская функция; эстетическая функция; театральная функция; литературная функция салона; музыкальная функция; аксиологическая (ценностная) функция.

Сформулируем выводы:

1. Одна из форм возрождения салона в современной культуре - учебный салон, т.е. салон, который проводится в рамках определенной учебной программы и в учебные часы. Исследование показало эффективность такой формы организации учебного процесса в техническом вузе, поскольку она позволяет решать целый комплекс задач:

1. Проводится учебный процесс в рамках утвержденной учебной программы; повышается привлекательность изучаемого материала в виду оригинальной формы его подачи; формируется гармонично развитая личность студента технического вуза, который должен быть не только высоким профессионалом, но и разносторонней личностью; вырабатываются навыки культурного общения; формируется умение правильно говорить, ясно и аргументированно излагать свои взгляды; происходит приобщение к миру искусства, когда включается активность самого студента.

2. В салоне создается психологически комфортная атмосфера, которая способствует раскрытию творческих возможностей студента. Возрождение салонов представляет широкие возможности для формирования духовной элиты технической интеллигенции.

3. Учебный литературно-музыкальный салон противостоит массовой культуре и ориентируется на небольшую группу людей, обладающих особой художественной восприимчивостью и развитым эстетическим вкусом.

4. По опросу студентов, именно проведение учебных салонов получило у них самую высокую оценку.

5. Учебный литературно-музыкальный салон является одним из способов трансляции культурного наследования – феномена русского дворянского салона XIX века. Он воспроизводит на современном уровне лучшие черты этого салона.

Список використаної літератури

1. **Концепция** гуманитарного образования в техническом вузе. РГУ нефти и газа им. И. М. Губкина. – М., 2001. 2. **Селезнева Е. Н.** Культурное наследие – культурная политика России 1990-х годов / Е. Н. Селезнева. – М., 2003. – С. 139. 3. **Селезнева Е. Н.** Культурное наследие – культурная политика России 1990-х годов / Е. Н. Селезнева. – М., 2003. – С. 52. 4. **Программа** культурологического курса „по выбору” для высших учебных заведений. – М., 1998. – С. 1 – 20.

Палий Є. Н. Інноваційні тенденції в системі естетичного виховання студентів технічного ВНЗ (на прикладі РГУ нафти і газу імені І. М. Губкіна)

Одна з форм відродження салону в сучасній культурі-навчальний салон, тобто салон, який проводиться в рамках певної навчальної програми та в навчальні години. Дослідження показало ефективність такої форми організації навчального процесу в технічному ВНЗ. У салоні створюється психологічно комфортна атмосфера, яка сприяє розкриттю творчих можливостей студента. Відродження салонів представляє широкі можливості для формування духовної еліти технічної інтелігенції.

Ключові слова: навчальний салон, функції салону, культурне успадкування, російський дворянський салон XIX століття.

Палий Е. Н. Инновационные тенденции в системе эстетического воспитания студентов технического вуза (на примере РГУ нефти и газа имени И. М. Губкина)

Одна из форм возрождения салона в современной культуре – учебный салон, т.е. салон, который проводится в рамках определенной учебной программы и в учебные часы. Исследование показало эффективность такой формы организации учебного процесса в техническом вузе. В салоне создается психологически комфортная атмосфера, которая способствует раскрытию творческих возможностей студента. Возрождение салонов представляет широкие возможности для формирования духовной элиты технической интеллигенции.

Ключевые слова: учебный салон, функции салона, культурное наследование, русский дворянский салон XIX века.

Paliy E. N. Innovative Trends in the System of Aesthetic Education of Students of the Higher Technical School (Based on the Case Study of I. M. Gubkin Russian State University of Oil and Gas)

The educational salon (as presented in the network of a certain training program and learning hours) is one of the forms of reviving salons in contemporary culture. The study demonstrated the advantages of such form of organization of the learning process at the technical higher school. The salon creates psychologically comfortable atmosphere which contributes to student's

creative abilities. The revival of salons offers broad opportunities to form the spiritual elite of the technical intellectuals.

Key words: Learning salons, salon functions, cultural inheritance, Russian nobility salon of the XIXth century.

Стаття надійшла до редакції 31.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378

К. І. Приходченко, В. В. Приходченко, О. В. Приходченко

ВИЩІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ УКРАЇНИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Постановка проблеми. Створення єдиного Європейського освітньо-виховного простору вищої освіти викликано рядом причин соціально-економічного, політичного, інноваційно-освітнього спрямування. Європейська співдружність та європейська вища школа пройшли майже піввіковий шлях до прийняття Болонської декларації. Уже в 70-х роках ХХ ст. в Європі починає напрацьовуватися політичний консенсус щодо нової ролі вищої освіти на Європейському ринку праці, особливо в його професійній компоненті, який поступово об'єднується в один великий простір.

Звідси витікає **мета і завдання**, які ставляться для розкриття досліджуваної проблеми: розглянути Болонську систему навчання як таку, що створює умови для розвитку та саморозвитку студентів, через обмін інформацією, взаємодію у гуманітарній сфері, духовне збагачення в єдиному пізнавально-творчому середовищі та виходить із потреб, інтересів особистостей і передбачає опис базового освітнього компоненту, враховуючи частково організацію різних форм діяльності студентів, спрямованих на посилення духовно-творчої функції всього освітнього простору; простежити формування Європейського простору вищої освіти, зближення його цілей, стандартів, моделей, які є адекватною відповіддю вищої школи на зростаючу конкуренцію в освіті.

Основні наукові дослідження питання. Цією проблемою займалися учені І. І. Бабін, Я. Я. Болюбаш, В. В. Грубінко, В. Г. Кремінь, М. Ф. Степко, В. Д. Шинкарук [1 – 4]. Ними, спираючись на нормативно-правову базу, документи, фактичний матеріал, розкрито основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу як напрямку зближення в єдиному освітньому просторі. В. С. Журавський, М. З. Згуровський показали головні принципи входження у Європейський простір вищої освіти [5]; О. Г. Величко, Б. Л. Вульфсон, К. В. Корсак, Л. Л. Товажнянський, Г. Т. Уразбаєва, В. М. Чистопалов, Є. Є. Щербик,

Г. В. Щокін, В. В. Яблонський детально описали здійснення навчального процесу за Болонською системою, проходячи певні цикли, ступені, одержуючи кредити [6 – 13]; О. В. Долженко додає основні положення Сорбонської декларації в рамках Болонської системи навчання [14]. Заслужують на увагу праці М. К. Ван дер Венде, який робить акцент на підвищенні конкурентоспроможності випускника ВНЗ, що навчався за Болонською системою [15]; Г. Р. Келса, що підносить питання самооцінки діяльності педагога і студента в умовах Болонської системи навчання [16]; Е. С. Геворкяна, З. О. Калабіна, В. Ж. Куклина, Л. Н. Кирінюка, Г. А. Лукічова, Г. Н. Мотова, Р. І. Мотова, В. Г. Наводнова, М. Н. Петропавловський, Б. С. Савельєва, В. Д. Шадрикова та ін. розкрито шляхи інтеграції в Європейський освітній простір, проходження акредитації в закордонних навчальних закладах та комплексної оцінки вузу [16 – 26]. Пітер Сенче навіть розробив теорію саморозвивальної організації. Одночасно з політичними об'єднаннями країн Європи в Європейський союз напрацьовувалася концепція створення Єдиного освітнього і наукового простору.

Основний зміст статті. Україна, як одна із кращих на ринку освітніх послуг, входить до складу тих, хто підписав Лісабонську угоду щодо Болонської системи навчання. Суть її полягає в наданні студентіві системи академічних кредитів, аналогічної ECTS (Європейської кредитно-трансферній та акумулюючій системі) в Європейському просторі вищої освіти (European Area of Higher education – EHEA), сформульованих міністрами, відповідальними за вищу освіту, у Болонській декларації (1999) та подальших офіційних документах Болонського процесу – Празькому (2001р.) та Берлінському (2003р.) комюніке і є „багатоцільовим інструментом визнання та мобільності, засобом реформування навчальних програм, а також сприятиме передачі кредитів вищим навчальним закладам інших країн” [2. с. 3]. В основі цього інтеграційного процесу, що став передісторією Болонського процесу, лежать три важливі документи:

1. Велика Хартія університетів (Magna Charta Universitatum);
2. Лісабонська конвенція (Лісабон, 1997 р.);
3. Сорбонська декларація (Париж, Сорбона, 1998 р.).

Визначення змістових модулів навчання з кожної дисципліни, узгодження кредитних систем оцінювання досягнень студентів має стати основою для вирішення ще однієї, задекларованої в Болоньї, мети створення умов для вільного переміщення студентів, викладачів, менеджерів освіти та дослідників теренами Європи [2, с. 4]. Модуль – окремих зв'язний блок навчання. Є частиною модульної програми навчання, в якій навчальний план підрозділений на низку схожих за обсягом сегментів. Європейський вибір України – невід'ємна складова її подальшого розвитку як країни високорозвиненої, конкурентоспроможної, здатної вирішувати найскладніші завдання свого розвитку. Це зумовлено її історичними, економічними та соціальними чинниками. Це „рух до стандартів демократії, інформаційного суспільства,

соціально орієнтованого ринкового господарства” [2, с. 5]. Освітні системи країн-учасниць Болонського процесу настільки відрізняються, що не тільки процес створення ЕНЕА (Європейського простору вищої освіти), а й навіть зближення цих систем викликає серйозні труднощі, хіба майже за п’ять років певний прогрес позначився. У Болонській декларації (1999р.) було проголошено шість цілей, які країни-сигнаторії ставили за мету досягти до 2010 року:

- прийняття систем прозорих та порівняльних ступенів, зокрема за допомогою додатку до диплому;
- прийняття системи, заснованої на двох основних циклах вищої освіти;
- запровадження системи кредитів, подібної до ECTS системи;
- прийняття мобільності студентів та викладачів;
- сприяння Європейській співпраці в забезпеченні якості освіти;
- сприяння розвитку співпраці між європейськими закладами вищої освіти, особливо відносно розробки навчальних планів, схем мобільності та інтегрованих програм навчання та досліджень.

Кредит – засіб, що забезпечує вимірювання результатів навчання, досягнутих на певний час на даному рівні. Кредитний модуль – це закінчений обсяг інформації, яку має засвоїти студент, або закінчений обсяг навчальної діяльності, яку має виконати студент. Заліковий модуль – це одиниця виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння кредитних модулів, або блоку кредитних модулів. ENIC – Європейський національний центр з академічного визнання і мобільності (Рада Європи / ЮНЕСКО). Система кредитів – це систематичний спосіб опису освітньої програми за допомогою присвоєння кредитів кожному її компоненту. Визначення кредитів у системі вищої освіти може базуватися на різних параметрах, типу навантаження студентів, результатів навчання і обсягу аудиторного навантаження.

У 1997 році під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО було розроблено і прийнято Лісабонську конвенцію про визнання кваліфікацій, які існують у системі вищої освіти Європи. Цю конвенцію підписали 43 країни світу, Україна зокрема. Більшість з них сформувавши принципи Болонської декларації. Головну ідею, зафіксовану в Лісабонській конвенції, можна процитувати так: „Велике розмаїття систем світу в Європейському регіоні відображає його культурну, соціальну, політичну, філософську, релігійну й економічну різноманітність, яка становить виняткове надбання, що потребує усіякої поваги” [26, с. 268].

25 травня 1998 року чотири країни – Франція, Італія, Велика Британія та Німеччина підписали так звану Сорбонську декларацію (сама Болонська конвенція – Спільна заява Європейських міністрів освіти – була підписана дещо пізніше, 18 – 19 червня 1999 року в м. Болонья. Уже в цей час до Болонського процесу були залучені такі Європейські країни: Австрія, Бельгія, Великобританія, Греція, Данія, Естонія, Ірландія, Іспанія, Італія, Латвія, Люксембург, Мальта, Нідерланди, Німеччина, Норвегія, Польща,

Португалія, Румунія, Словаччина, Словенія, Угорщина, Фінляндія, Франція, Чехія, Швейцарія, Швеція – загалом 28 країн. В 2002 році до Болонського процесу приєдналися Кіпр, Ліхтенштейн, Туреччина, Хорватія, в 2003 році – Албанія, Андорра, Боснія і Герцеговина, Ватикан, Македонія, Сербія і Чорногорія, Росія, а в 2005 році – Україна. Ця подія відбулася на зустрічі міністрів освіти Європейських країн у Норвегії, завдання якої стало можливим створення відкритого Європейського простору вищої освіти через введення двоступеневої структури, через виконання системи кредитів (ECTS). Європейської кредитно-трансферної системи міжнародного визнання бакалаврів як рівня вищої освіти з правом продовження навчання: за програмами магістра відповідно до положень Лісабонської угоди, де бакалавр – це освітній, або освітньо-кваліфікаційний рівень вищої (рідше середньої) освіти, академічний ступінь (кваліфікація), що присвоюється особі, яка опанувала програму вищої освіти з терміном навчання три-чотири роки та успішно пододала підсумкову атестацію. Дає право на продовження навчання з отриманням ступеня магістра; магістр – академічний ступінь, який отримують бакалаври в результаті засвоєння освітньої програми вищої освіти з тривалістю навчання один-два роки, дає право на продовження навчання в аспірантурі. Індикатори рівнів можуть коливатися від будь-якої загальної інформації про роль кваліфікації до детальних специфічних формувань про природу, навички та компетенції, пов'язані з успішним завершенням кваліфікації або її частини.

Вибір нашої держави – Європейська інтеграція. У 1953 році (EST №15) було проголошено Європейську конвенцію про еквівалентність дипломів, які надають допуск до університетів та Протокол до неї (1964 р. EST №49). 1956-ий ознаменувався прийняттям Європейської конвенції про еквівалентність періодів навчання в університетах (EST №31), 1959 р. – відзначений утвердженням Європейської конвенції про академічне визнання університетських кваліфікацій (EST №32). Конвенція про визнання курсів в навчанні, дипломів та звань з вищої освіти в Державах Європейського регіону набула чинності у 1979 році. А також було встановлено та доповнено положення Європейської конвенції про загальну еквівалентність періодів навчання в університетах (1990 р., EST №138). Спроби надати загальноєвропейського характеру вищій школі фактично розпочалися в 1957 році з підписання Римської угоди. Згодом ці ідеї розвинулися в рішеннях конференції міністрів освіти 1971 та 1976 років, у Маастріхському договорі 1992 року. 11 грудня 1999 року у м. Гельсінкі Європейська Рада схвалила спільну стратегію ЄС щодо України спрямовану на зміцнення стратегічного партнерства з Україною.

Наступні роки характеризувалися запровадженням різноманітних програм під егідою ЄС (Європейського Союзу), Ради Європи, що сприяли напрацюванню спільних підходів до вирішення транснаціональних проблем освіти. Стратегією подальшої діяльності у сфері Європейської та Євроатлантичної інтеграції є активний перехід на сучасні європейські методи роботи, сприяння розвитку міжвідомчої взаємодії на

горизонтальному рівні. розширення повноважень середньої та нижньої управлінської ланок у сфері обміну інформацією, заохочення ініціативності, глибокої продуманості пропозицій і бачення кінцевих результатів їхньої реалізації, вивчення та трансляція корисного досвіду інших Європейських країн у сфері державного управління інтеграційними процесами, які здійснюються через NARIC – Національний академічний центр з визнання (Європейський Союз і Європейський економічний простір).

Таким чином, нами зроблена спроба зробити теоретичний аналіз Болонської системи як інноваційного підходу до організації освітнього процесу у ВНЗ, показати її переваги перед традиційною. Такий підхід до здійснення освітніх послуг дає змогу викладачам і студентам не тільки прилучатися до вітчизняних та загальнолюдських цінностей, а й самовизначатися, саморозвиватися, самовдосконалюватися в єдиному освітньому просторі, включатися в його удосконалення, творення. Це відкритий шлях до емоційно-образного осягнення істини, це сміливе позитивно-творче відродження у світ планетарної цивілізації, це сходинки до її прогресу, реалізації людиноцентристського принципу, єдності, потреб особистісних з потребами розвиваючого суспільства, що забезпечує:

- впровадження інтегрованих проектів. Використання зазначеного інструменту, спрямованого на зміцнення європейської конкурентоспроможності та вирішення соціальних питань. Розмір інтегрованих проектів буде відрізнятися залежно від потреб для досягнення очікуваних результатів, їхній бюджет коливатиметься від кількох мільйонів євро до кількох десятків мільйонів. Кожен інтегрований проект повинен чітко визначати завдання, спрямовані на отримання науково-технологічних результатів;

- забезпечення участі ЄС у національних дослідницьких програмах. Цей інструмент націлений на те, щоб пріоритети більшості національних дослідницьких програм країн-учасників співпадали з інтересами і завданнями ЄС у зазначеній сфері. Крім цього, важливим є підвищення впливу національних дослідницьких програм задля реалізації дослідницьких завдань ЄС шляхом підготовки гармонізованих робочих програм, оголошення спільних конкурсів тощо;

- розширення стосунків між Україною та ЄС у сфері дослідництва;
- піднесення ролі осередку освітніх та наукових процесів у контексті євроінтеграції – науково-технологічного центру в Україні;

- упровадження сучасних навчальних технологій;
- створення та застосування новітніх методів управління навчальними процесами;

- відновлення тісної співпраці між університетами та промисловістю, що передбачає поживлення інноваційної діяльності.

Список використаної літератури

1. Болонський процес у фактах і документах / упор. : Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабін І. І. – К. – Тернопіль

: Вид-во ГДНУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с. **2. Вища освіта України і Болонський процес** : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя ; авт. кол. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бібік. – Тернопіль : Навч. книга. – Богдан, 2004. – 384 с. **3. Кремень В. Г.** Болонський процес: зближення, а не уніфікація / В. Г. Кремень // Дзеркало життя. – № 48 (473). – 13 – 19 грудня 2003 року. **4. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.)** / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Вид-во „Політехніка”, 2003. – 200 с. **5. Журавський В. С.** Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський. – К. : ІВЦ Вид-во „Політехнік”, 2003 – 200 с. **6. Товажнянський Л. Л.** Болонський процес: цикли, ступені, кредити / Л. Л. Товажнянський, Є. І. Сокол, Б. В. Клименко. – Х. : НТУ, 2004. – 144 с. **7. Ефремов А. П.** Кредиты и учебный процесс: научное издание [Электронный ресурс] / А. П. Ефремов. – М. : Изд-во РУДН, 2003. – Режим доступа : <http://win.www.vvsu.ru>. **8. Проблемы введения зачетных единиц в высшем профессиональном образовании** [Электронный ресурс] / под. ред. В. Н. Чистохвалова. – М. : Изд-во РУДН, 2009. – Режим доступа : <http://ссер.ru>. **9. Щербик Е. Е.** Педагогические аспекты внедрения кредитной системы обучения в магистратуре [Электронный ресурс] / Е. Е. Щербик, Г. Т. Уразбаева. – К., 2000. – 144 с. – Режим доступа : <http://umo.razsu.hs>. **10. Величко О. Г.** Болонський процес – це конкретне рішення і дії / О. Г. Величко // Теорія і практика металургії. – Дніпропетровськ, 2004. – С. 3 – 13. **11. Яблонський В.** Вища освіта України на рубежі тисячоліть. Проблеми глобалізації та інтернаціоналізації / В. Яблонський. – К., 1998. – 227 с. **12. Корсак К. В.** Світова вища освіта. Порівняння і визначення закордонних кваліфікацій і дипломів : монографія / К. В. Корсак, Г. В. Щокін. – К. : МАУП – МКН, 1997. – 2008 с. **13. Вульфсон Б. Л.** Стратегия развития образования на западе на протяжении XXI столетия / Б. Л. Вульфсон. – М., 1999. – 340 с. **14. Довженко О. В.** Сорбонская й Болонская декларації: Інформація к размышлению / О. В. Довженко // Вестник высшей школы: Almatateg. – 2000. – № 6. – С. 13 – 15. **15. Келс Г. Р.** Процессы самооценки. Руководство по самооценке для высшего образования / Г. Р. Келс. – М., 1999. – 245 с. **16. Лукичев Г. А.** Интеграция й зффективность – цели реформ в высшем образовании стран Европы / Г. А. Лукичев // Науч. вестн. Москов. гос. техн. ун-та гражд. авиации. – 2000. – № – 26. – С. 13 – 48. **17. Мотова Г. Н.** Системы аккредитации за рубежом / Г. Н. Мотова, В. Г. Наводнов, В. Ж. Куклин, Б. С. Савельев. – М., 1998. – 180 с. **18. Шадрікова В.** Про процедуру комплексної оцінки вузу / В. Шадрікова, Є. Говоркян, З. Калайн, А. Курінюк, В. Наводнов, Ф. Мотова, М. Петропавловський // Вища освіта в Росії. – 2001. – № 1. – С. 29 – 38. **19. Степко М. Ф.** Болонський процес і навчання впродовж життя / М. Ф. Степко, Л. Л. Товажнянський. – Х. : НПУ „ХІІІ”, 2004. – 111 с.

20. Основні засади розвитку вищої освіти у контексті Болонської декларації / за ред. В. Г. Кременя ; авт. кол. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. В. Грубінко, І. І. Бібік. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 147 с. **21. Кредитно-модульна** система підготовки фахівців у контексті Болонської декларації: матеріали наук.-практ. семінару 21 – 23 листопада 2003р. – Львів. – 111 с. **22. Болонський процес** у фактах і документах (Сорбона – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / упор. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бібік. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. Гнатюка, 2003. – 52 с. **23. Закон** України „Про вищу освіту” №2984/111. 17.01.2002р. **24. Ніколаєнко С.** Рейтингові системи - складові національного моніторингу якості вищої освіти / С. Ніколаєнко // Вища школа. – 2007. – № 4 – С. 3 – 14. **25. Хоружий Г.** Відповідальність вищої школи в контексті Болонського процесу / Г. Хоружий // Вища школа. – 2010. – № 5 – 6. – С. 12 – 24. **26. Приходченко К. І.** Впровадження в навчальний процес ВНЗ Болонської системи як умови входження до Єдиного Європейського освітнього простору // К. І. Приходченко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / за заг. ред. Т. І. Сущенко. – Запоріжжя, 2010. – С. 265 – 278.

Приходченко К. І., Приходченко В. В., Приходченко О. В. Вищі навчальні заклади України в Європейському освітньому просторі

В статті піднімається проблема Болонської системи освіти як умови мобільності викладачів та студентів у Європейському просторі. Приділяється увага підвищенню освітнього фахового рівня протягом життя, створенню умов для розвитку і саморозвитку студентів через обмін інформацією, взаємодію у гуманітарній сфері.

Ключові слова: Болонська система, навчання впродовж життя, Єдиний Європейський освітньо-виховний простір.

Приходченко Е. И., Приходченко В. В., Приходченко О. В. Высшие учебные заведения Украины в Европейском образовательном пространстве

В статье поднимается проблема Болонской системы обучения как условия мобильности преподавателей и студентов в Европейском пространстве. Уделяется внимание повышению образовательного и профессионального уровня на протяжении всей жизни, созданию условий для развития и саморазвития студентов путём обмена информацией, взаимодействия в гуманитарной сфере.

Ключевые слова: Болонская система, образование на протяжении всей жизни, Единое Европейское образовательно-воспитательное пространство.

**Pryhodchenko K. I., Pryhodchenko V. V., Pryhodchenko O. V.
Higher Educational Establishments of Ukraine in European Educational
Space**

This article discusses the problem of the Bologna Accords that offers great opportunities for students in the matter of information exchange growth, cooperation in the humanitarian field, spiritual enrichment.

Key words: Bologna Accords, European education space integration processes, social reform, partnership, technologically innovative and cultural development.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.14

Л. С. Соловей

ІННОВАЦІЇ В ТУРИСТИЧНІЙ ОСВІТІ

Значний внесок у розробку методології і теорії поняття „педагогічні технології”, у вивчення проблеми інноватики в освіті зробили В. П. Безпалько, В. І. Загвязинський, В. О. Радкевич, Г. К. Селевко. Теоретичні питання щодо застосування сучасних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі вивчають Р. С. Гуревич, І. М. Дичківська, В. І. Євдокимов, М. В. Кларін, І. П. Підласий, І. Ф. Прокопенко, В. А. Сластьонін та ін.

Проблему впровадження інноваційних педагогічних технологій як умову підвищення якості освіти розглядають у своїх працях О. М. Горіна, В. А. Євтушевський, Г. О. Лисак, П. Ю. Саух.

Інноваційні тенденції розвитку сучасної професійної освіти у своїх наукових працях висвітлюють дослідники О. В. Ладоренко, М. Р. Лах, О. Л. Машкова, С. Д. Петрович, В. О. Радкевич. Застосування педагогічних технологій у туристичній освіті вивчають А. П. Конох, Л. Г. Лук'янова, П. М. Олійник, Л. В. Польова, О. О. Фастовець, В. К. Федорченко, Н. А. Фоменко, Г. С. Цехмістрова та ін.

Нині в Україні підготовку вітчизняних туристичних кадрів здійснюють понад 160 ВНЗ різних форм власності та рівнів акредитації. Сучасна підготовка висококваліфікованих фахівців сфери туризму, як свідчить проведений аналіз навчально-виховного процесу у ВНЗ туристичного профілю, забезпечується використанням педагогічних інноваційних технологій, активних методів навчання, проблемного, модульного, ігрового, дистанційного, інтенсивного, випереджального навчання.

Метою статті є визначити інноваційні тенденції розвитку туристичної освіти в Україні та проаналізувати інноваційні педагогічні технології, що застосовуються при підготовці фахівців сфери туризму у вітчизняних вищих навчальних закладах.

На сучасному етапі у вітчизняній вищій школі спостерігаються певні інноваційні тенденції щодо змісту підготовки фахівців сфери туризму. По-перше, прослідковується впровадження нових дисциплін, вивчення яких спроможне забезпечити сучасне випереджуюче навчання („Управлінські рішення”, „Електронна комерція”, „Управління інноваціями”, „Бізнес планування” та ін.).

По-друге, постійний моніторинг і впровадження світового досвіду підготовки фахівців туристичної сфери позитивно впливає на удосконалення навчальних планів і навчально-методичних комплексів дисциплін.

По-третє, зміст підготовки фахівців сфери туризму набув яскраво вираженої професіоналізації, що дозволяє здійснювати їх якісну підготовку.

Нині у вітчизняних навчальних закладах, що здійснюють підготовку туристичних кадрів, широко застосовуються інноваційні технології та комп’ютерний метод навчання. У процесі вивчення туристичних дисциплін („Організація туристичної діяльності”, „Організація екскурсійної діяльності”, „Анімація в туризмі”, „Організація обслуговування у готелях і тур комплексах”) за допомогою комп’ютерних програм моделюються виробничі ситуації, рольові ігри; при читанні лекцій та підготовці дискусій широко застосовуються мультимедійні засоби.

Під час навчання студентам важливо отримати знання, уміння та навички в обраній галузі професійної діяльності, стати компетентними у виконанні майбутніх професійних дій, сформувати професійно-діяльнісну компоненту професійної компетентності працівників сфери туризму. У сучасному навчально-виховному процесі широко запроваджуються такі методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності, як проблемні лекції, кейс-методи, дискусії, ділові, інтелектуальні ігри, мозкові атаки. Вони спонукають студентів відійти від пасивного сприйняття наукового матеріалу до його активного пошуку та використання, вчать відбирати та обробляти економічну інформацію.

Важливим методом формування економічного мислення фахівця туристичної сфери при вивченні таких дисциплін, як „Менеджмент і адміністрування”, „Стратегічне управління”, „Зовнішньоекономічна діяльність”, стало імітаційне моделювання економічних ситуацій майбутньої професійної діяльності, коли студент має змогу побути в ролі певного суб’єкта господарювання, приймати професійні рішення. Останнім часом набуває широкого застосування кейс-метод – метод ситуаційного навчання. Не існує однозначного вирішення проблеми. Зображена ситуацією проблема є своєрідним розгалуженим і

неоднозначним оптимумом [1]. Ця сучасна інноваційна освітянська технологія передбачає осмислення студентами реальної професійної ситуації. Для вирішення певної практичної проблеми студент актуалізує визначений комплекс знань.

Метод аналізу проблемних ситуацій, проведення професійно-ділових ігор розвивають активність, ініціативність, рішучість, формують професійні якості майбутніх фахівців сфери туризму, навички професійного спілкування, сприяють розвитку їхніх особистісних професійно значущих якостей. Застосування цього методу допомагає студенту усвідомити себе суб'єктом професійної діяльності; формує спроможність застосовувати власний досвід у типових ситуаціях, які можуть виникнути під час практичної діяльності; дозволяє оптимізувати процес формування навичок професійного спілкування; розкриває творчий потенціал.

У вітчизняних ВНЗ на практичні заняття, згідно з навчальним планом, відведено лише 20 – 35% усього навчального часу, у той час як, наприклад, у зарубіжних закладах освіти практичні заняття охоплюють майже половину навчального процесу, постійно чергуючись з теоретичним навчанням [3]. Проте майбутньому фахівцю необхідно мати широке та всебічне уявлення про вітчизняну сферу туризму, про її стратегічний розвиток в умовах світового ринкового конкурентного середовища.

При вивченні дисципліни „Інформаційні системи та технології” широко застосовуються різноманітні практичні вправи з використанням комп'ютера: складання комп'ютерних варіантів схем, діаграм, таблиць, що відображають структуру та сутність діяльності у сфері туризму; виконання практичних і творчих робіт, індивідуальних і групових завдань, що відображають сутність певних трудових операцій працівників туризму; використання мережі Інтернет для пошуку необхідної інформації; робота з електронними бібліотеками й архівованими матеріалами тощо [2]. При виконанні практичних завдань викладачі широко застосовують роботу в мікрогрупах, коли об'єднуються 3 – 4 студенти з різним рівнем професійної підготовки та практичних умінь користування комп'ютером. У студентів, які працюють у мікрогрупі, спостерігається зростання професійно-пізнавальної діяльності, зміцнення мотивації до виявлення власної творчості у вирішенні професійної проблеми.

Використання інтерактивних методів навчання стає все більш поширеним у вітчизняних ВНЗ туристичного профілю. Тренінг, як один з таких методів, має мету навчити студентів користуватися своїми знаннями, самостійно аналізувати інформацію, працювати у групі, приймати рішення. Основне завдання викладача – це розкрити потенціал кожного студента, організувати спільну роботу у групі. Тренінгові заняття вчать аналізувати інформацію, розвивають творчий і інтелектуальний потенціал студентів, формують спроможність до індивідуального та колективного мислення.

Розподіл лекції на частини (міні-лекції) зі спільним обговоренням, застосування викладачем візуальних та аудіовізуальних матеріалів, а також графіків, таблиць, плакатів сприяє кращому засвоєнню лекційного матеріалу студентами.

Останнім часом у навчальних закладах, що здійснюють підготовку кадрів для сфери туризму, спостерігаються зміни у навчальних планах щодо зменшення частки аудиторних занять на користь позааудиторних. Згідно з нормативними документами, частка аудиторних занять для бакалаврів має складати не більше 30 год., спеціаліста – 24 год., магістра – 18 год. на тиждень. Особлива увага приділяється таким видам самостійної роботи студентів, як написання рефератів, доповідей, підготовки до участі у наукових конференціях, підготовки та видання друкованих праць. Після занять згідно з розкладом викладачі проводять індивідуальні заняття, надають консультації студентам, ведуть контроль за виконанням самостійної роботи. Ця форма організації навчання застосовується для самостійного опрацювання студентами окремих модулів (тем) дисципліни, виконання індивідуальних завдань, презентацій; підготовки до виступу на семінарі, підготовки реферату, опрацювання теоретичного матеріалу тими, хто користується правом вільного відвідування лекцій, підготовки курсової, дипломної та магістерської роботи.

Широке застосування інформаційних технологій урізноманітнює види самостійної роботи. Залежно від участі студентів у виконанні завдань розрізняють індивідуальний, фронтальний, колективний, груповий вид самостійної роботи. За характером діяльності студентів застосовуються: репродуктивні, реконструктивні, евристичні, творчі типи самостійної роботи. Викладачі при розподілі самостійних завдань, особливо, тих, що вимагають творчого підходу, обов'язково враховують індивідуальні особливості та рівень підготовки кожного студента. Як свідчить досвід, професійно-спрямовані види самостійної роботи є найефективнішими. Виконання СРС, зазвичай, потребує роботи студента з першоджерелами, електронними підручниками, комп'ютерними каталогами, комп'ютерними навчальними програмами, Інтернетом та ін. Проте останнім часом виконання СРС за допомогою комп'ютера, застосування інформаційно-пошукових форм роботи не потребує від студентів систематизації, моделювання, глибокого осмислення матеріалу, а навпаки, спростовує поставлене завдання. Для оптимізації СРС у навчально-виховному процесі навчальних закладів туристичного профілю все ширше використовуються індивідуальні навчально-дослідні завдання (ІНДЗ), які є ефективним методом позааудиторної самостійної роботи. При виконанні ІНДЗ студенти самостійно вивчають частину програмного матеріалу, систематизують, узагальнюють, поглиблюють, закріплюють і практично застосовують знання навчального курсу.

Іншим методом СРС, який застосовується у навчальному процесі, особливо викладачами туристичних дисциплін, є завдання-проекти. Прикладом може служити завдання, яке отримує група студентів (7 –

15 осіб) другого курсу факультету туристичного менеджменту Інституту туризму Федерації професійних спілок України (ІТ ФПУ), а саме: розробити екскурсійний маршрут маловідомими широкому загалу місцями Києва та його околиць. Студенти групи розподіляють між собою обов'язки директора фірми, гίδα-екскурсовода, лікаря, еколога, фізрука, аніматора, фотографа, кухаря та ін. Допомагають студентам порадами закріпленій за групою досвідчений старшокурсник і, звичайно, викладач кафедри спеціальних туристичних дисциплін. Після тестування викладачем розробленого маршруту екскурсії її автори-розробники проводять рекламну компанію і запрошують студентів і викладачів взяти участь в екскурсії. Так, навесні 2012 р. студентами другого курсу ІТ ФПУ було проведено такі заходи: історичні екскурсії до с. Трипілля, до м. Вишгорода, цікавими об'єктами Татарки (історична місцевість м. Києва), екологічна екскурсія на Жуків острів, релігійна екскурсія до с. Церковщини та ін. Безперечно, такі завдання-проекти допомагають студентам отримати практичні навички майбутньої професійної діяльності.

У процесі навчання майбутні професіонали туризму починають опановувати науково-дослідницькі навички (участь у наукових студентських конференціях, конкурсах наукових студентських робіт, олімпіадах; написання рефератів, курсових, кваліфікаційних наукових робіт та ін.), що є важливою складовою їх професійної підготовки, основою інноваційної діяльності.

Запровадження особистісно-орієнтованого підходу до навчально-виховного процесу у навчальних закладах, що здійснюють підготовку фахівців для вітчизняної сфери туризму, забезпечує самореалізацію, самоуправління, творчу діяльність студентів, підвищує якість навчання, допомагає оперативно реагувати на зміни у попиті на ринку праці, забезпечує конкурентоспроможність майбутніх фахівців туризму.

Отже, завдяки інтегруванню в світовий туристично-освітній простір вітчизняної системи підготовки фахівців туризму, яка є невід'ємною складовою вітчизняного освітнього процесу, кардинально оновлюються навчальні плани та програми, осучаснюється зміст навчання в цілому, застосовуються інноваційні педагогічні технології, інтерактивні методи навчання, налагоджується навчально-науково-методична співпраця з провідними зарубіжними навчальними закладами, що здійснюють підготовку туристичних кадрів. Все це сприяє підвищенню якості підготовки вітчизняних фахівців туризму, зростанню їх професійної конкурентоспроможності та мобільності.

Список використаної літератури

1. Брик Р. С. Формування професійно-діяльнісного компонента професійної компетентності майбутніх працівників сфери туризму [Електронний ресурс] / Р. С. Брик // Педагогічні науки. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2009. –

№ 2. – Режим доступу : <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:1ClbYnwVBwc>. **2. Вища освіта України і Болонський процес** : навч. посібник / наук. ред. В. Г. Кремень. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с. **3. Черній Г. В.** Досвід підготовки майбутніх фахівців туристичної сфери в Україні та світі [Електронний ресурс] / Г. В. Черній. – Режим доступу : <http://intkonf.org/cherniy-gv-dosvid>.

Соловей Л. С. Інновації в туристичній освіті

У статті проаналізовано тенденції розвитку вітчизняної туристичної освіти, досліджено інноваційні педагогічні технології, що застосовуються у навчальному процесі ВНЗ при підготовці фахівців сфери туризму, розглянуто новітні методи та форми організації навчання у вітчизняних навчальних закладах туристичного профілю.

Ключові слова: туристична освіта, інноваційні педагогічні технології, інтерактивні методи навчання.

Соловей Л. С. Инновации в туристском образовании

В статье анализируются тенденции развития туристского образования в Украине, исследуются инновационные педагогические технологии, которые применяются в учебном процессе ВУЗов при подготовке специалистов сферы туризма, рассматриваются современные методы и формы организации обучения в учебных заведениях туристского профиля Украины.

Ключевые слова: туристское образование, инновационные педагогические технологии, интерактивные методы обучения.

Solovei L. S. Innovations in Tourism Education

The article determines tendencies in the development of tourism education in Ukraine, examines innovative pedagogical technologies in tourism education and analyses new methods and forms of organisation of studying in the higher education establishments in Ukraine.

Key words: tourism education, innovative pedagogical technologies, interactive methods of teaching.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.013.73

С. В. Шмалей

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ

Проведений системний аналіз питань, пов'язаних із професійною діяльністю фахівців-природників і вимогами до змісту їхньої підготовки дозволяють визначити, що навчання й виховання в цілому – процес соціально зумовлений. Оскільки найважливіша функція навчання – формування особистості, що відповідає соціальним вимогам, то підґрунтям для цього служить світова культура, яка відбиває багатство накопичених людством знань і досвіду. Завдання розвитку особистості вимагають, щоб у процесі навчання людина опанувала провідними елементами цього досвіду, залучилася до реального процесу його створення, розуміла тенденції суспільного прогресу, ключові ідеї розвитку суспільства, оволодівала прогресивними технологіями.

Вважаємо, що методологічним базисом для роботи в цьому напрямку може виступати *концепція професійного становлення особистості* [1, с. 24, 81 – 83; 5, с. 112], відповідно до якої ядром професійного становлення є розвиток особистості в процесі навчання, освоєння професії й виконання професійної діяльності. Центральними в даній концепції є дві категорії. Перша з них — категорія *професійно зумовленої структури особистості*, зміст якої полягає в тому, що навчання й активна участь у професійній діяльності накладають специфічний відбиток на особистість фахівця. Така професійно зумовлена специфіка необхідна для того, щоб фахівець, з одного боку, був здатний ефективно вирішувати професійні завдання, а з іншого боку, міг максимально повно реалізувати себе як особистість (людина й громадянин) та у рамках професійної діяльності.

Друга найважливіша категорія – *професійно зумовлена структура діяльності фахівця*. Особистість формується в складному процесі діяльності. Для кожного типу професіоналізації виділяють три рівні узагальнення: 1) види діяльності й ситуації; 2) типові професійні функції й завдання; 3) професійні дії, уміння й навички [5, с. 74] Важливою рисою професійної діяльності є її становлення на послідовних етапах, кожний з яких завершується досягненням певного рівня підготовки. Згідно цієї концепції професійна діяльність спрямована не тільки на зовнішній світ, на перетворення матеріальних предметів, але й служить найважливішим фактором формування особистості людини [7, с. 9].

Аналіз структури особистості фахівця-природничника дозволив виділити два основних аспекти: „професійний світ”, на який спрямована активність суб’єкта, і „професійні засоби”, за допомогою яких суб’єкт реалізує пізнавальну й перетворюючу діяльність. Професійний світ фахівця-природничника є відносно вузьким зрізом природничо-наукового

світу, що визначається специфікою тих завдань, які він повинен вирішувати в процесі професійної діяльності. Інформація, що отримується із оточуючого середовища, становить емпіричну основу будь-якої науки, але фахівці різних профілів „дивляться” на світ різними способами. Так, астроном „бачить” Землю як зірку, а геолог – як надзвичайно складну геологічну структуру. Білки й нуклеїнові кислоти для біолога – це основа життя, тоді як для хіміка вони є приклади двох класів хімічних сполук.

Аналіз законів психології сприйняття й мислення [2, с. 262; 7, с. 11; 10, с. 406 – 408; 11, с. 48] дозволяє стверджувати, що професійний світ фахівця конститується за рахунок особливої ментальної структури — *категоріально-понятійної структури* (системи кодування), що формується у суб’єкта в процесі навчання, виховання й спілкування, а також рефлексії, інтуїції, уяви. Можна відзначити, що фахівці-природничники здобувають у ході професійного навчання й розвитку умовно-особливі додаткові органи почуттів („рухливі фізіологічні органи” за О. О. Ухтомським або „функціональні системи” за П. К. Анохіним), що забезпечують інше й більш повне сприйняття дійсності [9, с. 106; 12, с. 58]. Наявність цих особливих вмінь дозволяє побачити, виділити в оточуючому середовищі важливе і сутнісне, що є однією з найбільш істотних професійних якостей фахівця. Кожен професіонал-природничник вже на практиці інтерпретує на стадії сприйняття за допомогою усвідомлення отримані сигнали в спеціальну кодову систему – *професійне мислення* й відповідну *професійну мову*. Отже, навчання фахівця правильно – із професійної точки зору – бачити навколишній світ не зводиться до навчання простим умінням і навичкам, а вимагає досягнення певного рівня культури мислення. Можна стверджувати, що оточуюча природа у свідомості фахівця піддається розщепленню за допомогою системи наукових категорій і понять, специфічних для кожної наукової дисципліни.

За допомогою такої реструктуризації фахівець виокремлює з реальності свій професійний світ, що протистоїть йому як суб’єктові, визначає в цьому світі свої інтереси, одержує можливість направити на нього свою активність.

Ця активність і становить сутність професійної діяльності фахівця, що спрямована на розробку загальних методів і практичне рішення певного класу завдань, що мають суспільну значимість. Особливістю більшості практично важливих природничо-наукових завдань є те, що вони не мають однозначного й остаточного рішення, такого, як у випадку завдань, наприклад з арифметики. Отже, фахівець-природничник не тільки повинен знайти рішення завдання, але й *прийняти* його. Він повинен оцінити це рішення в певній системі критеріїв і вирішити, чи є воно в певній ситуації достатнім, надійним, правильним, точним і т. д. Ухвалення рішення є акт не алгоритмічний, а творчий, вольовий, в основі якого лежать певні *переконання*, *інтуїція* або навіть *віра* фахівця в правильність знайденого результату.

Аналіз філософських і методологічних аспектів наукової діяльності, її основних принципів і закономірностей [7, с. 10; 8, с. 216] свідчить, що у фахівця кожного профілю діяльність має виражену специфіку, що характеризується наступними аспектами: а) як саме формулюється завдання і який тип питання задається, б) які поставлені цілі і які результати прогноуються, в) які критерії й засоби визначення ефективності й цінності одержуваних результатів.

Так, стратегія рішення загальнонаукового завдання вивчення певної, не відомої раніше речовини буде різною, залежно від спеціальності дослідника. Фізик визначить цю проблему як вимір кількісних характеристик речовини – щільності, твердості, провідності, електричної й магнітної сприйнятливості й т. д. Отримані числові значення цих *фізичних властивостей* будуть цілком задовільними результатами, якщо буде забезпечена точність і відтворюваність. Хімік поставить завдання інакше: „яке положення даної речовини в сукупності вже відомих хімічних сполук” і буде шукати відповіді на два питання: 1) з яких речовин його можна синтезувати? і 2) для синтезу яких речовин його можна використовувати? Тільки такий перелік *хімічних властивостей* речовини буде задовільним рішенням з погляду хіміка. Біолога буде цікавити можлива роль нової речовини в життєдіяльності окремих організмів або їхніх співтовариств. Зазначені розходження не є, звичайно, абсолютними. Методи всіх природничих наук засновані на загальних філософсько-методологічних вимогах (об’єктивності, ефективності, відтворюваності, несуперечності, редукціонізмі, системності й т. п.).

На основі аналізу професійної діяльності фахівців-природничиків виявлено, що невід’ємними атрибутами цієї діяльності є: а) особистісні компоненти, такі як цінності й ідеали, потреби й інтереси, мотиви й відносини; б) суспільний характер. Необхідними умовами ефективного здійснення професійної діяльності є: а) володіння категоріально-понятійною структурою наукової дисципліни, б) професійною мовою, в) практичними засобами рішення задач.

Отже, природознавство в цілому є *способ діяльності*, спрямований на об’єктивне пізнання світу природи й максимально ефективно вирішення практичних задач. При цьому кожна природнича наука – це *особливий різновид* діяльності, спеціально призначеної для рішення задач певного типу (фізичних, хімічних, біологічних і ін.).

Кожний професійно-науковий спосіб діяльності реалізується за допомогою єдиних у методологічному відношенні, але специфічних за змістом *методів* (фізичних, хімічних, біологічних і ін.), адекватних розв’язуванню завданням (теоретичні моделі, професійна мова, практичні методики й прийоми).

Таким чином, основне завдання професійної підготовки фахівця-природничика полягає в тому, щоб: 1) на основі загальнонаукової картини світу визначити границі галузі діяльності – зовнішній професійний світ, 2) сформулювати специфічні професійні потреби,

3) озброїти необхідним набором методів, що дозволяють проявляти цілеспрямовану активність щодо пізнання й перетворення зовнішнього світу, основою для оволодіння якими є загальнонауковий світогляд, професійний спосіб мислення й наукова мова.

Необхідно підкреслити, що відзначену специфіку конкретних наукових дисциплін завжди потрібно розглядати в контексті їх світоглядної й методологічної єдності, а професійне навчання – як частину загальнонаукової підготовки.

Одним з найважливіших і найменш досліджених аспектів процесу навчання фахівця і його професійній діяльності є дидактична роль предметно-спеціалізованої наукової мови. Цей аспект, ґрунтується на фундаментальних уявленнях семіотики, психології й педагогіки, методології природознавства [2, с. 116; 3, с. 115; 7, с. 14; 10, с. 315 – 317]. Мова науки – не стільки засіб вираження думки, скільки сама думка, або, ще точніше, „мисленева діяльність” [4, с. 123]. З такого погляду елементами наукової мови виступають не просто „мовні одиниці”, а наукові категорії й поняття в їхній сукупності й повноті взаємозв’язків.

В процесі підготовки фахівця-природничника важливо враховувати три головних аспекти професійної наукової мови: *прагматичний* (співвідношення між знаковими системами й тим, хто їх сприймає, інтерпретує й використовує), *семантичний* (знакова система як сукупність значенневих засобів) і *синтаксичний* (особливості структури припустимих сполучень знаків, а також правил їхнього створення й перетворення). При навчанні студентів з максимальною повнотою необхідно враховувати такі важливі особливості наукової мови, а саме склад, структуру й способи вживання. Виявлено, що традиційна дидактична проблема міжпредметних зв’язків містить мовний аспект, гострота якого може бути в значній мірі знята за рахунок введення в зміст навчання способів перекладу висловлень із однієї наукової мови в іншу (наприклад, метод математичного моделювання). Без сумніву, зневага специфіки наукових мов приводить до ряду серйозних проблем в природничо-науковій освіті: дидактичним помилкам у побудові навчальних курсів і навчальної літератури, зниженню мотивації студентів, неадекватному розумінню змісту навчання, утрудненням при формування логічного мислення.

На основі оволодіння базовими науковими знаннями та навичками наукової діяльності, предметно спеціалізованою науковою мовою формується особистість студента-природничника, яка має професійно зумовлену структуру.

На нашу думку, професійно зумовлена структура особистості фахівця є розвитком загальнолюдської особистості, що спирається на *менталітет* (глибинні, кореневі основи особистості як представника певного соціуму, групи) і *загальну культуру* (розуміється в самому широкому, загальнолюдському змісті), що надає особистості „обсяг”, багатогранність. Головним розвивальним результатом процесу навчання є

надбання майбутнім фахівцем *професійної культури*, тобто професійно орієнтованих і професійно зумовлених особливостей особистості.

Базис професійної особистості, що забезпечує цілісність і стійкість, становить *професійний менталітет*, що включає професійно зумовлені особистісні компоненти:

а) *систему змістів* професійної діяльності, що задає глибинні мотиви й визначає характер діяльності людини як професіоналу;

б) *ідеали й ціннісні орієнтації* – систему ідеальних моделей і оцінок, а також спрямованість особистості на досягнення;

в) *професійну позицію* (спрямованість) – усвідомлення себе як професіонала, своїх цілей і завдань, професійно змістовне й професійно відповідальне ставлення до світу, суспільству, та діяльності;

г) *професійні норми* – загальноприйняту систему правових, методологічних, етичних норм і правил, що орієнтує професійну спрямованість і регулює діяльність;

д) *соціально-професійний статус* — усвідомлене й особистісно прийняте ставлення до свого місця й своєї ролі в загальній системі людського суспільства й діяльності.

Ця сукупність „ментальних” компонентів обумовлює можливість професійної діяльності, дає їй підстави, забезпечує її доцільність. Однак необхідно мати не тільки мотив і систему цілей, але й можливості досягнення цих цілей оптимальним засобом. Вони забезпечуються другою сукупністю компонентів, яку можна позначити як „професійну компетентність”. У якості її першого рівня виступає „професійна грамотність”, що передбачає: а) *загальнонауковий і професійний світогляд* – систему глобальних наукових понять, загальнонаукову й професійно орієнтовану картину світу, засіб бачення світу й положення в ньому себе особисто, свого колективу й професійного співтовариства в цілому; б) *володіння структурованою системою загальних понять і значень*, в якій зосереджені накопичені наукові знання (теорії, закони, класифікації, способи й логіка міркування й т. д.) і досвід діяльностей; в) *володіння професійною мовою*, в якій матеріалізована система значень і яка дозволяє конкретному індивідові, з одного боку, інтеріоризувати, привласнити накопичені знання, а, з іншого боку, екстеріоризувати свої особисті досягнення й результати, об’єктивізувати, зробити загальним надбанням.

Рівень професійної компетентності вимагає певних надбудов над базовим рівнем грамотності у вигляді: г) *творчого володіння основними видами професійних дій*; д) *спеціальної й практичної підготовки*; е) *філолофсько-методологічної й історичної підготовки*; ж) *міждисциплінарної підготовки*.

Дана група компонентів забезпечує здатність фахівця реалізовувати мотиви, досягати своїх цілей, самостійно брати активну участь у рішенні професійних завдань.

Третя група містить набір *професійно важливих якостей*, що визначають продуктивність даного виду діяльності. Такі, відносно стійкі

для кожної професії, ансамблі професійних характеристик мають назву „ключовими кваліфікаціями”. Для фахівців-природничників у цю групу варто зарахувати: а) ряд особливостей мислення (абстрактність, системність, варіативність, рефлексивність); б) працездатність і цілеспрямованість; в) комунікабельність і здатність до співробітництва; д) уміння вчитися й оновлювати свої знання; е) самостійність, здатність приймати відповідальні рішення.

Запропонована модель фахівця дозволяє змістовно обґрунтувати рішення важливої проблеми щодо необхідного рівня фундаментальної підготовки студентів. Підґрунтям моделі є висунута [3, с. 74] градація рівнів освіти: „грамотність \Rightarrow освіченість \Rightarrow професійна компетентність”. Така схема найбільш точно відображає розглянуті рівні вищої професійної освіти. Рівень „освіченості” досягається тільки при завершенні навчання в університеті, коли фундамент „професійної грамотності” доповнюється й розвивається за рахунок тих спеціальних знань і вмінь, які становлять зміст циклів елективних і спеціальних курсів, практик, курсових і дипломних робіт і т. п. Рівень „професійної компетентності” виходить за рамки 5-річної вузівської університетської освіти й вимагає формування у фахівця індивідуального і колективного досвіду практичної роботи за цією професією. Таким чином, у якості конкретної мети, що відповідає фундаментальній природничо-науковій підготовці студента, доцільно вибрати певний мінімально необхідний рівень, який можна вважати *професійною грамотністю*.

Такий рівень, з одного боку, цілком досяжний у реально існуючих умовах, і, що особливо важливо, – досяжний практично для кожного студента, а не тільки для особливо обдарованих, і з іншого боку, він повністю відповідає загальному напрямку глобального педагогічного вектору, оскільки створює необхідну основу й потенції для подальшого розвитку грамотного фахівця у напрямі до ідеалу – всебічно розвиненої особистості. Обмеження рівнем професійної грамотності дозволяє зосередити зусилля на дослідженні конкретної освітньої ситуації – першого щабля навчання студентів в університеті.

Оскільки категорія „грамотність” ще не одержала в педагогіці широкого поширення й розгорнутого трактування, у цей час уявлення про її зміст і значення швидко розвиваються. Так, Б. С. Гершунський відзначає: „Грамотність, як результативний компонент освітньої діяльності, важлива як щабель, необхідна й обов’язкова для наступної освіти, формування особистості. ...Не підлягає сумніву, що в понятті „грамотність” акумулюються гуманітарні й природничо-наукові аспекти пізнання світу в гармонії й взаємодоповненні” [3, с. 38 – 40]. Таким чином, межа рівня університетської професійної підготовки повинна знаходитися в інтервалі від рівня *грамотності*, що забезпечує необхідний мінімум і можливості подальшого росту, до рівня *компетентності*, яким завершується професійне становлення фахівця й можливості навчання.

У конкретно-змістовному відношенні доцільно вважати, що необхідна границя рівня фундаментальної підготовки повинна визначатися специфікою конкретної спеціальності й відповідної їй професійної діяльності, в якій виділяють два варіанти. Перший – підготовка за профілем розглянутої спеціальності. Наприклад, професійна хімічна підготовка фахівця-хіміка повинна складатися із двох основних етапів: 1) **фундаментальна підготовка**, що на основі „професійної грамотності” створює потенціал для подальшого розвитку; 2) **спеціальна підготовка**, що забезпечує досягнення рівня *освіченості*. Другий варіант – підготовка, яка непрофільна для розглянутої спеціальності. Наприклад, хімічна підготовка фізиків або біологів повинна бути обмежена фундаментальним рівнем, тобто рівнем професійної грамотності. Зрозуміло, між фундаментальною хімічною підготовкою фізиків, біологів, геологів і т. д. повинні існувати певні розходження в прикладній орієнтації, що враховують специфіку конкретної галузі діяльності.

Таким чином, модель фахівця повинна не тільки мати певну структуру, але й містити конкретні вказівки на необхідний рівень освоєння складових компонентів. Важливо визначити всі аспекти професійного менталітету фахівця-природничника, такі як система змістів і мотивів професійної діяльності, ідеали й ціннісні орієнтації, професійна позиція (спрямованість), професійні норми (зокрема правові норми, норми-угоди, парадигмальні норми-ідеали, етичні норми), соціальний статус. Професійна грамотність й компетентність є визначальними складовими моделі фахівця-природничника. Категоріально-понятійний каркас для формування наукового світогляду фахівців-природничників вибудовується на діалектичній послідовності трьох загальних філософських категорій: „матеріальне” ↔ „діяльність” ↔ „ідеальне”.

Матеріальний світ розглядається в рамках категорій: 1) „спокій – рух”, „стаціонарність – еволюція”, що дозволяють фахівцеві виділяти в природі *об’єкти й процеси*; 2) „елементарне – складене”, на основі якої вводяться ієрархізовані моделі будови речовини й механізмів процесів; 3) „порядок – хаос”, „закономірне – випадкове”, що дозволяють з’ясувати закони будови, стани й еволюції. **Ідеальний світ**, з погляду будь-якого фахівця-природничника, аналізується за допомогою таких загальнонаукових категорій: 1) „істина – омана”, що дозволяє розділяти суб’єктивні думки, висновки, судження на щирі й помилкові; 2) „форма – зміст – сутність”, на основі якої відділяють істотне й значиме від другорядного й випадкового; 3) „адекватність – неадекватність”, що дає можливість ранжирування наукової обґрунтованості й ефективності різних образних і мовних конструктів, що є результатом розумової діяльності фахівця. Нарешті, **діяльність**, що зв’язує реальний світ і його ідеальне відображення, може розглядатися в рамках таких категорій: 1) „теорія – практика”, „пізнання – перетворення”, що дозволяють розділяти типи професійної діяльності за їх характером й спрямованістю (наприклад, хімія як наука й хімія як технологія, хімічна теорія й хімічний

експеримент, лабораторна й промислова хімія, хімічний аналіз і хімічний синтез, хімічне моделювання й т. д.); 2) „наявне – належне”, що визначає вектор руху в діяльності; 3) „раціональне – ірраціональне”, що дає можливість оцінки якості діяльності; 4) „логічне – інтуїтивне”, „індуктивне – дедуктивне”, що забезпечують критерії розрізнення засобів розумової діяльності.

Отже, оптимальна структура міждисциплінарної підготовки в природничо-науковій освіті охоплює наступні компоненти: 1) *гуманітарні аспекти професійної діяльності* (гуманітарна орієнтація наукової діяльності в цілому, конкретна дисципліна як частина загальної культури, особистісний характер професійної діяльності конкретного фахівця, проблеми цінностей, відносин, довіри, етики, естетичні критерії, психологічні й соціальні аспекти діяльності, економічний і правовий бази професійної діяльності й ін.); 2) *загальна математична підготовка* (математичні ідеї й методи, особливості математичної мови, проблеми адаптації математичних методів у хімії і їх ефективність, необхідний формальний і обчислювальний апарат); 3) *загальна фізико-хімічна підготовка* (ідеї й методи, особливості фізичної й хімічної мов, основні поняття, моделі й способи дії, проблеми адаптації фізико-хімічних методів в інших галузях природознавства, їх ефективність).

Запропонована модель фахівця-природничника дозволяє визначити новий підхід до рішення складної проблеми оцінки рівня і якості підготовки фахівця. Сукупність характеристик індивіда, включених у модель спеціаліста-природничника, підрозділена на дві групи. Перша з них містить характеристики, які можна об'єктивно перевірити (виміряти) у цей момент часу: а) ряд компонентів менталітету, які можна перевірити шляхом психологічного тестування (система змістів діяльності, ідеали й ціннісні орієнтації, соціально-професійний статус); б) компоненти професійної грамотності, доступні для перевірки за допомогою системи спеціальних завдань – класифікаційних, логічних, обчислювальних (система понять, професійна мова, розумові вміння й навички).

Друга група містить характеристики, що не допускають прямої перевірки й визначаються в тривалому процесі професійної діяльності індивіда. До неї відносять загальнонауковий і професійний світогляд, експериментально-практичні види професійних дій, професійно важливі якості й властивості. Діагностування таких характеристик доцільно робити на підставі відомостей про практичну діяльність студента в ході всього строку навчання в університеті. Ці відомості можуть включати результати: а) підсумкового контролю щодо виконання лабораторних практикумів, б) захистів кваліфікаційних робіт, в) участі в НДД і в наукових конференціях, у тому числі наукові публікації. Доцільно ввести спеціальну облікову форму, в яку будуть вноситися перераховані відомості протягом усього терміну навчання. Аналіз таких форм може служити об'єктивною характеристикою якості підготовки випускників відносно практичних умінь і навичок [6, с. 53].

Отже, обґрунтуванні зміст та структура вищої природничо-наукової професійної освіти зумовлюють індивідуально-розвивальну спрямованість професійної підготовки і професійної діяльності фахівців-природничиків з сформованим професійним менталітетом, професійною грамотністю і компетентністю, професійно важливими якостями і властивостями, навичками різноманітних видів професійної діяльності.

Обраний підхід може бути ефективним інструментом для рішення ряду важливих і актуальних педагогічних завдань, що становлять ядро проблеми модернізації вищої професійної освіти, а саме:

– забезпечення особистісного розвитку тих, яких навчають, за рахунок залучення до професійної культури, формування сучасного наукового світогляду, професійного й соціального самовизначення, засвоєння загальнолюдських і професійних цінностей, норм діяльності й критеріїв оцінки її результатів;

– підвищення якості професійної підготовки за рахунок розвитку творчих і рефлексивно-критичних форм мислення, системного освоєння ієрархічної структури сучасного природознавства, включаючи філософські, методологічні й історичні підстави, міждисциплінарні взаємозв'язки;

– забезпечення соціальної захищеності й мобільності випускників за рахунок фундаменталізації освіти, що розширює галузь їх професійної компетенції, дає підстави для постійної самоосвіти й професійного росту, перепідготовки або спеціалізації;

– підвищення ефективності практичної організації процесу навчання шляхом раціоналізації навчальних планів, узгодження змісту навчальних дисциплін, економії навчального часу, нових способів контролю й оцінки якості підготовки, більш інтенсивного використання короткочасних форм та інтерактивних методів навчання.

Список використаної літератури

- 1. Ананьев Б. Г.** Психология педагогической оценки / Б. Г. Ананьев. – Л. : Наука, 1935. – 142 с.
- 2. Выготский Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 2005. – 672 с.
- 3. Гершунский Б. С.** Философия образования : учеб. пособие для высш. и сред. пед. учеб. заведений / Б. С. Гершунский. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 283 с.
- 4. Закирова А. Ф.** Теоретические основы педагогической герменевтики / А. Ф. Закирова. – Тюмень : ТГУ, 2001. – 164 с.
- 5. Зеер Э. Ф.** Психология профессий. / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург, УГУ, 1999. – 196 с.
- 6. Лаврентьев Г. В.** Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2002. – 146 с.
- 7. Леонтьев А. Н.** Анализ деятельности / А. Н. Леонтьев // Вестник Моск. ун-та. – Сер.14. Психология. – 1983. – № 2. – С. 5 – 17.
- 8. Паничев С. А.** Дидактические проблемы фундаментальной естественнонаучной подготовки в вузе /

С. А. Паничев. – Тюмень : ТГУ, 2002. – 368 с. **9. Пономарев Я. А.** Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 212 с. **10. Рубинштейн Л. С.** Основы общей психологии (1946 г.) / Л. С. Рубинштейн. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с. **11. Симонов П. В.** Мотивированный мозг / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1987. – 100 с. **12. Ухтомский А. А.** Доминанта / А. А. Ухтомский. – СПб. : Питер, 2002. – 146 с.

Шмалей С. В. Інноваційні підходи в системі вищої професійної природничої освіти

У статті наведено аналіз результатів дослідження щодо розробки моделі фахівця-природничника, вимог до рівня його підготовки та уточнення змісту професійної освіти та специфіки професійної діяльності. Висвітлено вирішальну роль особистісно-діяльнісного розвитку фахівця в галузі природничих наук.

Ключові слова: модель, професійна освіта, професійна діяльність.

Шмалей С. В. Инновационные подходы в системе высшего профессионального естественно-научного образования

В статье представлен анализ результатов исследования разработки модели специалиста в области естественных наук, требований к уровню его подготовки и уточнено содержание профессионального образования и специфику профессиональной деятельности. Освещена определяющая роль личностно-деятельностного развития специалиста в области естественных наук.

Ключевые слова: модель, профессиональное образование, профессиональная деятельность.

Shmalvey S. V. The Innovative Approaches in the System of Higher Natural Science Education

The article is an analysis of the research results of model development specialist in the natural sciences, the requirements for the preparation and clarification of the vocational education and specific professional activities. The role of personality-defining of activity of a specialist in the field of natural sciences have been determined.

Key words: model, professional education, professional activities.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.041–0.57.875

С. П. Яланська, Т. В. Панасенко

АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

На сучасному етапі, у зв'язку із входженням України в єдиний освітній простір, значна увага приділяється формуванню особистості, здатної самостійно і творчо мислити в нових соціальних і економічних умовах. Існує потреба перебудови вищої школи, пов'язана з розвитком активності та творчих можливостей майбутніх учителів, які можуть самостійно ухвалювати рішення, швидко адаптуватися до змін та постійно вдосконалювати професійну діяльність. Відповідно вимог Болонського процесу, значна увага приділяється активізації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів.

На сьогодні визначається якісно новий етап удосконалення самостійної роботи студентів у навчально-виховному процесі, якій присвячено значну кількість наукових праць. Вагомий внесок у дослідження особливостей організації самостійної роботи студентів зробили В. Бондар, М. Гриньова, В. Козаков, В. Кремень, О. Мороз, П. Підкасистий, В. Шинкарук та інші.

Проблема формування самостійності, організації самостійної роботи студентів розглядається у працях різних науковців (Є. Глухих, М. Гриньова, З. Горностаєва, С. Гончаренко, Б. Йосипов, Л. Жарова, І. Зязюн, В. Козаков, І. Кралевиц, Л. Кірсанова, В. Лозова, О. Пехота, М. Поташник, М. Ярмаченко та ін.); напрямки удосконалення професійної підготовки вчителя до творчої діяльності розкрито у працях А. Алексюка, М. Гриньової, О. Кондратюка, Ю. Львової, С. Максименка, М. Поташника, В. Семиченко та ін.

Сучасні нормативні документи Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України визнають самостійну роботу основним видом навчально-пізнавальної діяльності студентів.

За психологічним словником, самостійність – узагальнена властивість особистості, що виявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці й почутті особистої відповідальності за свою діяльність і поведінку. Вона пов'язана з активною роботою думки, почуттів і волі. Цей зв'язок двосторонній: 1) розвиток мислительних і емоційно-вольових процесів – необхідна передумова самостійних суджень і дій; 2) судження і дії, що створюються у ході самостійної діяльності зміцнюють і формують здатність не лише свідомо приймати вмотивовані дії, але й досягати успішного виконання прийнятих рішень всупереч можливим складнощам [7].

В українському педагогічному словнику самостійність визначено як властивість особистості, що характеризується двома чинниками: по-

перше, сукупністю засобів – знань, вмінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності [5].

За результатами анкетування вчителів Полтавщини (146 осіб) визначено наступні чинники, що зумовлюють формування самостійності та активізацію самостійної роботи студентів: цілеспрямованість, працелюбність, готовність до експерименту, бажання реалізації своїх знань, постійне використання додаткових джерел інформації, вимоги сьогодення, високі вимоги до власної діяльності, широкий кругозір, постійний пошук нового, системний перегляд науково-пізнавальних передач тощо.

Одним із основних шляхів формування самостійності, удосконалення організації самостійної роботи, наприклад, у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, є широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Дослідники й викладачі переконані, що використання інформаційно-комунікаційних технологій вносить суттєві зміни в організацію самостійної роботи студентів, місце якої у навчальному процесі значною мірою зумовлюється технологією, що використовується для навчання, типом навчальної системи і шляхами її застосування, а також тим, які навчальні функції покладаються на комп'ютер у конкретній навчальній ситуації. Отже, новим поштовхом до розвитку теоретичних і практичних питань, пов'язаних із організацією самостійної роботи студентів, є активне впровадження у навчальний процес ідей комп'ютерного навчання, застосування під час самостійної роботи засобів інформаційно-комунікаційних технологій. Нововведення у навчально-виховний процес та управління ним пов'язане із такими аспектами:

– змістовими (передбачають зміни у структуруванні за змістом та обсягом навчального матеріалу, призначеного для аудиторного й позааудиторного опрацювання, що, своєю чергою, зумовлювало потребу в розробці відповідного навчально-методичного забезпечення для автоматизованих бібліотечно-інформаційних систем, гіпермедійних, мультимедійних та мережевих технологій);

– організаційними – таких, що реалізуються в організаційно-методичному забезпеченні самостійної роботи студентів засобами комплексного застосування ІКТ та створення чіткої системи контролю за її результатами;

– технологічними – таких, що вимагають створення відповідного навчально-методичного середовища із використанням електронних підручників, Інтернет та гіпермедійних технологій тощо.

Існує проблема формування у студентів умінь і навичок самостійної роботи засобами бібліотечних технологій. Є необхідність оволодіння студентами конкретними вміннями та навичками використання традиційних й електронних бібліотечних інформаційно-пошукових

систем, знаннями засад інформаційного аналізу та синтезу для ефективного виконання самостійної навчальної роботи. За їх відсутності у студента виникають труднощі у процесі здійснення постійного інформаційного пошуку, значною мірою зростають часові та трудові затрати, знижується якість виконання самостійних навчальних завдань [5].

Такі ж проблеми з організації самостійної роботи студентів виокремлюють і в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди, Слов'янському державному педагогічному університеті, Полтавському національному технічному університеті імені Юрія Кондратюка та інших ВНЗ.

У Слов'янському державному педагогічному університеті, основними формами самостійної роботи студентів вважають: роботу з першоджерелами, роботу з підручником і навчальним посібником; вивчення історичної та довідкової літератури; розв'язування педагогічних завдань на творчому і пошуковому рівні; самостійні спостереження за педагогічним процесом; дослідна робота під час якої студент оволодіває навичками наукового експерименту; конструювання.

На природничому факультеті Полтавського національного педагогічного факультету імені В. Г. Короленка враховують основні групи самостійної роботи майбутніх учителів, яким притаманні специфічні види діяльності:

–спрямовані на отримання нових знань і вмінь самостійно здобувати знання із різних джерел: робота з підручником, з таблицями, схемами, з роздатковим матеріалом, проведення дослідів на заняттях і в домашніх умовах, вивчення принципу дії приладів за моделями і схемами, робота з додатковою літературою;

–спрямовані на вдосконалення знань, їх уточнення та поглиблення, вироблення вмінь використовувати знання на практиці: вирішення експериментальних, якісних, графічних задач проведення експериментів на встановлення взаємозв'язку між явищами, спостереження з метою уточнення умов, в яких відбувається явище, складання задач;

–роботи, основна мета яких формування у студентів умінь і навичок практичного характеру: побудова і аналіз графіків, виготовлення колекцій, гербаріїв;

–роботи, основна мета яких розвиток творчих здібностей: підготовка доповідей, рефератів, розробка нових варіантів дослідів, розробка методики постановки дослідів, побудова гіпотез, виконання дослідів з елементами наукового дослідження [1; 2; 3; 5; 6].

На нашу думку, найбільш доцільними є такі форми самостійної роботи майбутніх учителів біології: підготовка студента до семінару, що містить здійснення досліджень у живій природі (спостереження, практичні досліді, тощо), аналіз матеріалу рекомендованих підручників, лекцій; виготовлення таблиць, гербаріїв, колекцій, фотоматеріалів; вивчення додаткової літератури з теми семінарського заняття; вирішення домашніх завдань і вправ (вирощування рослин, пророщування насіння тощо);

підготовка доповіді до навчальних занять; написання рефератів, творчих біологічних звітів, курсових, дипломних, магістерських робіт; аналіз статистичних і фактичних матеріалів з певної теми, проведення розрахунків, складання схем і моделей на основі статистичних матеріалів; аналіз конкретної ситуації; підготовка проектів, наукових доповідей до студентських конференцій, виступів на диспутах, конкурсних роботах; підготовка студентських публікацій; ведення власного біологічного глосарію.

Уважаємо, що формами індивідуальної роботи майбутніх учителів біології мають бути: консультації – відпрацювання незарахованих, пропущених занять; ведення лабораторного альбому; виконання індивідуальних науково-дослідних завдань; створення електронних варіантів окремих занять з біологічних курсів; виготовлення молекулярних моделей; виконання завдання „Творчі припущення”; творчий аналіз запропонованого біологічного тексту.

Розглянемо особливості формування самостійності студентів на кафедрі ботаніки, що, на нашу думку, в повній мірі забезпечують їх розвиток творчості. Викладачами кафедри, згідно вимог Болонського процесу, розроблено робочі навчальні програми до курсів, наприклад: „Загальна цитологія та гістологія. Цитологія” (С. Яланська, В. Буйдін); „Біотехнологія” (С. Яланська); „Генетична інженерія” (С. Яланська); „Вибрані питання біології” (С. Яланська), „Радіобіологія” (Т. Панасенко), „Основи філогенії рослин і тварин” (Т. Панасенко) тощо.

Наприклад, опрацювання курсу „Загальна цитологія та гістологія. Цитологія” за змістовими модулями здійснюється завдяки прослуховуванню лекцій викладача і ведення розширеного план-конспекту. Необхідно дати відповіді на різнорівневі питання для самоконтролю у кінці лабораторного заняття. Підготувати в альбомі лабораторне заняття відповідно вимог, висунутих до таких видів робіт.

Для формування самостійності та активізації розвитку творчості студенти мають системно виконувати завдання „Творчі припущення”, творчо аналізувати запропоновані біологічні тексти, вчитись виконувати завдання „Креативний репортер” – задавати різнорівневі питання своїм колегам, та для закріплення матеріалу готувати творчі звіти.

Індивідуальна робота студента з даного курсу містить: консультації – відпрацювання незарахованих, пропущених занять; ведення лабораторного альбому; виконання завдання „Творчі припущення”; творчий аналіз запропонованого тексту. Самостійна робота студента спрямована на опрацювання спеціальної літератури та написання творчого звіту.

Для активізації самостійної роботи, розвитку творчості студентів під час вивчення біологічних курсів, нами було створено навчально-методичний посібник „Явища у неживій та живій природі” (Н. Гуріненко, С. Пескун / за редакцією проф. М. Гриньової), у якому розглядаються явища неживої (фізичні, хімічні, географічні, астрономічні) та живої природи (фізіологічні, еволюційні, екологічні, генетичні), їх взаємозв’язок

і взаємозумовленість [4]. Навчально-методичний посібник містить: текстовий компонент – основний, додатковий та цікавий матеріал про явища в живій та неживій природі; методичний компонент – комплекс завдань, запитань, теми реферативних повідомлень; апарат орієнтування – зміст. Посібник дає змогу поглибити знання з курсів біологічного циклу, забезпечує умови для самоконтролю та корекції знань, розвитку творчої пізнавальної активності студентів.

Для виконання індивідуальної роботи з курсу „Лікарські рослини (фітонцидологія)” студентам пропонуються такі види діяльності: оформити гербарій трьох лікарських видів (дикорослого, культивованого та їстівного), підготувати фотоілюстрацію та коротку анотацію про їх практичне використання, виготовити колекцію різних форм лікарської рослинної сировини, презентувати фотоілюстративний матеріал рідкісних лікарських видів тощо. Крім того, упродовж вивчення дисципліни студенти можуть виконувати один навчальний проект у вигляді розробки презентації, або реферату. Контроль за індивідуальною та самостійною роботою здійснюється викладачем на практичному занятті у формі перевірки презентації або захисту реферату. Досить цікаво для студентів проходить вивчення теми „Основні вимоги до лікарської сировини”, де студенти мають можливість самостійно приготувати одну із форм використання лікарської рослинної сировини та презентувати її на практичному занятті, провести дегустацію фіточаїв, трав’яних відварів, сиропів, сушених фруктів та інше.

Отже, при виконанні різних видів самостійної роботи у студентів формується самостійність, глибокі міцні знання, вміння регулювати власну діяльність та успішно її організувати. Важливо навчити студентів самостійно орієнтуватися в інформації, кількість якої постійно збільшується, успішно її використовувати. Для цього необхідно під час організації самостійної роботи створювати відповідне навчально-методичне середовище із використанням електронних підручників, Інтернет та гіпермедійних технологій, акцентувати увагу на розв’язування завдань на творчому і пошуковому рівні.

Список використаної літератури

1. Глухих Е. В. Самостоятельная работа студентов как средство повышения познавательной деятельности / Е. В. Глухих // Совершенствование подготовки будущего учителя. – Уссурийск, 1993. – 165 с. **2. Гриньова М. В.** Саморегуляція навчальної діяльності школяра / М. В. Гриньова. – Х. : Фоліо, 1997. – 256 с. **3. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с. **4. Гуріненко Н. О., Пескун С. П.** Явища неживої та живої природи / Н. О. Гуріненко, С. П. Пескун ; за ред. проф. М. В. Гриньової. – Полтава, 2006. – 98 с. **5. Козаков В. А.** Теория и методика самостоятельной работы студентов : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук. : 13.00.01. / В. А. Козаков ; НИИ педагогики УССР. – К. –

1991. – 447 с. **6. Організація** самостійної роботи студентів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http:// nova.rambler.ru](http://nova.rambler.ru). **7. Психологический** словарь / под ред. В. П. Заиченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1998. – 440 с. **8. Яланська С. П.** Логіко-психологічний аналіз проблеми розвитку творчості майбутніх учителів біологічних дисциплін / С. П. Яланська // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості : зб. наук. пр. / за ред. В. О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 6. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 352 с.

Яланська С. П., Панасенко Т. В. Аналіз особливостей організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах

Головною метою педагогічної системи в сучасних умовах розвитку української освіти є формування творчої особистості, що здатна до активної самостійної діяльності. Формування самостійності майбутніх учителів забезпечує їх розвиток творчості, отримання міцних наукових знань, вмій та навичок, що відповідає вимогам Болонського процесу.

Ключові слова: самостійність, самостійна робота, розвиток, майбутні вчителі.

Яланская С. П., Панасенко Т. В. Анализ особенностей организации самостоятельной работы студентов в высших учебных заведениях

Главной целью педагогической системы в современных условиях развития украинского образования есть формирование творческой личности, способной к активной самостоятельной деятельности. Соответственная организация самостоятельной работы будущих учителей обеспечивает развитие творческой личности, получение крепких знаний, умений, навыков, что отвечает условиям Болонского процесса.

Ключевые слова: самостоятельность, самостоятельная работа, развитие, будущие учителя.

Yalanska S. P., Panasenko T. V. The Analysis of Peculiarity Organization an Independent Work of Students in a High Schools

The overall objective of pedagogical system in modern conditions of developing of the Ukrainian education is making up of the person which is capable to active independent activity. Conforming organization of self-instruction of students of a modern higher educational institution provides reception of strong knowledge by them, skills which correspond to demands Bolognese process.

Key words: independence, private work, creation development, future teachers.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378 (477)

І. П. Ящук

**НЕДИСПАРАТНІСТЬ ЗМІСТУ ОСВІТИ ЯК КЛЮЧОВА
ОСОБЛИВІСТЬ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН НАВЧАЛЬНО-
ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ВНЗ УКРАЇНИ**

Трансформаційні процеси, що відбуваються в освіті України від початкової до вищої школи згідно з національним і загальнолюдським аксіологічним спрямуванням, виявили гостру потребу в подальшому розвитку її гуманізації.

У „Державній національній програмі „Освіта (Україна ХХІ століття)“ і „Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти“ обґрунтовано об'єктивну необхідність формування національної самосвідомості та людської гідності, бажання працювати для своєї країни; забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до культури та історії свого народу; виховання духовної культури особистості та створення умов для розвитку вільної самосвідомості, власної позиції світосприйняття; затвердження принципів загальнолюдської моралі; культивування кращих рис української ментальності; формування у студентів почуття господаря, діловитості та ініціативи, підготовка молоді до життя в умовах ринкових відносин; формування соціальної активності і відповідальності особистості за результати особистої діяльності; забезпечення умов для всебічного розвитку особистості; формування у молоді активного неприйняття проявів аморальності, правопорушень, бездуховності, антисуспільної діяльності [3].

Перед професійною вищою школою визначено багато нових завдань, але найважливішим з них, з нашої точки зору, є виховання нового покоління фахівців, здатних сприяти демократичному розвитку держави. Необхідність рішення цієї проблеми визначено завданнями, що поставлені в Законі України „Про освіту“.

Визначені завдання передбачають недиспаратність змісту навчання студентів у вищих навчальних закладах.

Проблема розвитку особистості через вплив на неї змісту освіти відображена у працях таких вчених, як-то: І. Д. Бех, С. І. Гессен, С. У. Гончаренко, О. А. Дубасенюк, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн, Б. І. Коротяєв, М. В. Левківський, А. С. Макаренко, І. П. Підкасистий, В. О. Сухомлинський, О. В. Сухомлинська, Г. П. Шевченко, І. Ф. Харламов, М. Д. Ярмаченко та ін.

Зокрема, І. Д. Бех, розробляючи нові підходи до розвитку виховної освітньої парадигми розглядає наступні її шляхи: від освіти раціональної до освіти ціннісно-духовної; від освіти директивної, знанневої до освіти цілісно-розвивальної; від освіти поло обмежувальної до освіти впродовж

життя, самоосвіти; від освіти науково-світоглядної до освіти світоглядно-компетентнісної; від освіти соціоцентричної до освіти людиноцентричної; від освіти монологічної до світи діалогічної.

Розвиток нової парадигми виховання молоді, активізація гуманістичних принципів в освіті передбачає недиспаратність змісту освіти.

Недиспаратність – відсутність нейтральності навчального змісту стосовно процесу становлення особистості, – важливе положення педагогіки розвитку. Це введення в повному обсязі у навчальний процес не стерильних наукових знань, а знань як результатів певної пізнавальної діяльності студента. Не готові знання, а пізнавальна, особистісна діяльність, спрямована на його відкриття, її способи мають стати навчальним предметом у сучасній системі освіти.

Розглядаючи зміст освіти з такої позиції, навчальний зміст за логікою його наукового осмислення має виступати спонукальним засобом загального психологічного розвитку студента, його становлення як особистості. Отже, між навчальним змістом і студентом має виникнути певне відношення. При цьому йдеться про навчальний зміст як проекцію духовної культури, не розчленяючи його на гуманітарний, математичний тощо. Традиційний же педагогічний підхід до цієї проблеми переважно зводився до встановлення пізнавального відношення між навчальним змістом і студентом. При цьому потрібно докорінно змінити мотиваційну систему пізнавально-навчальної діяльності студентів. В основу такої системи має бути покладена „Я-мотивація”, тобто мотивація, ядром якої є ядро особистості, її внутрішня сутність, глибинне особистісне „Я” надає пізнавально-навчальній діяльності внутрішнього смислу, значущості. За такого підходу критерієм оцінювання певного етапу становлення пізнавально-навчальної діяльності школярів має стати особистісний розвиток їх, його якість та міра. Особистісний розвиток студента, за такого підходу, залежатиме від розвитку розумового; між ними встановлюється причинно-наслідковий зв'язок.

У цьому аспекті відшукувалися психолого-педагогічні умови формування і розвитку навчально-пізнавальних мотивів діяльності студентів, вичленялися морально і естетично розвивальні можливості навчального змісту. Ця ідея конкретизується за такими напрямками: 1) створення особистісної форми змісту, а контексті організації навчальної діяльності студентів; 2) покладання викладача не в ролі предметника, а у ролі педагога-особистості. Розглянемо послідовно ці проблеми. Особистісна форма змісту – це спосіб, яким може задаватися навчальний предмет. За особистісної організації навчального предмета він подається як історія розвитку інтелектуальних і особистісних надбань творців тих чи інших культурних цінностей. Тоді змістовну структуру навчальної дисципліни (на відміну від системи наукових понять, способів їх походження та використання, технологій) можуть становити

мислення, здібності, особистісні цінності, почуття творців людської культури, що розвиваються і втілюються в їхній діяльності, в її продуктах – науці, літературі, мистецтві. Особистісна форма навчального змісту виступає альтернативною відчуженій, речово-об'єктній формі, за якої і її споживач” (студент) не проявляється у вираженому особистісному вимірі. Йдеться, як зазначає у своїх публікаціях І. Д. Бех, про своєрідне особистісне авансування вихованця, сприйняття його не з позиції „тут-і-тепер”, а з позиції „реалізованого ідеалу”, його особистісного майбутнього [1]. Таке сприйняття має об'єктивуватися у відповідних виховних діях. В іншому разі воно не матиме виховного сенсу. Таким чином, виникає проблема психолого-педагогічного розпредмечування людських сутнісних сил, які криються в предметах культури, з метою залучення до них студента як підростаючої особистості. В освітній практиці для створення особистісної форми навчального змісту використовують конструювання спеціальних текстів (письмових і усних), моделей життєвих ситуацій, де ті чи інші положення, ідеї, закономірності, поняття, уявлення подаються не у формально-абстрактному вигляді, а через життя, долю особистостей цих культурних здобутків та варіант, який полягає у залученні студента до символічної діяльності, спрямованої на виявлення в навчальному предметі особистісного змісту, з плавним переходом її в діяльність із засвоєння мови культури [3]. Щодо функції педагога за особистісної форми навчального змісту, то він не повинен бути транслятором готової інформації, а має здійснювати особистісне спілкування засобами морального компонента знання, попередньо виростивши особистісний зміст знання в безпосередній взаємодії зі студентами. У таких умовах особистісна форма навчального змісту стає ціннісно-сисловою системою педагога і не може бути відчуженою від нього. Основними психологічними механізмами морально розвивального впливу на студента особистісної форми змісту є співпереживання та ідентифікація. За таких підходів педагог ставить вихованця у якісно нове психологічне становище. Вихованець починає відчувати особистісну цінність, переживає почуття власної гідності, що позитивно позначається на його духовному розвитку. Це лише складові у загальній багаторівневій виховній системі. Та й предметні знання і мислительні здібності, надбані у такий спосіб, не відповідають науковим критеріям: рефлексивності, діалектичності, теоретичності. Це має бути врахованим в експериментально-пошуковій і практично-перетворювальній роботі. Намагання ж підмінити унормовані навчальні курси і доцільно організований навчальний процес освітнім середовищем у найширшому розумінні цього поняття, покласти в основу навчальної діяльності тільки особистісну форму навчального змісту і цим звести її до життєдіяльності студента в культурі через механізм спонтанного розвитку, а особистісне зростання – до самоактуалізації і засвоєння досвіду ми вважаємо неперспективним. Гуманізація освіти, переорієнтація її цілей з позиції

соціальної ролі людини в площину всебічного розвитку особистості потребує цілеспрямованих педагогічних пошуків і науковців, і практиків. Особистісно розвивальне навчання як науковий напрям і сучасна практика і спрямовані на вирішення цієї проблеми.

Недиспаратність змісту навчання – це організація навчання на засадах глибокої поваги до особистості вихованця, врахування особливостей індивідуального суб'єкта навчально-виховної взаємодії передбачає формування цілісної особистості, яка усвідомлює свою гідність і поважає інших людей. При такому підході кожен студент розглядається як окрема унікальна особистість. Необхідно іти за індивідуальністю студента, в зв'язку з цим будувати і реалізовувати в педагогічному процесі адаптивні навчальні програми і в цілому сприймати студента таким яким він є. Тільки людина, яка вільно, активно і критично мислить, може об'єктивно оцінити події, зробити правильні висновки, досягти успіхів у різноманітних сферах діяльності. На жаль, проблемі розвитку критичного мислення студентів раніше не приділялось достатньої уваги. Освітні програми були традиційно спрямовані на те, щоб навчати студентів точно висловлювати свої думки і здійснювати різні види дедукції на підставі заданих посилань. Дуже часто, як вказує І. Якиманська, не сприйняття учнем інформації підручника може оцінюватися як незасвоєння ним навчального матеріалу, але ж у цьому може виявитися особистісна позиція, що спирається на суб'єктивний досвід [4]. Модернізація освіти а умовах перехідного суспільства як один з основоположних принципів передбачає її демократизацію. Це означає насамперед демократичну організацію самого навчально-виховного процесу, побудову стосунків студента і педагога на засадах взаємної поваги, визнання права на власну думку, творчої співпраці. До провідних принципів модернізації освіти, що має стосуватись всіх її рівнів, належить також її послідовна гуманізація. У психолого-педагогічному аспекті провідна ідея недиспаратності змісту освіти визначається як орієнтація освіти на особистість того, хто навчається, на стимулювання й гармонізацію його розвитку. Отже, недиспаратність змісту освіти фактично доповнює особистісну орієнтацію освіти. Ці підходи перебувають у центрі уваги науковців, педагогів, психологів і передбачають надання тим, хто навчається, достатнього обсягу зовнішньої свободи й особистісного заохочення. Мета особистісно орієнтованої гуманної освіти – не сформувати й навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути юдину в людині, закласти в ній механізми самореалізації особистості.

Отже, розглядаючи проблему недиспаратності змісту освіти, зазначимо, що проблема залишається актуальною. Оскільки наповнюючи навчально-виховний процес змістом, який зорієнтований на утвердження людини як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб можна реалізувати ідеї гуманізації освіти. Саме на такій основі будуть

сформовані умови для розвитку і саморозвитку особистості студента, виявлення та активного використання його індивідуальних особливостей у навчальній діяльності.

Розглядаючи перспективи подальшого розкриття проблеми, вбачаємо за необхідне розгляд конкретних навчальних курсів, складових професійної підготовки та наповнення їх недиспаратним змістом навчання.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех // Виховання особистості : у 2 кн. : наук. видання. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2. – 344 с. 2. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех // Виховання особистості : у 2 кн. : наук. видання. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1. – 280 с. 3. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с. 4. Закон України „Про вищу освіту”. Науково-практичний коментар / за заг. ред. В. Г. Кременя. – К., 2002. – 85 с. 5. Зязюн І. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К., 2000. – С. 5–37. 6. Ящук І. П. Розвиток творчої індивідуальності школяра в колективі / І. П. Ящук // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2002. – Т. IV. – Ч. 5 (Проблеми загальної та педагогічної психології). – С. 295 – 299.

Ящук І. П. Недиспаратність змісту освіти як ключова особливість інноваційних змін навчально-виховного процесу ВНЗ України

У статті зацентровано увагу на гуманізації освіти, при тому надзвичайну увагу приділено проблемі недиспаратності змісту освіти. Такий підхід до навчально-виховного процесу сприятиме активному розвитку інтелектуальних, особистісних якостей, характеристик молоді, формування культурних цінностей та надбань.

Ключові слова: недиспаратність змісту освіти, педагог, студентська молодь.

Ящук І. П. Недиспаративність содержания образования как ключевая особенность инновационных изменений учебно-воспитательного процесса ВУЗов Украины

В статье акцентировано внимание на гуманности образования, при этом особое внимание уделено проблеме недиспаративности содержания образования. Такой подход к учебно-воспитательному процессу способствует активному развитию интеллектуальных, личностных качеств, характеристик молодежи, формированию культурных ценностей и наследия.

Ключевые слова: недиспаративность содержания образования, педагог, студенческая молодежь.

Yashyuk I. P. Nedisparatnist of Maintenance of Education as a Key Feature of Innovative Changes of an Educational-educate Process of Higher Education Institution of Ukraine

In the article akcented attention on humanizing of education, at that extraordinary attention is spared the problem of nedisparatnosti maintenance of education. Such going near an educational-educate process will assist active development of intellectual, personality qualities, descriptions of young people, forming of cultural values and properties.

Key words: to nedisparatnist' maintenance of education, teacher, student young people.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Андрищенко Тетяна Костянтинівна – кандидат педагогічних наук завідувач кафедри освітнього менеджменту і педагогічних інновацій Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників.

2. Бахов Іван Степанович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри теорії та практики перекладу, професор Міжнародної Кадрової Академії, директор Центру Перекладу МАУП м. Київ; учений секретар Київської філії Міжнародної академії наук педагогічної освіти, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

3. Безрукавий Руслан Володимирович – старший викладач кафедри філософії, психології і суспільних наук Черкаської Академії пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля.

4. Василенко Наталія Анатоліївна – викладач кафедри соціальної педагогіки Української інженерно-педагогічної академії.

5. Василичина Наталія Максимівна – здобувач кафедри педагогіки та психології професійної освіти Гуманітарного інституту Національного Авіаційного, викладач англійської мови Київського інститут міжнародних відносин.

6. Віленський Михайло Якович – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології Московського педагогічного державного університету; головний учений секретар Міжнародної академії наук педагогічної освіти, член Президіума Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

7. Ветрова Ольга Дмитрівна – аспірант, асистент кафедри загальної і соціальної педагогіки та психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

8. Гребенюк Маргарита Миколаївна – кандидат культурології, старший викладач кафедри теорії та історії культури Краснодарського державного університету культури і мистецтв, докторант.

9. Грищенко Вера Дмитриєвна – старший викладач кафедри лінгвістики та міжкультурної комунікації факультету іноземних мов, заступник декана факультету іноземних мов з навчально-виховної роботи ДОЗ ВПО „Московський державний обласний соціально-гуманітарний інститут”.

10. Дронова Ольга Олегівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти факультету дошкільної освіти та практичної психології ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”.

11. Кіндрат Інна Ростиславівна – здобувач наукового ступеня кандидата педагогічних наук при кафедрі дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”; вихователь-методист Рівненського НВК № 1, старший викладач кафедри корекційної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

12. Ковтун Таміла Іванівна – аспірант кафедри педагогіки Національного Університету біоресурсів і природокористування України, викладач суспільних дисциплін ВСП Агротехнічного коледжу Уманського національного університету садівництва.

13. Кравчук Оксана Миколаївна – аспірант кафедри української мови ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”; асистент кафедри української мови.

14. Крупенко Ольга Вікторівна – викладач Таврійського державного агротехнологічного університету.

15. Кубіцька Олена Анатоліївна – аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка; викладач Коростишівського педагогічного коледжу.

16. Купрікова Світлана Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Донбаської державної машинобудівної академії.

17. Лещенко Юлія Петрівна – пошукач РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта); вчитель англійської мови Недержавного навчально-виховного об’єднання „Хабад”.

18. Ливацький Олександр Васильович – старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання Старобільського факультету ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

19. Лісневська Аліна Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, викладач кафедри культурології та кіно-, телемистецтва Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

20. Малихіна Валентина Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету дошкільної освіти та колекційної педагогіки КЗ „Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради.

21. Манжара Володимир Миколайович – викладач-методист Глухівського коледжу Сумського національного аграрного університету.

22. Масалова Ольга Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і фізичної культури Смоленського гуманітарного університету.

23. Мельник Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти, за суміщенням старший викладач кафедри іноземних мов та методик їх навчання Київського університету імені Бориса Грінченка.

24. Мося Ірина Анатоліївна – молодший науковий співробітник лабораторії методик професійної освіти та навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН УкраїниУкраїни.

25. Несторенко Світлана Миколаївна – кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри агрохімії та ґрунтоведення

Луганського національного аграрного університету, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

26. Опанасенко Віталій Петрович – аспірант кафедри машинознавства Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

27. Охлопкова Аліна Гарольдівна – асистент кафедри іноземних мов-5 „Московський державний університет шляхів сполучення”.

28. Павлова Оксана Валентинівна – старший викладач англійської мови Московський державний відкритий університет імені В. С. Чорномірдіна.

29. Палій Олена Миколаївна – доктор культурології, професор кафедри історії світової культури Російського державного університету нафти та газу ім. І. М. Губкіна.

30. Панасенко Тетяна Василівна – кандидат біологічних наук, доцент кафедри ботаніки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, заступник декана природничого факультету, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

31. Петриченко Лариса Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор КЗ „Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради.

32. Пісоцька Людмила Миколаївна – асистент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

33. Покатілова Олена Олександрівна – асистент кафедри всесвітньої літератури ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

34. Поніманська Тамара Іллівна – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної); проректор з наукової роботи Рівненського державного гуманітарного університету.

35. Приходченко Володимир Васильович – доктор медичних наук, Заслужений працівник охорони здоров'я України, академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти; головний лікар лікарні № 2 м. Донецька.

36. Приходченко Катерина Іллівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціології і політології Донецького національного технічного університету, Заслужений учитель України, академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

37. Приходченко Олег Володимирович – пошукач наукового ступеня кандидата медичних наук, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти; завідувач гінекологічного відділення лікарні № 2 м. Донецька.

38. Соловей Людмила Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Інституту туризму Федерації профспілок України.

39. Сущенко Лариса Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління навчальними закладами та педагогіки вищої школи Класичного приватного університету м. Запоріжжя.

40. Тіхова Тетяна Іллівна – викладач-методист музики та методики музичного виховання ВП „Стахановський педагогічний коледж ЛНУ імені Тараса Шевченка”

41. Хачіров Тимур Станіславович – аспірант кафедри інформатики Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди.

42. Цветкова Ганна Георгіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Донбаського державного педагогічного університету.

43. Цубер Катерина Миколаївна – аспірант кафедри методик дошкільної освіти ЗО „Білоруський державний педагогічний університет ім. М. Танка”.

44. Чернуха Надія Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, директор департаменту організації наукової роботи Міжрегіональної академії управління персоналом, завідувач кафедри управління навчальним закладом Міжрегіональної академії управління персоналом; директор Київської філії Міжнародної академії наук педагогічної освіти, академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

45. Шмалей Світлана Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету природознавства, здоров'я людини і туризму Херсонського державного університету, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

46. Щурова Наталія Василівна – асистент кафедри фізичної реабілітації і валеології Старобільського факультету ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

47. Яланська Світлана Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри ботаніки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка; науковий кореспондент Інституту психології імені В. Г. Костюка НАПН України; член-кореспондент МАНПО.

48. Ящук Інна Петрівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології, декан факультету початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Наукове видання

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 22 (257) листопад 2012

Частина II

Відповідальний за випуск:
д. п. н., проф. **О. Н. Чиж**

Здано до склад. 26.09.2012 р. Підп. до друку 26.10.2012 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 37,2. Наклад 200 прим. Зам. № 172.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.