

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 V

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

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

1. **Галюта В. Н.** Компетенція та компетентність в професійному самовизначенні старшокласників..... 6
2. **Захаров В. М.** Образовательно-культурный комплекс: школа-вуз-театр как инновационная система в непрерывном образовании учащихся..... 13
3. **Мельник О. В.** Актуальні проблеми трудового виховання молодших школярів у сучасній парадигмі освіти..... 19
4. **Нікуліна О. Д.** Екологічне виховання молодших школярів у процесі вивчення математики..... 26
5. **Попова Л. О.** Чи вмієте Ви писати листи, або як навчити учнів особливостей листування..... 32
6. **Прокоф'єва М. Ю.** Педагогічні засади впровадження технології диференційованого навчання в початковій школі..... 41
7. **Ткачова Ю. Г.** Чинники та педагогічні умови формування готовності до материнства в юному віці..... 50
8. **Трофименко М. Ю.** Вікові особливості сприймання анімації школярами в процесі вивчення іноземних мов 57
9. **Шуляченко А. А.** Формирование готовности учащихся начальной школы к обучению в школе II ступени..... 66

ІННОВАЦІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

10. **Алфімов В. М.** Підготовка керівників до реалізації школою оздоровчої функції..... 75
11. **Коваль В. М.** Проблема підготовки майбутнього інженера до реалізації управлінських функцій на виробництві..... 80
12. **Кузьма-Качур М. І.** Генезис краєзнавства як педагогічної категорії щодо підготовки студентів до краєзнавчої роботи в початковій школі..... 86
13. **Лисенко Л. Л.** Система становлення та розвитку творчої компетентності студентів факультету фізичного виховання освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр” під час науково-педагогічної практики..... 95
14. **Литвиненко О. В.** Професійно-педагогічне проектування навчального процесу у ВНЗ..... 103
15. **Павленко М. А., Бердник П. Г., Данюк Ю. В.** Разработка методики сквозной тематики выполнения курсовых и аттестационных работ при формировании военно-профессиональных качеств специалиста по профилю подготовки 108

16. **Разенкова Н. В.** Модель формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів фінансово-економічних спеціальностей..... 116
17. **Терских Л. А.** Современные инновационные интерактивные педагогические технологии в высшей школе..... 125
18. **Ткачук Т. С.** Методологічні засади виховання гуманістичних цінностей у студентів педагогічних коледжів у процесі волонтерської діяльності..... 133

ОСВІТА ПЕДАГОГА

19. **Аніщенко Г. В.** Експериментально-статистичне обґрунтування ефективності методики формування музично-творчого потенціалу майбутнього вихователя дошкільних закладів 139
20. **Гайдук Н. О.** Аналіз ефективності педагогічних умов професійного іміджу майбутнього вчителя фізичної культури..... 147
21. **Горобець Д. В.** Формування у студентів – майбутніх вихователів національної свідомості як педагогічна проблема..... 154
22. **Карєва О. С.** Інформаційно-комунікаційна компетентність вчителя початкових класів як соціальна вимога до впровадження нових освітніх стандартів..... 160
23. **Коваленко О. В.** Економічна культура майбутніх фахівців інженерно-педагогічного профілю та рівні її сформованості..... 166
24. **Луценко І. В.** Формування дослідницької культури майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти..... 171
25. **Мартиненко С. М. Волинець Ю. О.** Психолого-педагогічні аспекти дослідницької діяльності майбутніх вихователів ДНЗ..... 178
26. **Михайленко Н. А.** Компоненти готовності майбутніх учителів до творчої діяльності..... 187
27. **Отрошко Т. В.** Професійна компетентність майбутнього учителя інформатики – запорука відновлення та модернізації освітнього процесу..... 195
28. **Сафонов Ю. М., Сафонова І. Г.** Превентивна діяльність майбутнього вчителя як парадигма професійного зростання..... 203
29. **Соннова М. В.** Громадянські цінності в системі цінносних пріоритетів майбутнього педагога..... 209
30. **Ткаченко К. Г.** Розвиток методики і змісту методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів..... 220

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

31. **Бурцева Е. В.** Мультимедійна учебная презентация как инновационная технология преподавания иероглифической письменности китайского языка..... 227
32. **Іванова О. В.** Мультимедійні засоби навчання у ВНЗ : сутність та вимоги до їх створення..... 234
33. **Іць С. В.** Медіаосвітні веб-квести як засіб формування критичного мислення майбутніх учителів іноземних мов..... 239
34. **Карчевский В. П., Карчевская Н. В.** Аналогии в обучении человека и работа..... 246
35. **Краснопольський В. Е.** Внедрение web-технологий в обучение аудированию студентов неязыковых специальностей..... 254
36. **Курок В. П., Анан'єва Н. В.** Використання комп'ютерних технологій у процесі вивчення фахових дисциплін майбутніми інженерами-педагогами..... 261
37. **Онопченко С. В.** Підготовка майбутніх вчителів математики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності..... 267
38. **Целепидис Н. В.** Информационные технологии и виртуализация коммуникаций в образовательном пространстве..... 273

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

39. **Белых А. С.** Культуротворческая функция курса философии как фактор формирования мировоззрения..... 279
40. **Горват М. В.** Генезис феномену толерантності: від філософської категорії до суспільного чинника..... 287
41. **Кузнецов П. А., Чекер Н. В.** Проблема формирования современного типа рационального мышления у студентов высшей школы..... 296
42. **Лобанова Е. И.** Формирование антиабсурдного сознания как способ преодоления абсурдизма..... 307
43. **Шегута М. А.** Філософія в системі освіти: сучасні проблеми біографічного аналізу..... 313
- Відомості про авторів** 324

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 373.5:331.548

В. Н. Галюта

КОМПЕТЕНЦІЯ ТА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В ПРОФЕСІЙНОМУ САМОВИЗНАЧЕННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Профорієнтація як спосіб підготовки людини до входження в соціум, цілісне буття культури, призначена демонструвати накопичений у культурі досвід самореалізації, передавати його від покоління до покоління, зазнає значних випробувань за часів, коли суспільство переживає добу бурхливих змін, коли традиційні механізми соціалізації й акультурації людини змінюються на очах одного покоління. Реформування системи профорієнтації, приведення її у відповідність до вимог сьогоденного світу, що глобалізується, постає, таким чином, не просто нагальним завданням поміж іншими аспектами життєдіяльності молодшої людини та суспільства, але глобальною проблемою людства в цілому.

Проведений нами аналіз літератури засвідчує, що у вітчизняній педагогіці дослідження в цій галузі тільки розгортаються. Проблематика професійної орієнтації представлена в працях Н. А. Грішанової, С. Я. Батишева, Ю. В. Тюшева, О. В. Козловського. Значний інтерес мають праці вчених, зокрема, з таких проблем: розробка теоретичних аспектів професійної орієнтації молодших школярів – Гладкова М. В., Йовайша Л. А., Сахарова В. Ф., Павлютенко Е. М., Чистякова С. Н., залучення учнів до творчої діяльності як засобу розвитку в молодших школярів інтересу до професій; поєднання між собою різноманітних методів та форм з урахуванням своєрідності профорієнтаційного матеріалу – Ватульова О. Г., Воробйова Т. А., Ігнатенко П. А., Тименко В. П. Крім того, розробляли психологічні основи професійної орієнтації школярів такі науковці, як Ананьєв Б. Г., Клімов Е. А., Леонтьєв А. Н., Платонов К. К., Федоришин Б. А. Активно над проблемою працюють учені Росії: А. В. Хуторський, В. В. Краєвський, А. Н. Дахін та ін.

Метою нашого дослідження є спроба представити результати теоретичного вивчення питання з компетентнісного професійного самовизначення школярів у контексті компетентнісного підходу, що використовується в більшості країн Євросоюзу.

Такий підхід актуальний для педагогічної науки і практики в Україні, оскільки відображає динаміку змін у системі освіти і профорієнтації в країні, що обрала європейський шлях розвитку.

Слід визнати, що на сьогоднішній день в українській профорієнтаційній роботі компетентнісний підхід ще не достатньо використовується в професійному самовизначенні школярів.

У сучасному освітньому просторі системи навчання й виховання все частіше стають сферою конкуруючих ідей, де, як в промисловому виробництві, використовуються новітні технології, складні проекти, наукоємні програми, що вимагають висококласних фахівців. Подібна ситуація породжує природну конкуренцію на ринку освітніх послуг, і переможцем виходить той, хто в змозі забезпечити кінцевий результат – сформувати особу, здатну самостійно, компетентно зорієнтуватися в світі професій, співвіднести свої індивідуальні особливості з вимогами професії, аналізувати професійні перспективи в сучасному суспільстві, швидко адаптуватися в соціальному середовищі, ставити перед собою цілі та реалізовувати шляхи їх досягнення, приймати рішення та нести за них відповідальність.

На сьогоднішній день традиційний набір знань, умінь і навичок не в змозі забезпечити сучасному випускникові школи успішне професійне самовизначення ні в соціальному, ні в особистому плані. Перехід до гуманістичної освітньої парадигми припускає сходження до вищого рівня самоусвідомлення особи, коли вона виступає в єдності своїх соціальних і індивідуальних якостей. Такий підхід припускає, що світ людини – це не тільки виконання обов'язків, роботи, але і все різноманіття стосунків його особистого й духовного життя відповідальність за прийняті рішення й вчинки. Зрозуміло, що з позицій колишньої оцінки особистого розвитку це різноманіття не укладається в ЗУНівську схему. При всій її логічності й організаційній комфортності слід погодитися з тим, що „знання-уміння-навички”, хоча і є невід’ємними складовими особи, але можуть не збігатися з її світоглядними орієнтаціями, перетворюючись у цьому випадку на формальний набір нормативних якостей.

Вихід, на наш погляд, може бути визначений у руслі „компетентнісного підходу”, який активно використовується в провідних європейських країнах.

Знайомство з ним логічно починати з дефініційних характеристик, які, не дивлячись на багаторічні пошуки, все ще не завершені. Смыслостворюючим у діаді „компетентнісний підхід” є поняття „компетентність”, яке як у вітчизняному, так і в зарубіжному трактуванні виглядає неоднозначно. Так, Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентність як „загальні або ключові уміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові уявлення, опорні знання” [1, с. 12].

У вітчизняній і пострадянській традиціях прийнято розглядати компетентність як „володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особисте відношення до неї і предмету діяльності” [2, с. 60].

Подібні визначення зустрічаються в психолого-педагогічній літературі, проте говорити про те, що поняття компетентності можна вважати за визначене, передчасно. Дискусія, що продовжувалася більш 10 років, дозволила багатьом європейським країнам визначитися зі своїм розумінням компетенцій, і тепер провідна роль в уніфікації належить міжнародним організаціям. Центральним у цьому аспекті є поняття

„Ключові компетенції”. На думку експертів американо-канадської програми „DeSeCo”, поняття „Ключові компетенції” вміщає в себе комплекс різних компонентів – знань, умінь, навичок, взаємовідносин, цінностей та інших чинників, які складають особисті і суспільні аспекти життя й діяльності людини [1, с. 25].

Останніми роками у вітчизняній і зарубіжній педагогіці можна зустріти звернення до поняття компетентності як до основного критерію сформованої й соціально грамотної особи. На думку В. В. Краєвського, це пов'язано з необхідністю на ділі підготувати випускника до активної і компетентної участі в житті суспільства [3, с. 43].

Найбільш вдалу спробу розробки поняття компетентності останніми роками зробив А. В. Хуторський, який вважає, що компетентність – це „сукупність взаємозв'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня, необхідних, щоб здійснювати особисту і соціально-значущу продуктивну діяльність по відношенню до об'єктів реальної дійсності” [2, с. 62].

З контексту сказаного витікає, що завданням вітчизняної системи освіти є перехід в оцінці діяльності освітніх установ із позицій знаннево-просвітницької парадигми на компетентнісну, особисто орієнтовану основу. А це, в свою чергу, зумовлює необхідність збудувати структуру ключових компетенцій, засвоєння яких визначатиме ступінь компетентності особи в професійному самовизначенні.

Володіння ключовими компетенціями дасть людині можливість вирішувати різні проблеми в професійному самовизначенні.

Центральною проблемою в цьому контексті предстає проблема „набору” ключових компетенцій, пов'язана з необхідністю виділити найголовніші й важливіші компетенції, які система освіти здатна і зобов'язана прищепити учням. В основі такого відбору лежить розуміння головних цілей освітньої діяльності, структурний зміст соціального досвіду й практики, а також основні види діяльності, з якими учням доведеться зустрітися в житті.

Спроб побудови систем ключових компетенцій в різних країнах зроблена значна кількість. Так, провідні європейські країни визначили „набори” ключових компетенцій залежно від традицій, ментальності, можливостей освітніх систем і держави в цілому. Як, приклад, пошлемося на досвід декількох європейських країн, що визначили компетентнісний підхід як основу діяльності своїх освітніх систем. Так, в Австрії ключовими компетенціями визначені: 1) наочна компетентність; 2) особова компетентність; 3) соціальна компетентність; 4) методологічна компетентність.

У Бельгії ключові компетентності зводяться до таких: 1) соціальні компетентності; 2) позитивні стосунки; 3) здатність думати самостійно; 4) мотиваційні компетентності; 5) ментальна рухливість; 6) функціональні компетентності.

У Німеччині ключові компетенції включають: 1) інтелектуальні знання; 2) знання прикладного характеру; 3) компетентність навчання; 4) соціальні компетентності; 5) ціннісні орієнтації [1, с. 31 – 34].

У Росії найбільш відома й обґрунтована спроба класифікації ключових компетенцій належить А. В. Хуторському, який виділяє такі, як: 1) ціннісно-смилова; 2) загальнокультурна; 3) навчально-пізнавальна; 4) інформаційна компетенція; 5) комунікативна; 6) соціально-правова; 7) компетенція особистого вдосконалення [3, с. 49 – 51].

Що стосується вітчизняної педагогічної науки, то в Україні цей процес тільки набирає силу. На цей час з'явилися перші розробки в цьому напрямі, зроблені І. Єрмаковим, П. Горностаєвим, В. Цибой та іншими авторів. У висновках експертів Ради Європи в галузі освіти, що стосуються України, підкреслено, що „в Україні назріла необхідність почати впровадження в зміст утворення системи ключових компетентностей, як це відбувається на міжнародному рівні, для поліпшення якості освіти” [1, с. 29].

Упритул до проблеми компетентностей як базового критерію розвитку особи та її професійного самовизначення, належить поняття „компетентнісного підходу” як специфічного засобу педагогічної й наукової діяльності. Якщо в цілому під підходом в педагогіці розуміти світоглядну категорію, що визначає зміст, характер і спрямованість дослідницької або практичної діяльності, то стає зрозумілим, що в даному випадку ми формуємо особистий погляд на нову освітню парадигму. На відміну від вже наявних підходів у педагогіці, що виконують здебільшого суто тактичні завдання, компетентнісний підхід є стратегічний напрям, у якому синтезується нове теоретичне знання, – ключові освітні компетенції.

Такі міркування і висновки знаходять своє підтвердження в дослідженнях низки дослідників, які також вважають за необхідне прийняти за основне поняття „компетентнісного підходу” в сучасній педагогічній науці.

Наприклад, В. А. Болотов і В. С. Серіков, кажучи про необхідність побудови компетентнісної моделі освіти, відзначають, що компетентнісний підхід „висуває на перше місце не інформованість учня, а уміння вирішувати проблеми що виникають в різних ситуаціях”. Він не „зводиться до знаннево-орієнтованого компоненту, а припускає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій” [4, с. 10].

Принципова думка відносно компетентнісного підходу висловлена Б. Д. Ельконіним, який уважає, що в його рамках треба будувати і заздалегідь створювати „ситуації включення” з „особово орієнтованими ситуаціями”. Така ситуація, на думку автора, не полягає в простому запам'ятовуванні й відтворенні, заснованому на готовій формулі. Тут треба усвідомлювати постановку самого завдання, оцінювати новий досвід, проектувати власні дії [5].

Найважливішою ідеєю компетентнісного підходу є розуміння того, що компетентність людини в тій або тій сфері не є простою сумою знань і умінь. Їх інтеграція відбувається в процесі вироблення власної позиції й відношенні до дійсності в процесі формування суб'єктного досвіду особи. Принциповою відмінністю компетентнісного підходу від знаннєвого є те, що для останнього характерна орієнтація на академізм засвоєння знань, умінь і навиків, при цьому їх відтворення не припускає особистого до них ставлення. Компетентнісний підхід орієнтований, перш за все, на вироблення власних моделей поведінки в різних ситуаціях, на авторську апробацію, адаптацію до особливостей мислення, психо-емоційній сфері, ціннісним орієнтаціям особистості, її світоглядної позиції.

У цьому сенсі компетентнісний підхід створює передумови для реалізації особисто орієнтованої освіти та професійного самовизначення учнів, яке в умовах знаннєвої парадигми не може бути реально затребуване. Компетентнісний підхід і система, що реалізовується в його контексті ключових компетенцій, у цьому випадку виступає як засіб інтеграції особистого і соціального аспектів розвитку. Компетентність людини в провідних видах діяльності стає способом існування її знань умінь і навиків з вираженим особистим компонентом, що визначає процеси саморозвитку і самореалізації особи знаходження свого місця в житті.

Позначившись із загальнотеоретичними посилками компетентнісного підходу й ключовими компетенціями, зупинимось на такій складовій, як профорієнтаційна компетентність особи, у нашому випадку, старшокласників. Виходячи з тієї обставини, що професійне самовизначення є найважливішою частиною життя сучасного старшокласника, профорієнтаційну компетентність можна обґрунтовано віднести до ключових. Така точка зору превалює в більшості класифікацій, причому залежно від традицій і особливостей утворення вона може бути виділена в самостійну компетенцію або ж знаходитися у складі соціальних, психолого-педагогічних, правових компетенцій. За своєю суттю профорієнтаційна компетентність старшокласника є результатом її соціалізації з тією особливістю, що різні освітні ступені визначатимуть свій рівень профорієнтаційної компетентності. Для молодшого школяра він буде одним, з обмеженим набором якостей, необхідним для орієнтації в професійному житті, для старшокласника, випускника школи – іншим, з великим інформаційним і операційним спектром, що припускає його активне використання в професійній орієнтації, у соціальній сфері суспільства.

Специфіка компетентнісного підходу до оцінки рівня профорієнтаційної самовизначеності полягає в тому, що з його допомогою вдається інтегрувати знання та інформованість особи в профорієнтаційній сфері з конкретними умінями і навиками професійної діяльності. З'єднання компетентнісного підходу як оцінного з особисто орієнтованим підходом як технологічним, дозволяє забезпечити становлення системи особових професійних сенсів школярів. У цьому випадку система освіти

виходить за рамки формування профорієнтаційних знань у старшокласників і знаходить можливість виділяти й проектувати суспільно-професійні ситуації, по відношенню до яких особа самовизначається, здобуває знання, знайомиться з професійною теорією й практикою.

Якості старшокласника, що формуються в процесі навчання в школі і орієнтовані на таку сферу як професійне самовизначення, ми визначаємо як профорієнтаційну компетенцію. З цим поняттям ми зв'язуємо процес інтеграції особистого і соціального аспекту професійної соціалізації, в результаті якої відбувається „зняття” типової проблеми шкільної освіти, коли старшокласники успішно оволодівають теоретичними знаннями, але виявляють складнощі в діяльності, що вимагає їх застосування.

Профорієнтаційна компетенція припускає, що старшокласник засвоює не окремо взяті знання і уміння, а оволодіває мистецтвом комплексного оцінювання ситуації, процедурами „включення в професійний процес, цілеспрямовано розвиває в собі адекватне і критичне відношення до професійного життя.

Позначені в статті теоретичні аспекти компетентнісного підходу потребують подальшої розробки й апробації до умов української освітньої системи. Немає сумнівів в тому, що просте копіювання зарубіжного досвіду не принесе бажаного результату, а спроба впровадження чужорідних новачій викличе розчарування у педагогів-практиків. У той же час не можна сумніватися щодо досвіду передових європейських країн, який переконає, що при творчому відношенні, з урахуванням національних, історико-культурних традицій компетентнісний підхід є могутнім чинником оновлення освітньої системи.

Список використано ї літератури

1. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : „К. І. С.”, 2003. – 296 с. **2. Хуторской А. В.** Ключевые компетенции, как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 60. **3. Краевский В. В.** Общие основы педагогики : учеб. в помощь для студ. и асп. педвузов. – М. – Волгоград : Смена, 2002. – 163 с. **4. Болотов В. А.** Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8 – 14. **5. Эльконин Б. Д.** Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Б. Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. – 71 с. **6. Володина Ю. А.** Компетентностный подход в подготовке школьников к профессиональному самоопределению / Ю. А. Володина // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 80 – 86.

Галюта В. Н. Компетенція та компетентність в професійному самовизначенні старшокласників

Стаття присвячена відносно новій для системи освіти України проблемі – компетентнісному підходу як критерію діяльності навчальних закладів і компетентному професійному самовизначенню старшокласників як результату їхньої соціалізації. Розглянуто особливості компетентнісного підходу на відміну від традиційної системи знань, вмінь і навичок.

Ключові слова: профорієнтація, ключова компетенція, компетентнісний підхід, профорієнтаційне самовизначення.

Галюта В. Н. Компетенция и компетентность в профессиональном самоопределении старшеклассников

Статья посвящена относительно новой для системы образования Украины проблеме – компетентностному подходу как критерию деятельности учебных заведений и компетентному профессиональному самоопределению старшеклассников как результату их социализации. Рассмотрена особенность компетентностного подхода в отличии от традиционной системы знаний, умений и навыков.

Ключевые слова: профориентация, ключевая компетенция, компетентностный подход, профориентационное самоопределение.

Galyuta V. N. Competency and Expertise in Professional Self-orientation of Senior Schoolchildren

The article deals with a relatively new problem for the modern system of education in Ukraine – competency approach as a criterium of the activities of educational establishments and competent professional self-orientation of senior schoolchildren as a result of their socialization. The peculiarities of this approach as opposed to traditional system of knowledge, skills and habits have been demonstrated.

Key words: professional orientation, competency, expertise, competency approach, professional self-orientation.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК [37.016:792.8]-048.35

В. М. Захаров

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОМПЛЕКС:
ШКОЛА-ВУЗ-ТЕАТР КАК ИННОВАЦИОННАЯ СИСТЕМА
В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ**

В педагогической науке культура трактуется как великое богатство, накопленное человечеством в сфере духовной и материальной жизни людей, высшее проявление сил и способностей человека. Культура соединяет в себе извечное стремление человека к истине, добру и красоте.

На рубеже тысячелетий России вновь суждено собирать камни – исконные земли, народы, звенья некогда единой экономической и культурной системы.

Одно из основных условий строительства новой России – разработка общенациональной стратегии образования. Но любые общенациональные стратегии – заведомый самообман, если они не предусматривают долгосрочных инвестиций в человека, то есть приоритетное вложение в культуру, науку и образование.

Единственно возможным способом накопления и сохранения социально-культурного опыта в контексте преемственности поколений служит система непрерывного гуманитарного образования, которая в течение девятнадцати лет реализуется в Государственной академии славянской культуры.

В наиболее убедительной, наглядной форме эта система разработана в рамках непрерывного хореографического образования „школа – хореографическое училище – вуз-театр” авторской группой под руководством народного артиста России, профессора, выдающегося хореографа В. М. Захарова, что является принципиально новым в современном образовании.

Можно с уверенностью утверждать, что хореографическое образование, которое получают дети с 6 лет до окончания вуза, – это не только процесс профессионального обучения, но и нечто большее: образование души человека, его способности ориентироваться в митре и способности к самоидентификации. При этом чрезвычайно интересен опыт „сквозного образования”, реализуемый в Академии, когда уже на начальных степенях образовательной лестницы с детьми регулярно встречаются и работают их будущие наставники – крупные хореографы, а также студенты и выпускники Института танца ГАСК.

Цель создания единой системы непрерывного гуманитарного, и в частности, хореографического, образования заключается в том, чтобы преодолеть узковедомственную расчленённость образовательного и воспитательного процесса, которая разрушает главное в образовании –

преимущество духовного опыта – и неизбежно ведет к девальвации ценностей.

Суть концепции этого образования состоит в бережной передаче от ступени к ступени, „из рук в руки” главной ценности, которая доверена обществом системе народного образования, – человека. В рамках этой концепции ребенок, позднее подросток, молодой человек не будет более подвергаться прессингу взаимоисключающих и зачастую, лишенных духовного начала установок, как это часто бывает при смене школ и хореографических подходов.

Ключевой предмет на различных этапах хореографического образования в Институте танца ГАСК – региональная культура во всем объеме этого понятия: не обезличенные представления о национальных традициях и истории, а глубокие, накапливаемые из года в год знания в области культурной специфики каждой российской земли; хорошая ориентация в области фольклористики и диалектологии, в сфере понимания особенностей народных промыслов, обычаев и обрядов.

Содержание хореографического образования Института танца ГАСК, как учебном комплексе, складывается не просто из суммы общеобразовательных и профилирующих хореографических предметов. Это есть путь к единому древу культуры, где неразделимы нравственная, художественная и познавательная сферы. Это дерево как бы заново вырастает и расцветает в душе каждого. И каждый находит в истории напоминание о своей собственной духовной биографии, предыстории своей души.

Намечая концептуальный абрис деятельности развивающегося хореографического комплекса и основываясь на том неоспоримом факте, что будущее России напрямую зависит от формирующейся сегодня общенациональной стратегии образования, необходимо определить ключевые проблемы и их иерархию в соответствии со значимостью разрабатываемых проектов.

Прежде всего, мы ставим вопрос о том, в какой школе ценностей строиться комплекс, каков его аксиологический фундамент? Это исходный пункт деятельности комплекса. Именно здесь более ценным представляется опыт хореографического образовательного комплекса и академии, позволяющий соединить светское и духовное начало образования личности.

Сверхсложной задачей является определение минимума общеобразовательных и компенсационных гуманитарных программ для различных возрастных групп учащихся, что тем не менее успешно решается при наличии в Академии сильной группы профессиональных славистов, культурологов, лингвистов, психологов, искусствоведов, специалистов других отраслей гуманитарного знания.

Сложившийся хореографический комплекс постоянно стоит перед проблемой ведения творческого диалога с представителями различных стран, что успешно осуществляется в регионах страны, мира и в Москве,

которая является сердцем России и одновременно многомиллионным и многонациональным мегаполисом, где деятельность комплекса весьма востребована и необходима.

Создатели хореографического комплекса в процессе повседневной работы, а также в ходе научных конференций неизменно ставят перед собой вопрос о взаимосвязи „Концепции культуры мира” и „Концепции непрерывного образования”.

Культура мира, под которой понимается все более интегрирующаяся как единое целое мировая цивилизация, является активно действующим общечеловеческим фактором, интегрировать который невозможно. Вместе с тем процесс формирования мировой цивилизации несет элементы унификации, подчинения менее развитых культур более развитым, стирание местных самобытных традиций. Все это заставляет более серьезно и внимательно взглянуть на происходящие в XXI веке события через призму деятельности уникального хореографического комплекса, где повседневная жизнь по системе непрерывного образования позволяет наглядно формировать гибкую модель сочетания интернационального и национального в культуре.

Далее следует особо отметить отношение создателей комплекса к славянству. Отдавая себе отчет в очевидности множества различий между хореографическими коллективами славянского мира – историко-культурных, духовных, идеологических, – мы в то же время утверждаем идею их славянской общности.

Во-первых, это общность европейского дома. Очевидно, что европейский культурный синтез невозможен без славянской составляющей.

Существуют разные варианты возвращения славянства в европейский дом. Один – на условиях культурного растворения в романо-германской Европе, другой – на основе сохранения собственных культурных традиций и идентичности.

Мы – за второй путь, на котором только и возможно сохранение культурного многообразия Европы и мира.

Этот вопрос стоит в центре внимания студентов и школьников, а также артистов театра в ходе чтения спецкурса „Основы славистических знаний”.

Во-вторых, учащиеся комплекса постоянно обсуждают вопросы унификации стремительно модернизирующихся обществ, длительное время пребывающих в сходных условиях и решающих близкие типы задач. Здесь для опытных привлекательны и обмен опытом, и дружеская солидарность.

Мы уверены, что успешная социальная и культурная модернизация осуществимы не только на основе какой-то одной избранной традиции. И другие традиции в равной мере могут сложить основой реформационного рынка. Не отказ от своей традиции, а ее творческая интерпретация – вот достойный путь в будущее.

Хореографическое решение этой проблемы находит достойное отражение в повседневной практике комплекса. Этот вопрос получил теоретическое обоснование на заседаниях конференций „Культурологические проблемы непрерывного образования” (Москва, 1997), „Концепция культуры мира и концепция непрерывного гуманитарного образования: взаимодействие и взаимодополнение” (Москва, 2000), „Региональные художественные стили” (Старица, 1999).

Третья проблема, которая постоянно рассматривается в образовательном комплексе, – это особое место славянства в глобализирующемся мире XXI века.

Все мы заинтересованы в том, чтобы процесс глобализации не обернулся утратой национальных культур.

Взаимодополняющая полнота жизни всех ступеней хореографического образовательного комплекса формирует специалистов, способных практически влиять на изменения повседневной культурой жизни в городе, районе, микрорайоне, регионе на основе глубокой хореографической и общегуманитарной подготовки; создает хореографов-экспертов высшей квалификации в области отечественной, славянской и мировой культуры, воспитывает цельную, высоконравственную, гражданственную личность, способную выдержать искушения и коллизии современной эпохи.

Основа устойчивого развития системы хореографического образования – многоэтапная подготовка кадров для каждого из звеньев этой системы. Если речь идет о специальном хореографическом образовании, то ускоренная смена парадигм, интенсивное обновление знаний выдвигают особые требования и к школьным педагогам, и к вузовским преподавателям, и к артистам театра. В современной ситуации особое значение приобретают требования к качеству гуманитарной подготовки педагогов-хореографов, то есть тех специалистов, которые имеют право учить и воспитывать. Неслучайно поэтому незыблемое следование основным принципам деятельности хореографического комплекса, искреннее приятие которых обеспечивает мобильность его развития:

- приоритет духовных ценностей в системе повседневной жизнеориентации;
- творческое осмысление и усвоение российского славянского и мирового культурного наследия;
- диалогичность: от гегемонизма к партнерству, от монологических установок к профессиональному диалогу хореографов;
- признание непреходящей значимости национального духовно-исторического опыта всех народов России.

Поскольку становление хореографа, педагога (образовательное, нравственное, профессиональное) поставлено безусловно выше подготовки его к узкофункциональной социальной полезности, налицо „обратность” видения – общественные структуры рассматриваются как

служащие человеку, а не наоборот, что является неотъемлемым качеством нового педагогического мышления.

Хореографический комплекс (школа-училище-вуз-театр) занимает свое особое место в мировой культурной практике как авторская школа, где весь образовательный процесс видится не как „натаскивание”, „вкладывание”, а как самораскрытие, встреча с прекрасным, самообразование, взаимное обучение. Педагог вводит юного хореографа не только в общество, а в бытие в целом, приобщает его к универсальным началам бытия, его гармонии и ценностям.

Педагоги, актеры и учащиеся по своим природным задаткам и духовны склонностям призванные служить делу великой и уникальной культуры России, никогда не замыкают себя, свой горизонт рамками конкретного хореографического произведения. Это произведение становится тем витражом, через который видится мир с его радостями и печальми.

Уникальный образовательно-культурный комплекс объединяет общими целями специальное образование (начальное, среднее, высшее) и театр. Деятельность этого комплекса являет собой наглядный пример реализации системы непрерывного хореографического образования в России: от 6-летних школьников до учащихся аспирантуры. Дети с 6 до 9 лет составляют группу, в котором опытные стилисты занимаются коррекцией фигуры, развитием пластики, музыкальных способностей детей. Учащиеся с 9 до 10 лет составляют подготовительную группу, занятия в которой ориентированы для дальнейшей учебы в хореографическом училище. Выпускники училища продолжают учебу в вузе – в Институте танца ГАСК. Учебный процесс осуществляется на основе государственных образовательных стандартов. Наряду с изучением дисциплин общеобразовательного цикла студенты глубоко изучают методику преподавания специальных дисциплин.

В процессе обучения студенты овладевают выразительными средствами танца, методикой преподавания всех видов танцевальной техники (от начальных до выпускных классов в хореографических училищах) и репетиторской работы; приобретают навыки работы с исполнителями, опыт воплощения художественного замысла хореографа в профессиональном творческом коллективе.

Учебный и творческий процесс в комплексе обеспечивает высокопрофессиональный педагогический состав: доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, народные и заслуженные артисты, заслуженные деятели искусств и заслуженные работники культуры. Здесь трудятся профессионалы-единомышленники, которые способны созидать, развивать творческие начала у своих воспитанников. Педагоги комплекса внедряют новые педагогические приемы, формы и методы преподавания общепрофессиональных дисциплин, активизации студентов, обучения навыков самостоятельной работы; в практике преподавания – межкурсовые творческие семинары, экспедиции в различные регионы.

Звенья комплекса, имея юридическую самостоятельность, взаимосвязаны между собой сквозными учебными, творческими планами и программами, учебно-сценической и исполнительской практикой. Объединяет звенья и профессорско-преподавательский состав.

Такая система создана впервые в России, ей нет аналогов и в мировой учебно-образовательной практике.

Деятельность этого культурно-образовательного комплекса была высоко отмечена Правительством России. Создатели комплекса – во главе с В. М. Захаровым удостоены Премий Правительства Российской Федерации.

Взаимосвязь трех компонентов образовательно-культурного комплекса позволяет студентам, с одной стороны, проходить практические занятия в профессиональном театре танца „Гжель”, а с другой стороны, они имеют уникальную возможность подтвердить полученные ими теоретические знания работой с детьми в качестве стажеров-педагогов. Особо следует подчеркнуть направленность на изучение русского народного танца и глубокое постижение его региональных особенностей, а также изучение танцевальной культуры славянских народов.

Основное направление дальнейшей деятельности хореографов-студентов – национальная хореография России; знания в этой области они получают многосторонние и серьезные, а главное – имеют возможность применить их на педагогической практике в хореографическом училище при МГАТТ „Гжель” и в театре танца „Гжель”.

Московский государственный академический театр танца „Гжель” способствует духовному возрождению России, приобщая молодых людей к миру прекрасного хореографического искусства, а значит, воспитывать в них культуру, интеллигентность, мораль.

Театр целиком посвятил свое творчество русским народным промыслам, что позволило коллективу театра обрести свое неповторимое творческое лицо и побороть сложившиеся стереотипы в сценической интерпретации русского народного танца; сохраняя традиции, развивать их, учитывая время, постигать разнообразие народного пластического материала, сочетать традиции и манеры исполнения, присущую современным людям.

Театр танца „Гжель” как часть комплекса, развивается по однажды избранной и ежедневно подтверждаемой концепции.

Авторская система непрерывного хореографического образования развивается вглубь и внедряется в различных формах в практику на территории Российской Федерации.

В формировании будущего глобального мира должны участвовать все мировые культуры. Шансы славянства в этом отношении будут тем выше, чем более консолидированно и солидарно мы заявим о себе в ближайшем будущем.

Эту стратегическую задачу предстоит решать молодежи. Именно ей надлежит сохранить культурную идентичность и заново определить соотношение преемственности и новаций в мире XXI века.

Захаров В. М. Освітньо-культурний комплекс: школа-виш-театр як інноваційна система в неперервній освіті учнів

У статті висвітлюється діяльність унікального освітньо-культурного комплексу школа-виш-театр на прикладі діяльності МХУ при МДАТТ „Гжель”; Інституту танцю ДАСК.

Ключові слова: неперервна хореографічна освіта; освітньо-культурний комплекс; традиції і новаторство; творчий діалог культур.

Захаров В. М. Образовательно-культурный комплекс: школа-вуз-театр как инновационная система в непрерывном образовании учащихся

В статье освещается деятельность уникального образовательно-культурного комплекса школа-вуз-театр, на примере деятельности МХУ при МДАТТ „Гжель”; Института танца ГАСК.

Ключевые слова: непрерывное хореографическое образование; образовательно-культурный комплекс; традиции и новаторство; творческий диалог культур.

Zakharov V. M. Educational and Cultural Complex: School-higher Education Institution-theater as Innovative System in Continuous Education of Pupils

In article activity of a unique educational and cultural complex school-higher education institution-theater, on an activity example to the MHU is shined at MOSCOW STATE ACADEMIC THEATRE OF DANCE „Gzhel”; dance GASK Institute.

Key words: continuous choreographic education; educational and cultural complex; traditions and innovation; creative dialogue of cultures.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.3.015.31:331

О. В. Мельник

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНІЙ ПАРАДИГМІ ОСВІТИ**

Особливого значення у світлі нової парадигми освіти набуває проблема виховання в дітей ціннісного ставлення до праці, що зумовлено зміною поняття „труд”, його суті, змістовних і формальних характеристик.

Проблемі ціннісних орієнтацій, аналізу поняття „цінності” та принципам їх класифікації присвячені роботи Б. Ананьєва, В. Водзінської, О. Дробницького, А. Здравомислова, М. Казакіної, В. Ольшанського,

В. Тугарінова, В. Ядова та ін. авторів. Достатньо вивченими є теоретико-методологічні основи ціннісної проблематики, якими займалися такі автори, як І. Бех, Л. Ваховський, І. Зязюн, О. Савченко, Н. Ткачова.

Огляд наукових праць показав, що у вітчизняній та зарубіжній науці розроблені принципи та зміст трудового виховання, роль трудового виховання в загальному розвитку особистості, місце праці в забезпеченні багатогранного життя людини (Т. Кампанелла, Дж. Дьюї, Й. Песталоцці та ін.). Видатні педагоги (А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші) вважали працю основою життя та однією з головних умов розвитку людини.

Однак, якщо проблемі трудового виховання школярів різного віку приділяється увага дослідників, то питання ціннісних смислів, цінності праці, виховання позитивного ставлення молодших школярів до праці є малодослідженим. Крім того, потребує дослідження зміст праці, її сутність у сучасному суспільстві.

Як свідчить вивчення наукових джерел, цінності й ціннісні орієнтації в структурі особистості займають одне з провідних місць, особливо – в мотиваційній сфері. Тому вони відіграють роль регуляторів поведінки. У ціннісній орієнтації переплітаються і когнітивні, і емоційні, і вольові компоненти психічної сфери особистості, регулюючи її дії, вчинки, поведінку. Узагальнюючи, можна сказати, що ціннісна орієнтація виявляється як інтегральна (цілісна, об'єднана) інформативно-емоційно-вольова властивість і стан готовності суб'єкта до дії [1, с. 214].

Ціннісні ставлення виражають особистий досвід учнів, їх дії, переживання, почуття, які виявляються у відносинах до оточуючого (людей, явищ, природи, пізнання тощо). У контексті ціннісного ставлення до праці це проявляється в бажанні учнів до здійснення практичної трудової діяльності, задоволенні від праці, прагненні закріплювати позитивні надбання у трудовій діяльності, зростанні вимог до своїх трудових досягнень та ін.

Про ціннісні орієнтації і ставлення, які треба сформувати у дітей і юнацтва, можна знайти цікаві думки в етнопедагогіці різних народів, а також в історії зарубіжної і вітчизняної педагогіки.

Видатні педагоги зарубіжних країн ще в давні часи висували певні сторони виховання як цінності. Так, великий педагог Я. Коменський розробляв ідею про „пансофічну освіту” для юнацтва, мріючи „учити всіх усьому стисло, приємно, ґрунтовно...” Видатний англійський філософ і педагог Д. Локк як ідеал висував молодого джентльмена і тому велике значення надавав виробленню у нього витончених манер, навичок ввічливої поведінки, а також його умінню управляти собою. Для французького мислителя-педагога Ж.-Ж. Руссо ідеалом була вільна людина, яка живе своєю працею, з головою філософа і руками ремісника. На думку Й. Песталоцці, ідеальна людина – це теж трудівник, у якого гармонійно розвинені всі природні здібності [2].

За розумінням великого педагога К. Ушинського, метою виховання є підготовка людини до життя, праці, розвиток її розуму й етичних переконань. А. Макаренко вважав, що формування трудівника-колективіста, громадянина своєї країни – найважливіше завдання виховання. В. Сухомлинський виділяв як найважливіші такі риси особистості людини, як гуманізм, патріотизм, працьовитість [3].

Отже, вивчаючи дослідження науковців (видатних педагогів, психологів, філософів), слід наголосити, що працелюбність вважається однією з найважливіших моральних якостей особистості. Працелюбність – це потреба докладати свою фізичну, або розумову енергію на створення або перетворення матеріальних і духовних цінностей. Вона дуже важлива при формуванні в дітей ціннісного відношення до праці, бажання працювати.

Як правило, від природи люди володіють приблизно однаковими здібностями до праці, але в житті одні вміють працювати краще, інші – гірше, одні – здатні до найпростішої праці, інші – до праці більш складної, отже, більш цінної для суспільства. Тобто потреба в суспільно корисній праці, усвідомлення її цінності, основа творчого відношення до праці не стільки дається людині від природи, скільки формується у неї засобами навчання та виховання протягом усього життя.

Як відомо, діти молодшого шкільного віку є найбільш чутливими до формування певних моральних якостей, ціннісних орієнтацій і ставлень. Тому дуже важливо, щоб саме у цьому періоді здійснилася правильна орієнтація дитини на труд, причому суспільно значущий і потрібний іншим.

У дошкільному періоді малюкам подобається працювати разом з дорослими. Вони навчаються праці, переймають вміння дорослої людини у процесі праці. Ведуча діяльність дошкільного віку – гра, у якій діти не тільки засвоюють складний світ стосунків між людьми, але й вчаться працювати, відтворюють відомі їм аспекти праці.

Зміст трудового виховання в початковій школі, звісно, охоплює велику кількість трудових умінь, навичок молодших школярів, які формуються під час навчання і виховання. Діти отримують чималі знання про працю, її роль в житті людини та суспільства, професії, знаряддя праці, її види тощо. Але слід підкреслити необхідність виховання цінності праці, особистісного ставлення до праці, починаючи з молодшого шкільного віку.

Слід зауважити, що формування справжнього ціннісного ставлення до праці пов'язане саме з усвідомленням її суспільної цінності і практичного значення. Треба пояснювати дітям, що у житті праця виконується не тому, що приваблива, а заради досягнення суспільно значущого результату. Тому з перших днів перебування дітей у школі в їхню свідомість втілюється ідея необхідності корисної продуктивної праці.

Саме в цей віковий період у дитини формується ядро особистості (моральні почуття, цінності, переконання), відбувається набуття досвіду моральної поведінки.

У вчинках дітей наприкінці 2-го класу проглядається вже позиція у ставленні до того, що їх оточує. Розвиваються і змінюються внутрішні етичні інстанції, формуються моральні мотиви поведінки; розвивається здатність співпереживати, співчувати, а отже, і співдіяти з дорослими та однолітками.

Виховний вплив практичної трудової діяльності учнів посилюється, якщо вона набуває колективного характеру. Саме в колективній праці, яка є справжньою основою виховання, закладаються ціннісні ставлення дітей до праці. А. Макаренко наголошував, що правильні взаємини між людьми можна створити тільки завдяки спільному трудовому зусиллю, трудовій допомозі і постійній взаємній трудовій залежності [3].

Крім того, у дітей шестирічного віку починає проявлятися почуття колективізму, а впродовж навчання у 2-му класі воно закріплюється. У процесі спільних дій, спрямованих на вирішення загальних практичних завдань, починає складатися дитячий колектив, виробляється звичка діяти спільно, виникає розподіл ролей та обов'язків групи граючих або працюючих дітей.

Як вважають вчителі-практики, благодатним матеріалом для виховання почуття колективізму, працелюбності, культури праці, ціннісного ставлення до праці є уроки технічного моделювання, на яких діти збирають із деталей конструктора дорожні знаки, будиночки, літаки, автобуси, теплоходи, та уроки з виготовлення з різних матеріалів іграшок до Нового року. При виготовленні моделей для групових ігор за правилами дорожнього руху, іграшок для новорічного карнавалу діти вступають у складні трудові відносини співробітництва, взаємодопомоги, свідомого підпорядкування вимогам дитячого колективу, де інтереси колективу завжди повинні бути вище особистих інтересів. Адже погано зробленими виробами не можна користуватися в колективній грі. Гра для дитини – не проста розвага, а засіб пізнання світу, а для вчителя – найважливіший інструмент виховання і навчання. Беручи безпосередню участь у житті класного колективу, вони поступово привчаються узгоджувати свою роботу із роботою товаришів, діяти відповідно до загального задуму, підкоряти свої дії загальному колективному завданню [4; 5].

У процесі колективної трудової діяльності у дітей з'являється здатність виконувати складні і відносно стійкі системи дій, підпорядковані розв'язанню певного завдання. Інакше кажучи, діти молодшого віку здатні в цікавій для них праці виконувати складну систему співпідпорядкованих дій. При цьому зароджується найважливіша риса будь-якої людської діяльності – елемент творчості. Прагнення дітей до творчості необхідно завжди враховувати у трудовій діяльності і на уроках, і у позаурочний час.

Особливо благодатним матеріалом для розвитку творчих здібностей є уроки з виготовлення з паперу аплікацій, конструювання машин,

ліплення, виготовлення іграшок із природних матеріалів. Завдання вчителя полягає в тому, щоб на кожному уроці давати дітям можливість проявляти свої приховані творчі можливості.

Враховуючи практичний досвід дітей, їх залучають виготовляти різноманітні вироби для потреб навчання, школи, дитячого садка, дому. Виготовляючи різні речі і подарунки, учні наочно переконуються, що їх праця корисна. Таким чином активізуються вольові зусилля дітей, відповідальність за доручену справу.

З перших днів навчання дитини у школі варто запроваджувати в навчально-виховний процес побутову працю і самообслуговування. Адже частина дітей приходить до школи, не маючи елементарних вмінь у цій області. Тому саме побутова праця і самообслуговування розширює практичний досвід дітей, виховує в них самостійність, життєво необхідні навички (такі як – самостійно вдягатися і роздягатися, бути акуратним, складати і ставити на місце одяг, взуття, підручники тощо), привчає до чистоти і порядку. Тобто практичні навички самообслуговування та досвід побутової праці формуються систематичним вправлінням у процесі трудових доручень, чергувань та інших повсякденних шкільних і домашніх справ.

Крім того, на нашу думку, слід по можливості також привчати молодших школярів до сільськогосподарської праці. Саме така праця активізує не тільки пізнавальну активність і спостережливість дітей до явищ навколишнього світу, але й виховує справжню любов і дбайливе ставлення до природи, бажання працювати на землі.

Не випадково вчителі початкових класів відводять велике місце трудовому вихованню, тому що саме у процесі праці в учнів формуються естетичні смаки, вміння створювати красу, бажання працювати й одержувати від цієї праці задоволення, а відтак – і певне ціннісне ставлення до праці.

В умовах трудової діяльності, яка спрямована на поліпшення навколишньої дійсності, учні починають організовувати не тільки своє життя, але й життя інших колективів (наприклад, інших класів у школі; групи у дитсадку; класу у дитячому будинку тощо). Тому у 3 – 4-му класах здійснюється перехід від ігрових, творчих і трудових справ „для себе”, для свого колективу, до самодіяльної організації життя і праці для користі інших людей. Саме тоді виникає нове ціннісне ставлення до праці, коли суспільно значуща праця, праця, яка має практичний сенс, викликає в дитини найбільше задоволення. Така мотивація народжує потребу у суспільно корисній, продуктивній праці, яка стверджується як ціннісна орієнтація особистості дитини.

Слід наголосити, що особливу увагу у процесі трудового виховання молодших школярів необхідно приділити вихованню культури праці, раціональному плануванню роботи, організації робочого місця, дотриманню правил безпеки праці й особистісної гігієни дитини, вихованню колективізму у труді.

Фахівці наголошують, що вихованню ціннісного ставлення молодших школярів до праці сприяє своєчасний контроль та оцінювання своїх дій [4; 5; 6]. Як відомо, діти 6 – 8 років не вміють контролювати, а тим більше оцінювати свою працю. Їх приваблює сам процес трудової діяльності, вони завжди задоволені результатом своєї роботи і не помічають допущених помилок. Щоб навчити дітей самоконтролю, вчитель повинен звертати увагу дітей на результати праці, запропонувати способи і прийоми перевірки якості виконання роботи. Виявивши помилки, вчитель пояснює, які з них і як можна усунути. Важливо також пам'ятати, що своєчасна підтримка, заохочення, похвала дитини позитивно впливає на її емоційний стан, а отже й сприяє позитивному ставленню дитини до практичної трудової діяльності.

Для формування контрольно-оцінних умінь корисно залучати учнів до перевірки готовності до роботи, взаємоперевірки і взаємодопомоги, спільного обговорення результатів виконаної роботи.

У процесі виховання ціннісного ставлення молодших школярів до праці варто залучати батьків для участі у спільній роботі. Наприклад, вчитель запрошує когось із батьків на урок, або організовує позаурочну трудову діяльність з тим, щоб вони навчили дітей будь-якій практичній роботі. У взаємодії з батьками закладається і розвивається практичний досвід дітей, забезпечується моральна спрямованість виховання.

Як вважають науковці, виховання ціннісного ставлення молодших школярів до праці залежить від сукупності умов. Особливе значення серед них мають:

- урахування вікових особливостей учнів;
- відповідно підібране обладнання, робочий інвентар;
- посиленість завдання для дитини;
- створення сприятливих умов для виявлення активності кожного учня;
- інтерес кожної конкретної дитини до завдання та ін. [4; 5; 6].

Трудове виховання молодших школярів здійснюється у процесі навчально-пізнавальної діяльності як провідної шляхом: внесення ціннісних складових праці у зміст навчальних предметів; відведення належного місця „спільно-взаємодіючій діяльності” як на уроках, так і в позаурочний час, на виховних заняттях; гуманізації взаємин у трудовому процесі у системах „вчитель – учень”, „учень – учень”; створення умов для творчої самореалізації кожної особистості у процесі праці.

При цьому головне завдання вчителя – навчитись створювати і використовувати у шкільному житті ситуації, де знання і трудова діяльність були б злиті та дозволили б спостерігати динаміку морально-духовного розвитку дитини, суть якого полягає у вмінні дитини самостійно, а іноді за допомогою вчителя, реалізувати свої здібності до практичної трудової діяльності. Вчитель має допомагати дитині просуватись від елементарних трудових навичок до більш високого рівня, де необхідні самостійність, ініціативність і творчість у трудовій діяльності.

Якщо ціннісні ставлення і ціннісні орієнтації служать регулятором дій, вчинків і поведінки школяра і притому сформовані як система, то, природно, одне з найважливіших завдань подальшої виховної роботи полягає в послідовному розширенні і поглибленні уявлень учнів про цінності, ціннісні ставлення і орієнтації в різних сферах життя суспільства, у тому числі й у праці.

Таким чином, одним з головних завдань трудового виховання молодших школярів є формування цінності праці, виховання ціннісного ставлення до неї, що передбачає: по-перше, ознайомлення дітей у процесі навчальної, позакласної та позашкільної роботи з найпоширенішими професіями; по-друге, виховання позитивного ставлення до різних видів трудової та професійної діяльності; по-третє, виховання інтересу до пізнання своєї особистості; по-четверте, формування початкових загальнотрудових умінь і навичок, здатності до взаємодії з іншими людьми у процесі діяльності. Результатом цього є сформоване в молодших школярів ставлення до себе, суспільства і трудової діяльності.

Список використаної літератури

1. Духовность человека : Педагогика развития : учеб. пос. ; под ред. Н. В. Михалковича. – Минск : Тесей, 2006. – 400 с. **2. Педагогическое наследие** (Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци) : сборник / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1987. – 412 с. **3. Персоналії в історії національної педагогіки**. 22 видатних українських педагоги : підручник ; за заг. ред. А. М. Бойко. – К. : ВД „Професіонал”, 2004. – 576 с. **4. Трудове навчання**. 1 клас: Розробки уроків / упорядники : Ю. Є. Баракова, В. І. Чорномиза, Е. І. Бердник, А. П. Мельник, Н. А. Танасійчук. – Харків : Вид. група „Основа”, 2006. – 128 с. **5. Школьна І. О.** Специфіка змісту, форм і методів трудового навчання шестирічних першокласників // Навчання і виховання шестирічних першокласників : зб. статей / упор. К. С. Прищепа. – К. : Рад. школа, 1990. – С. 237 – 254. **6. Піддячий М.** Виховання і розвиток дітей засобами праці / М. Піддячий // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2007. – № 3. – С. 6 – 9.

Мельник О. В. Актуальні проблеми трудового виховання молодших школярів у сучасній парадигмі освіти

У статті розкриваються особливості трудового виховання молодших школярів в сучасній школі, його сутність та зміст; місце та роль формування цінності праці, особистісного смислу, ціннісного ставлення дітей до праці у виховному процесі початкової школи.

Ключові слова: трудове виховання, праця, ціннісні орієнтації, ціннісні ставлення, культура праці, молодші школярі.

Мельник А. В. Актуальные проблемы трудового воспитания младших школьников в современной парадигме образования

В статье раскрываются особенности трудового воспитания младших школьников в современной школе, его сущность и содержание; место и роль формирования ценности труда, личностного смысла, ценностного отношения к труду в воспитательном процессе начальной школы.

Ключевые слова: трудовое воспитание, труд, ценностные ориентации, ценностное отношение, культура труда, младшие школьники.

Melnik O. V. The Problem of Labour Education of Junior Schoolboys in the Modern Paradigm of Education

In the article open up the feature of labour education essence of education of junior schoolboys at modern school, his essence and maintenance; place and role of forming of value of labour, personality sense, valued attitude toward labour in an educate process of primary school.

Key words: labour education, labour, valued orientations, valued relation, culture of labour, junior schoolboys.

Стаття надійшла до редакції 26.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК [373.3.016:51]:[373.3.015.31:504]

О. Д. Нікуліна

**ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ**

Науковці активно досліджують природу, унаслідок чого знання людей про довкілля значно збільшуються. На жаль, багато видів рослин, тварин на Землі продовжують зникати. Малочисельні види тварин і рослин заносяться науковцями до Червоної Книги, що є сигналом для їх збереження. Часто люди забувають, що природа є гармонійною щодо співіснування всього живого на Планеті.

Діяльність людей призводить до зникнення лісів, забруднення річок, а накопичення газів в атмосфері є причиною руйнування озонової оболонки Землі.

Перед людством стають актуальними завдання: знайти шляхи вирішення екологічних проблем, навчатися берегти природне середовище, раціонально використовувати природні матеріали в промисловості, берегти природні ресурси.

Як відомо, у перекладі з грецької мови слово „екологія” означає науку про дім, тобто про навколишнє середовище.

Екологія – це наукова основа виживання людини. Екологія людини вивчає взаємодію суспільства і природи з метою збереження навколишнього середовища.

Сучасний екологічний стан довкілля є критичним на всій планеті Земля, тому потрібні екологічне виховання майбутнього покоління, набуття ним природоохоронних знань, вироблення поведінки на захист усього живого на Землі, розуміння, що людина відповідає за стан природи, її охорону, як власної домівки.

Набуття екологічної культури дозволяє людині засвоїти, що на Землі мешкають тварини, існує рослинний світ, яким потрібні чисте повітря, якісна вода.

Слід зауважити, що всьому живому на Землі потрібні природні блага: сонячне тепло, річки, озера, моря.

Для збереження здоров'я люди виїжджають „на природу”, частіше до води, лісу.

Забруднення довкілля призводить до того, що часто не можна вживати в їжу так звані дари природи: гриби, ягоди, плоди.

Промислова діяльність людей продовжує забруднювати довкілля, що є причиною загибелі звірів, птахів, риб. Екологічне виховання необхідно починати зі школи. У старшій школі введено дисципліну „Екологія”. Уже з молодшого шкільного віку учням необхідно прищеплювати первинні екологічні знання, допомагати їм виробляти природозберігаючу поведінку. Формування відповідального ставлення до природи є довготривалим процесом, який пов'язаний з набуттям знань про життя всього живого на Землі, розуміння того, що людина є частиною природи й не зможе бути здоровою у забрудненому довкіллі.

Завданням цієї статті є показ практичних заходів, спрямованих на здійснення екологічного виховання молодших школярів у процесі вивчення математики.

Як показує шкільна практика, набуті учнями знання про природу визначають поведінку в побуті, спрямовану на збереження водних ресурсів, електроенергії, паперу, а також на захист тварин, рослин. Раннє екологічне виховання учнів сприяє розумінню учнями того, що технічний прогрес несе як позитив для людства – створення благ життя, так і негатив – екологічні катастрофи. У сучасному світі здійснюються безпілотні польоти на інші планети Сонячної системи, що спрямовані на вивчення космосу, пошук шляхів захисту Землі від космічних катастроф.

Суспільство турбує захоплення частиною молоді так званим віртуальним життям, коли інтерес до довкілля падає, але зростає інтерес до комп'ютера, як носія інформації, можливості спілкування через інтернет. Такі молоді люди не переймаються проблемами екології й обмежують своє життя у природному середовищі.

Екологічне виховання з молодшого шкільного віку спрямоване на зацікавлення природними явищами, розуміння їх сутності, бажання відпочивати на природі. Із дитинства виростають учені й політики, люди різноманітних професій, які повинні розуміти, що треба захищати навколишнє середовище як багатство всього людства.

На уроках математики в початковій школі учні мають можливість одержати знання про природу, упевнитися, що кожна людина повинна турбуватися про збереження навколишнього середовища, а недбале ставлення до нього може обернутися бідою, наприклад, у вигляді кислотних дощів.

Покажемо прийоми і методи ознайомлення молодших школярів із різноманітними знаннями про навколишнє середовище в процесі вивчення математики.

На окремих уроках доцільно вивчати математичні поняття в процесі так званих мандрівок у ліс, поле або плавання морем, польотів у космос.

На таких нестандартних уроках учні вивчають математику й одержують первісні знання про природу, навчаються використовувати математичні знання в життєвих ситуаціях, набувають різних компетентностей.

Підготовка вчителя до нестандартних уроків потребує підготовки з математики та природознавства. Наведемо фрагменти уроку, на якому здійснена мандрівка у підводний світ.

Для розвитку дитячої фантазії учням пропонуються макети підводних човнів, один з яких треба обрати для мандрівки, учні збирають у подорож рюкзаки. Учитель пропонує взяти одяг, їжу, іграшки, блокноти для запису вражень. Ще до мандрівки учням було запропоновано навчатися розпізнавати види морських риб.

На початку уроку через макет ілюмінатора учні спостерігають мешканців підводного світу й називають види риб, які демонструються, проводиться усний рахунок, складаються задачі.

Для усного рахунку вчитель пропонує учням вибрати картку із зображенням риби, назвати її вид, на зворотньому боці прочитати приклад і вирішити його. Одним із завдань може бути складання серіаційного ряду, тобто розташування риб у ряд за збільшенням їх довжини.

З метою виконання завдання з класифікації учням пропонується розташувати назви риби у стовпчики згідно з середовищем, де вони мешкають.

У морі:	У річці:	В озері:	В акваріумі:
Камбала	Щука	Карась	Меченосець
Акула	Сом	Лещ	Гупі
Оселедець	Окунь	Судак	Телескоп

На такому уроці слід провести бесіду про чистоту водних ресурсів, скласти рекомендації щодо збереження чистоти водного басейну Землі.

1. У воду не можна нічого кидати.
2. Збери сміття на воді, березі водоймища.
3. Про помічену небезпеку на воді повідомляй дорослих.
4. Навчися добре плавати.
5. Помічай красу водного простору.

У ході підсумку уроку вчителю необхідно акцентувати увагу на математиці й на пізнанні природи, можна запитати учнів, як слід поводитися на воді, для кого водний простір є домівкою.

Уроки-мандрівки спонукають учнів до пізнання природи, читання спеціальної літератури, навчають замислюватися над власною поведінкою на природі, помічати її звуки, милуватися красою в будь-яку погоду, пору року.

Більше можливостей для екологічного виховання має вчитель на так званих інтегрованих уроках математики і природознавства. У практиці такі уроки частіше пов'язуються з порою року. На шкільних інтегрованих уроках математичний матеріал і матеріал з природознавства вивчаються так, щоб поняття набували взаємного проникнення. Математика є прикладною наукою, тому вчителеві легко поєднати такі два предмети, використавши математичні дії для підрахунків природного матеріалу.

Щоб учні краще запам'ятали відомості про рослини, тварин, учитель пропонує таблиці з певною характеристикою для самостійного складання учнями математичних задач.

Задача: За сприятливих умов липа живе 300 років, а береза – 100. На скільки років береза живе менше від липи? У скільки разів липа живе більше від берези?

Задача: Сіра ворона живе 100 років, а жайворонок – 2. У скільки разів жайворонок живе менше від ворони?

Одним із завдань може бути складання екологічних пам'яток:

1. Дерева очищують повітря, їх не можна ламати, спилувати.
2. Птахи знищують велику кількість комах, бережи їх і допомагай узимку.
3. Сміття забруднює довкілля, не сміти на вулиці, у парку.
4. Знаходь красу навколо себе й милуйся нею.
5. Навчися слухати звуки природи.

Цікавим буде для учнів завдання для усного рахунку, коли потрібно відгадати закодоване слово:

$348-339=$	$125:25=$
$244-237=$	$300:50=$
7-у, 9-ф	5-а, 6-н

Органічне поєднання математичних і природничих знань допомагає учням краще розуміти навчальний матеріал. Наприклад, вивчаючи нумерацію чисел, учні повинні зрозуміти й уявити собі не тільки числа першої сотні, а й тисячі, якщо навести факти з природознавства.

1. Підраховано, що пара шпаків за день приносить пташеняттам біля 1500 штук гусені.
2. Ученими описані 9040 видів птахів, 4010 звірів, 19056 риб.
3. Комаха сонечко за своє життя з'їдає біля 4000 тлі.

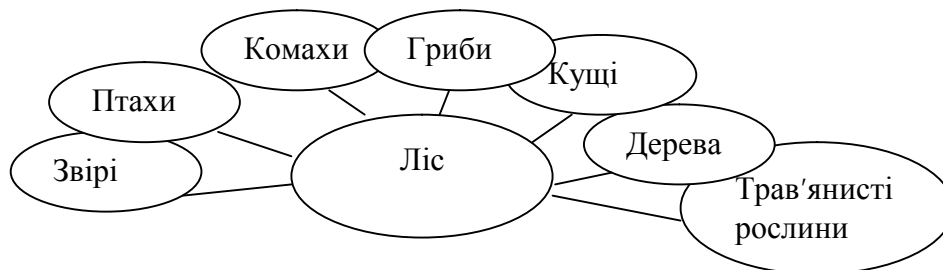
Поєднуючи природознавчі знання з порою року, учитель може провести усний рахунок, використавши картки із зображенням різнобарвного або зеленого листя, квітів, сніжинок.

На звороті кожної картки з картинкою записані математичні приклади.

Звертаючись до календаря, учителів доцільно звернути увагу учнів на місяці – березень та липень. Дерева, які дали назву цим місяцям, допомагають людям зберегти здоров'я. Навесні з берези збирають для настоянки бруньки, а пізніше – листя. Липовий цвіт збирається для корисного і запашного чаю. Свої знання про природу учні можуть показати при складанні так званих асоціативних кущів.

Протягом багатьох віків люди спостерігали природу та склали про неї казки, загадки.

У казках вони показували, як добрим людям допомагає природа. Лісова яблунька нагодує смачними яблуками, лагідне ставлення до чоловічка-лісовичка допоможе знайти клад, птиця-орел винесе казкового героя з підземелля.



Приваблюють своєю дотепністю загадки: „Хто двічі народжується, а один раз помирає?“, „Без вікон без дверей повна хата людей“.

Знання про природу учні закріплюють у процесі ігрової діяльності.

Гра „Садівники”. Учні розділяються на групи, кожна з яких обирає дерево, котре вона хоче посадити.

Ці групи дітей складають розповіді про вибране дерево.

Для інформативної розповіді вчитель пропонує листівки з описом різних порід дерев.

Перед заслуховуванням розповідей про дерева вчителів доцільно запропонувати учням відповісти на питання, що спрямовані на актуалізацію наукових знань про рослинний світ.

1. Навіщо потрібно насаджувати дерева, кущі, квітучі рослини?

2. Чи всі рослини люблять рости на сонці, у тіні?

У позаурочний час діти грають у гру „Садівник”. Метою такої гри є ознайомлення з назвами квітів. Ведучий говорить: „Я садівником народився, не на жарт розгубився. Усі квіти набридли, крім ромашки”.

Той з дітей, хто назвав себе „ромашкою”, відзивається.

– Ой!

– Що з тобою?

– Я закохався.

– У кого?

– У троянду.

Хто був неуважний і вчасно не обізвався, буде виконувати бажання ведучого.

Гра „Пташенята”.

Учні одержують картки з цифрами, які відповідають кількості букв у назві пtiці. Після цього кожна група учнів збирається в колі, у якому написана відповідна цифра. Вони радяться щодо назви пtiці. Їхнє „народження” відбудеться, коли вони відгадають назву пtiці, яка живе в гніздечку.

Гра „Так чи ні”.

Учитель задалегідь готує питання і читає їх учням швидко, а учні повинні сказати: „Так” або „Ні”.

– Дерева ростуть у лісі. (Так.)

– Звіри сплять на деревах. (Ні.)

– Сонце на ніч ховається в лісі. (Ні.)

– Їжак удень спить, а в ночі полює. (Так.)

Гра „Про кого йдеться?” навчає учнів бути уважними і за описом розпізнавати рослини, тварин.

„Маленька, кругленька, червоненька із хвостиком” (Редиска.)

„Маленька, кругленька сіренька, із хвостиком” (Мишка.)

Питання для екологів-початківців.

1. У лісі не вродили жолуді, які будуть наслідки?

2. У лісі не вродили шишки, що станеться?

Для здійснення вчителем екологічного виховання молодших школярів на уроках математики існує багато наробок, які дозволяють прищепити учням екологічні знання, здійснити розвивальне навчання, формувати цілісне сприйняття світу, зрозуміти роль математики в пізнанні навколишнього середовища.

Список використаної літератури

- 1. Гончаренко М. С.** Екологія людини : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М. С. Гончаренко, Ю. Д. Бойчук ; за ред. Н. В. Кочубей. – 2-е вид. вип., доп. – Суми : Університетська книга, 2008. – 391 с.
- 2. Васюкова Г. Т.** Екологія : підручник для студ. вищ. навч. закл. / Г. Т. Васюкова, О. І. Ярошева. – К. : Кондор, 2009. – 524 с.
- 3. Екологія. 10 клас :** підручник для загальноосвітн. навч. закл.: профіл. рівень / Л. П. Царик, І. М. Вітенко. – К. : Генеза, 2010. – 240 с.
- 4. Маєр-Абіх К. М.** Повстання на захист природи. Від докiлля до спільного світу / К. М. Маєр-Абіх ; пер. з нім., післямова А. Єрмоленко. – К. : Лібра, 2004. – 196 с.
- 5. Перепелиця І.** Інтегрований урок з природознавства та математики в 3 класі / І. Перепелиця // Поч. шк. – 2012. – № 1. – С. 9 – 12.

Нікуліна О. Д. Екологічне виховання молодших школярів у процесі вивчення математики

Екологічне виховання молодших школярів на уроках математики розглянуто як формування в учнів екологічної культури в процесі інтеграції математичних і природознавчих знань, використання завдань із відомостями про рослинний і тваринний світ, а також набуття учнями досвіду складання екологічних рекомендацій.

Ключові слова: екологія, довкілля, забруднення, екологічне виховання, природозберігаюча поведінка.

Никулина А. Д. Экологическое воспитание младших школьников в процессе изучения математики

Экологическое воспитание младших школьников на уроках математики рассмотрено как формирование у учащихся экологической культуры в процессе интеграции математических и природоведческих знаний, использования задач со сведениями о растительном и животном мире, а также приобретения учащимися опыта составления экологических рекомендаций.

Ключевые слова: экология, окружающая среда, загрязнение, экологическое воспитание, природосберегающих поведение.

Nikulina A. D. Environmental Education Primary School Children while Learning Mathematics

Ecological education of schoolchildren on the lessons of mathematics considered as the formation of students ' ecological culture in the process of integration of mathematics and natural knowledge, the use of the tasks with the information about the flora and fauna, as well as the acquisition of the students learned the environmental guidelines .

Key words: ecology, environment, pollution, environmental education, Environmentally friendly behavior.

Стаття надійшла до редакції 27.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.016:811.161.2'-373

Л. О. Попова

**ЧИ ВМІЄТЕ ВИ ПИСАТИ ЛИСТИ, АБО ЯК НАВЧИТИ
УЧНІВ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЛИСТУВАННЯ**

У Законі про мови та інших нормативних документах велику увагу приділено вживанню української мови в актах державної влади та управління, у діловодстві та документації, у судочинстві, в арбітражному впровадженні, у міжнародних договорах та угодах, інших ділових паперах. Усі ці важливі сфери обслуговує різновид української мови – офіційно-

діловий стиль, який „задовольняє потреби в документальному оформленні актів державного, політичного, економічного, виробничого, культурного та іншого життя членів суспільства в повсякденно-діловій, офіційно-документальній сфері їх спілкування” [2, с. 6].

Цей масовий спосіб комунікації чутливо реагує на всі суспільні події, запити й потреби членів суспільства і в неупереджених формах доводить їх до відома громадян, народів і держав. Отже, у житті будь-якої держави мова ділових стосунків повинна бути взірцем.

Проблема навчання учнів складати різні види ділових документів передбачає аналіз праць лінгвістів з питань функціональної стилістики (Н. Бабич, С. Бибик, В. Виноградов, М. Жовтобрюх, Л. Мацько, О. Пономарів, О. Потєбня та ін.), мовознавців і методистів щодо проблеми вивчення ділового мовлення у школі, зокрема в старших класах (Н. Бабич, О. Біляєв, Л. Мацько, С. Караман, Г. Кацавець, Г. Онкович, Л. Паламар, М. Пентилюк, С. Шевчук та ін.).

У роботах цих учених зазначено, що перед учителями-словесниками постає невідкладне завдання – розвивати усне та писемне ділове українське мовлення школярів, адже сьогодні невміння учнів складати ділові папери, без засвоєння правил зв’язного ділового мовлення, з’ясування його сутності, збагачення словникового запасу діловою лексикою неможливо виховати повноцінне покоління, здатне до ділових контактів, ведення ділової документації, ділового спілкування [7]. З огляду на це чинними програмами з української мови для старших класів, незалежно від профілю навчання, передбачено складання різних видів ділових документів, зокрема листів.

Листування як засіб дистантної комунікації відіграє значну роль у діловому спілкуванні. Суцільна телефонізація і комп’ютеризація завдали потужного удару монополії листування, однак не витіснили його з ужитку, а, навпаки, спричинили появу такого різновиду листів, як електронні.

У наукових джерелах лист трактують як писаний текст, призначений для спілкування на відстані, а також відповідну поштову кореспонденцію, яка має узвичаєну **структуру**: **початок** – це мовні етичні формули, що містять звертання, вітання, встановлення контакту з адресатом, прихильності до автора листа; **основна частина** – інформація, фактичний матеріал; **завершальна частина** також має вигляд мовних етикетних формул із семантикою вибачень, прохань, побажань, прощань [3, с. 211]. Чинною програмою для 10 – 11 класів (стандарт) передбачено складання учнями офіційних листів [4]. Саме особливості підготовки учнів до написання цього виду ділового документа й буде метою нашого дослідження.

Я. Радевич-Винницький виділяє такі види ділового листування: *службове, ділове, приватне офіційне і приватне неофіційне*. Для службового і ділового листування є спеціальні бланки й чіткі тематичні та стилістичні стандарти, яких необхідно неухильно дотримуватися. Якість

кореспонденції формує уявлення про установу чи фірму та їхніх керівників і працівників [3, с. 211].

З метою засвоєння учнями визначення поняття „офіційний лист”, його відмінностей від приватного, структури й стильових особливостей ефективним буде використання такої вправи:

1. Прочитайте текст. Поясніть, чим офіційний лист відмінний від приватного. Назвіть основні ознаки офіційних листів. Від чого залежить вид офіційного листа?

Офіційний лист – це поширений вид документації, один із способів обміну інформацією. Вони належать до головних засобів установалення офіційних, службових контактів між підприємствами, організаціями, установами, фірмами та закладами. Мета їх – пояснити, переконати, поінформувати й спонукати адресата до певної дії.

За функціональними ознаками службові листи поділяються на такі, **що потребують відповіді, і такі, що її не потребують**. до перших належать листи-прохання, листи-звернення, листи-пропозиції тощо, до других – листи-підтвердження, листи-попередження, листи-відмови, гарантійні листи, листи-повідомлення та ін.

Офіційні листи пишуть чи друкують на бланку або чистому аркуші паперу.

До основних ознак офіційних листів належать: точність і лаконічність передачі необхідної інформації, однозначне тлумачення кожного речення, коректність, стриманість (за н. безгодовою).

II. Прочитайте листи. охарактеризуйте взаємини адресата й адресанта в кожному з них. Який з листів належить до приватних, а який – до офіційних? Проаналізуйте листи, звертаючи увагу на використані мовні засоби, стиль викладу інформації, спосіб звернення й оформлення.

Текст 1. Твої листи завжди пахнуть зів'ялими трояндами, ти, мій бідний, зів'ялий квіте! Легкі, тонкі пахощі, мов спогад про якусь любу, минулу мрію. І ніщо так не вражає тепер мого серця, як сії пахощі, тонко, легко, але невідмінно, невідборонно нагадують вони мені про те, що моє серце віщує і чому я вірити не хочу, не можу. Мій друже, любий мій друже, створений для мене, як можна, щоб я жила сама, тепер, коли я знаю інше життя? О, я знала ще інше життя, повне якогось різкого, пройнятого жалем і тугою щастя, що палило мене, і мучило, і заставляло заламувати руки і битись, битись об землю, в дикому бажанні згинуть, зникнути з сього світу, де щастя і горе так божевільно сплелись...

...Мій друже, мій друже, нащо твої листи так пахнуть, як зів'ялі троянди?

Мій друже, мій друже, чому ж я не можу, коли так, облити рук твоїх, рук твоїх, що, мов струни, тремтять, своїми гарячими слізьми?

Мій друже, мій друже, невже я одинока згину? О візьми мене з собою, і нехай над нами в'януть білі троянди!

...І нехай в'януть білі й рожеві, червоні й блакитні троянди (Леся Українка).

Текст 2.

Шановний панове!

Від імені дирекції Міжнародного щорічного фестивалю фотографії KievFotoCom запрошуємо Вас в Україні підтримати та взяти участь в організації III фестивалю в якості стратегічного партнера.

KievFotoCom – це щорічний міжнародний фестиваль фотографії, що складається з основної події (проводиться восени), яка включає інтенсивну програму фотографічних проєктів відомих фотографів з різних країн та програму безкоштовних майстер-класів для широкої аудиторії, а також окремих індивідуальних фотографічних проєктів, що реалізуються протягом року. Щорічно всі проєкти, що демонструються в рамках KievFotoCom, документуються в каталозі фестивалю.

У 2008 році головна подія KievFotoCom відбудеться в Києві протягом 8.10 – 9.11.2008. Для III фестивалю „KievFotoCom” обрано тему „На межі”. До участі запрошено відомих митців зі США, Голландії, Мексики, Чилі, Польщі, Росії, Литви та України.

Ваша участь у фестивалі KievFotoCom – це можливість представити видатного митця із Вашої країни широкій аудиторії в Україні, популяризувати культуру шляхом демонстрації кращих робіт відомого фотографа протягом 2-тижневої виставки та реалізації освітньої програми.

Фестиваль KievFotoCom було ініційовано в 2006 році. У період 17.11-10.12.2006 в рамках основної події були представлені проєкти фотографів з 4-х країн: Чехія, Польща, Росія, Україна та проведені майстер-класи для широкого загалу.

Другий Фестиваль KievFotoCom було проведено в жовтні 2007 року. У ньому взяли участь фотографи з 5 країн: Мексика, Канада, Аргентина, Бразилія, Україна. KievFotoCom викликав великий інтерес у громадськості, події якого були широко висвітлені в мас-медіа (преса, телебачення, Internet). Традиційними медіа-партнерами фестивалю виступили журнали „Афиша”, „Photographer”, „Галерея” та газета „Коммерсантъ”. Крім того, фестиваль співпрацює з виданнями „What’s On”, „KievPost”, „Корреспондент”, „10 днів”, журналами „МИД”, „Digital Photo Camera”, „SMS”, „Профиль”, ТВ-каналами „1+1”, „М1”, „UBC”, „Сіті”, ISTV, ТРК-Київ, радіо „ЕРА” та іншими. Загалом події фестивалю KievFotoCom відвідало близько 10 000 осіб.

Сподіваємось на зацікавленість з Вашого боку та плідну співпрацю.

З повагою Андрій Триліський, директор

Катерина Козьменко,

координатор

Використання аналогічних завдань сприятиме не тільки засвоєнню особливостей офіційного листа, але й завдяки порівняльному аналізу різних видів листів допоможе наочно проілюструвати школярам відмінність приватного листа від офіційного.

Як показують власні спостереження й бесіди з учителями-словесниками, учні зазнають найбільших труднощів під час оформлення офіційного листа, зокрема не можуть обрати відповідну етикетну формулу привітання, правильно визначити адресата (писати прізвище керівника організації чи назву установи), обирати відповідні мовні штампи, правильно визначити мету написання листа тощо. З метою усунення цих труднощів пропонуємо використати таку вправу:

1. Прочитайте текст. Сформулюйте правила оформлення офіційного листа.

Офіційні листи не прийнято починати вітанням „здрасуйте” або „добрий день”. На початку офіційного листа вказується одержувач. Наприклад: *Директору ЗОШ №2 м. Миколаїв*. Прізвище та ініціали керівника вказувати необов’язково, оскільки лист направляють не комусь особисто, а в установу незалежно від того, хто нею керує.

Текст листа необхідно почати зі звертання. В українській мові є значний вибір означень, які вживають при звертанні в поєднанні з іменем і по батькові: *шановний, вельмишановний, поважний* та ін.

У вступі офіційного листа викладають причини й привід для написання листа. Наприклад: *У зв’язку із хворобою я не зміг узяти участі в змаганнях з баскетболу.*

Після наведеного вступу можна відразу перейти до висновків – основної частини листа. У ній викладають суть питання, основну думку документа – пропозиція, прохання, згода, відмова, запрошення тощо: *Прошу Вас не виключати мене з команди й на певний час дозволити не відвідувати тренування.*

У заключній частині висловлюють побажання чи подяку: *З повагою А. Петренко, З побажанням успіхів С. Фоменко.*

Праворуч під листом ставлять підпис керівника установи, від імені якої надсилають лист, або особистий підпис автора. Ліворуч зазначають дату.

Найкраще, коли текст офіційного листа вміщується на одній сторінці. Якщо він займає більше сторінок, то їх, почавши з другої, нумерують арабськими цифрами (3 посібника).

2. Прочитайте вислови, які звичайно вживають у листах. У яких листах найчастіше використовують ці етикетні вислови? Запам’ятайте їх і при нагоді використовуйте.

Люба сестричко! Моя мила подруго! Дорогі мамо й тату! Доброго дня, мої рідні! Шановний Олександр Миколайовичу! З цікавістю прочитала я Вашого листа... Дякую за увагу й теплі привітання. Давно чекаю від тебе листа. Великих новин у мене немає, але... Хочу розповісти тобі про подію, що сталася зі мною. З приємністю згадую нашу зустріч. Передавай вітання рідним... Пишіть, дуже сумую за вами. Як живеш? Як справи у тебе? Що в тебе нового? На все добре! Бажаю успіхів! Бажаю міцного здоров’я! Міцно обнімаю й цілую! До скорої зустрічі. З повагою.

3. Прочитайте уривок з листа Честерфільда. Сформулюйте головну

думку. *Запишіть. Поміркуйте, чому автор листа використовує форму наказового способу дієслова? Зробіть висновок про те, якої форми дієслова найчастіше використовуються в листах.*

I. Любий мій хлопчику! Будь розумніший за інших, але нікому не показуй цього. Честолубство ж людини розумної і порядної в тому, щоб виділитися серед інших добрим іменем і бути повноцінним за свої знання, правдивість і шляхетність – якості, котрі ніде не можна купити, які може набути лише той, у кого розумна голова і щире серце (З листа Честерфільда до сина).

4. Прочитайте виразно вірш В. Крищенка. Чи можна його вважати листом до сина? Знайдіть у текстах звертання. Поясніть уживання розділових знаків при звертаннях.

Мій любий сину, бійся нічиїх,
Вони завжди безликі і холодні,
Нагадують мені вчорашній сміх,
Який сльозу викочує сьогодні.

Іди на виграш у життєвій грі,
Напружуй думку, хист і власні м'язи,
Ціляй свій м'яч у кут німих воріт,
Хоч попаде туди він не відразу (В. Крищенко).

Аналіз учнівських письмових робіт і усного мовлення свідчить, що у школах з російською мовою навчання засвоєння української мови відбувається в умовах білінгвізму, під яким розуміють знання, уміння, навички, „які дають змогу людині відтворювати й породжувати мовленнєві висловлювання, що послідовно належать двом мовним системам” [1, с. 134]. Російська й українська мови як близькоспоріднені мають багато спільного, що виявляється в позитивній інтерференції (термін *інтерференція* трактують широко – перенесення явищ однієї мови на іншу). Водночас, на думку В. Шляхової, відсутність повного паралелізму на проміжних і на основних рівнях викликає негативну інтерференцію, наслідком якої є не тільки порушення літературних норм, а й подеколи комунікативні невдачі [5].

Отже, перед учителями шкіл з російською мовою навчання стоїть завдання не тільки виробляти стійку потребу у вивченні української, формувати й розвивати уміння та навички спілкування державною мовою, а й працювати над створенням та вдосконаленням механізму білінгвізму – умінні легко переходити з однієї мови на іншу залежно від комунікативної ситуації [6, с. 134]. Ефективність цього механізму залежить від сформованості мовленнєвих і мовних умінь учнів. Тому під час підготовки учнів до складання офіційного листа необхідно використати завдання, спрямоване на усунення негативної інтерференції, наприклад:

1. Прочитайте словосполучення в обох стовпчиках. У якому з них, на Вашу думку, поданий правильний варіант написання. З 3 – 4 словосполученнями складіть речення.

Заказний лист	Рекомендований лист
До востребованія	До запитання
Почтовий ящик	Поштова скринька
Тут нема печаті	Тут нема печатки
Ви принесли лист не по адресу	Ви принесли листа не за адресою
Ми переписуємося	Ми листуємося
Подай правильний адрес	Подай правильну адресу

2. За вступними фразами визначте види офіційних листів. Продовжте речення й використайте одне із них для написання офіційного листа.

У відповідь на Ваш запит повідомляємо...

Дозвольте висловити свою вдячність...

Щиро просимо вибачити за затримку з відповіддю...

Дозвольте нагадати Вам...

Раді повідомити Вам, що...

3. Відредагуйте речення.

1. На жаль, змушені повідомити Вас, що не зможемо вчасно виповнити заказ.

2. Прийміть самі щирі побажання.

3. Пан Іван Васильович, звертаюся до вас.

4. Сподіваємося, що на наступному тижні отримаємо необхідні матеріали.

5. Будемо Вам вдячні, якщо до 17 грудня цього року Ви надішлете перевод Вашого долгу на суму 17 тисяч гривень.

6. Раді повідомити про відкриття нового ліцею в м. Дніпропетровськ і маємо надію, що найближчої години Ви завітаєте до нас.

Власний досвід використання запропонованих вправ з метою підготовки учнів до написання офіційного листа переконав нас, що саме така поступова робота забезпечить підготовку учнів до складання власного офіційного листа.

Ні в кого не викликає сумнівів і той факт, що електронна пошта як більш давній жанровий формат Мережі витіснила з нашого життя звичайне листування. Вона з'явилася одночасно з народженням самої Мережі. Сьогодні користувачів електронної пошти у всьому світі в десятки разів більше, ніж користувачів інших мережних сервісів. З огляду на це на уроках української мови в 10 класі ми пропонуємо учням виконати завдання, які сприятимуть засвоєнню ними особливостей складання електронного листа. Наприклад:

Прочитайте текст. Визначте тему й основну думку, аргументуйте. Доберіть заголовок. З якою метою і де він може бути опублікованим?

Сьогодні електронна пошта перетворилася на складну й розвинену систему. З огляду на більш віддалене комунікативне минуле електронної

пошти, історію її винаходу можна показати так: винахід писемності → пошта → телеграф → телефон → телекс → факс → електронна пошта.

Визначимо найбільш важливі характеристики електронного листування. Як і традиційний лист, електронне повідомлення має наступну структуру: заголовок, тіло листа й підпис.

Заголовок електронного листа – сильна позиція, що формує реакцію адресата на отримане повідомлення. У заголовку міститься така інформація: унікальний ідентифікаційний номер повідомлення; адреса відправника повідомлення; адреса(и) одержувача(ів) повідомлення (аналог „кому”); тема повідомлення; час і дата надсилання повідомлення. Заголовок повинен містити стислий і чіткий опис суті питання й/або звернення до незнайомої людини. Недостатня інформативність заголовка може стати причиною комунікативної невдачі всього послання – адресат швидше за все знищить таке повідомлення, не читаючи.

Тіло листа містить текст самого повідомлення і є аналогом листа, виконаного на папері. Існує кілька прагматичних параметрів, що розрізняють електронний і „реальний” лист.

Зміст і комунікативна оформленість електронного повідомлення характеризують вигляд мовної особистості адресанта. На наш погляд, можна виділити деякі принципи складання електронного повідомлення, які будуть основою успішності електронної комунікації: ввічливість, грамотність, чіткість, стислість, небагатослів'я, координати для зворотного зв'язку. Ці параметри багато в чому повторюють принципи традиційного листування. Проте є й деякі особливості E-mail-спілкування. Так, прагнення до економії часу призводить до глобальної безграмотності E-mail-повідомлень. Кілька зайвих секунд перед відправленням листа врятують вас від багатьох неприємностей, адже помилки шкодять не тільки іміджу людини, але й репутації її фірми.

Ще одна відмінна риса електронного листування – обмежений обсяг листа. Уважається некоректним відправляти електронні повідомлення обсягом більше, ніж 1 МБ. Це пов'язано з обмеженням швидкості електронної пошти і з економією часу адресата (За Л. Компанцевою).

II. 1. Сформулюйте особливості написання електронного листа.

1. Доберіть українські відповідники до слів *ідентифікаційний, економія*.

2. Прокоментуйте слова автора *Кілька зайвих секунд перед відправленням листа врятують вас від багатьох неприємностей, адже помилки й помилки шкодять не тільки іміджу людини, але й репутації її фірми*.

3. До якого з видів спілкування (контактного чи дистантного) належить електронна пошта?

4. Що спільного між традиційним й електронним листом?

5. Складіть електронного листа своєму другові (подрузі), ураховуючи сформульовані автором рекомендації й поради.

Таким чином, ефективність роботи над вивченням жанрів ділового мовлення значно підвищується за умови використання на уроках української мови мовленнєвих взірців, тобто системи ділових документів, усних висловлювань, уривків текстів художньої літератури, у яких наявні елементи офіційно-ділового стилю. Перспективним напрямом нашого дослідження стане розробка вправ і завдань, спрямованих на ознайомлення школярів з іншими жанрами ділового мовлення настільки, щоб вони могли в майбутньому стати не тільки успішними діловими людьми, а й приємними діловими партнерами.

Список використаної літератури

1. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.М. Верещагин. – М. : Изд-во МГУ, 1973. – 140 с. **2. Марахова А.Ф.** Мова сучасних ділових документів / А.Ф. Марахова. – К. : Наук. думка, 1981. – 140 с. **3. Радевич-Винницький Я.** Етикет і культура спілкування : Навч. посіб. / Я. Радевич-Винницький. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2006. – 291 с. **4. Українська мова.** 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Технологічний, природничо-математичний, спортивний напрями, суспільно-гуманітарний напрям (економічний профіль). Рівень стандарту / Укладачі: М. І. Пентилюк, О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна. – К. : Грамота, 2011. – 30 с. **5. Шляхова В.** Дидактичні функції перекладу / В. Шляхова // Урок української. – 2003. – № 5/6. – С. 47 – 50. **6. Шляхова В.** Роль начального перекладу у процесі формування україномовної особистості / В. Шляхова // Українознавство. – 2005. – № 4. – С. 133 – 137. **7. Юрійчук Н. Д.** Система роботи над діловим мовленням на уроках української мови у 5-7 класах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання української мови” / Н. Д. Юрійчук. – К., 2001. – 17, [1] с.

Попова Л. О. Чи вмієте Ви писати листи, або як навчити учнів особливостей листування

У статті аргументовано необхідність формування усного й писемного ділового українського мовлення в учнів загальноосвітньої школи; запропоновано систему вправ, спрямовану на засвоєння школярами різних видів листів (службові, офіційні, приватні, електронні), їх структуру й стильові особливості.

Ключові слова: офіційно-діловий стиль, ділове мовлення, службове, приватне, електронне листування.

Попова Л. А. Умеете ли Вы писать письма, или как научить учащихся особенностям переписки

В статье аргументирована необходимость формирования устной и письменной деловой украинской речи у учащихся общеобразовательной школы; предложена система упражнений, направленная на усвоение

школьниками різних видів писем (служебные, официальные, частные, электронные), их структуры и стилевых особенностей.

Ключевые слова: офіційно-деловий стиль, делова реч, служебна, лична, електронна переписка.

Popova L. O. Do You Know how to Write Letters, or how to Teach Students the Features of Correspondence

The paper argued the need for a written and oral speech in Ukrainian business students of secondary schools, proposed a system of exercises aimed at acquiring different types of letters students (office, official, private, electronic), its structure and stylistic features.

Key words: official-business style, business address, service, personal, e-mail correspondence.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.3.091.3

М. Ю. Прокоф'єва

**ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ
ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Українська освіта реформується відповідно до світових тенденцій, відбувається її подальший розвиток: оновлюється зміст, впроваджуються нові технології, утверджуються суб'єкт-суб'єктні відносини. Головною тенденцією розвитку освітніх систем стала переорієнтація навчально-виховного процесу на розвиток особистості, створення максимально сприятливих умов для розкриття потенційних здібностей кожної людини, спрямованість на самовдосконалення. Продуктивним напрямом є застосування технологічного підходу в освіті, який передбачає покрокове управління навчальним процесом і гарантоване прогнозованих результатів.

Технології диференціації навчання в психолого-педагогічній науці ХХ століття присвячено значну кількість наукових праць, у яких досліджено різні її аспекти:

– психологічний (Б. Анан'єв, Л. Виготський, П. Гальперін, Ю. Гільбух, В. Давидов, І. Дубровіна, Є. Кабанова-Меллер, Л. Фрідман, Є. Климов, Я. Коломинський, Г. Костюк, В. Крутецький, С. Рубінштейн);

– методико-дидактичний (М. Акімова, Ю. Бабанський, О. Бугайов, І. Бутузов, В. Володько, С. Гончаренко, Д. Дейкун, Г. Литвиненко, В. Монахов, В. Орлов, І. Унт, В. Фірсон);

– технологічний (В. Вінник, С. Григор'єв, В. Гузєєв, С. Кожухов, Н. Лобко-Лобановська, С. Логачевська, Д. Ниник, О. Раєвський, І. Ромашко, Г. Левітас, О. Савченко, І. Самігуллін, С. Скидан, В. Паламарчук, І. Чередов).

Аналіз сучасних досліджень, пов'язаних з визначенням ролі диференціації навчання, свідчить про те, що попри значну увагу науковців до цього питання, практика підготовки майбутнього вчителя до реалізації технології диференційованого навчання в початковій школі залишається недостатньо розкритою.

У сучасній педагогічній науці існують різні підходи до тлумачення терміна „педагогічна технологія”, наведемо найбільш типові. Це:

– сукупність і порядок функціонування особистісних, інструментальних та методологічних засобів, тобто певна алгоритмізація спільної навчально-виховної діяльності (М. Богданова, О. Кіяшко, М. Кларін, І. Лернер, Б. Лихачев, В. Шепель);

– впровадження в педагогіку системного способу мислення, проекту певної моделі педагогічної системи, реалізованої на практиці (В. Беспалько, В. Монахов, Т. Самойленко, Д. Чернілевський);

– спеціально організований процес, котрий передбачає визначення найбільш раціональних засобів реалізації поставлених цілей (І. Волков, С. Гунько, М. Касьяненко, Г. Селевко, Н. Тализіна);

– процес модернізації дидактичної системи на основі вивчення і дослідної перевірки елементів, що її утворюють (Ф. Янушкевич). У цьому випадку мова йде про оптимізацію навчального процесу, тим самим поняття „технологічність” розглядається як синонім поняттю „ефективність” (М. Кларк, Ф. Персиваль, К. Чедуїк).

Сучасні дослідники пропонують різні визначення поняття „педагогічна технологія”. Зокрема С. Максимюк визначає педагогічну технологію як „педагогічно і економічно обґрунтований процес досягнення гарантованих, потенційно відтворюваних, запланованих педагогічних результатів, який включає формування знань і умінь учнів розкриттям спеціально переробленого змісту і який реалізується строго на засадах НОП і поетапного тестування” [1]. А. Нісімчук, О. Падалка та О. Шпак розуміють педагогічну технологію як „науку про розвиток, освіту, навчання і виховання особистості на основі позитивних загальнолюдських якостей та досягнень педагогічної думки, а також основ інформатики” [2, с. 11]. В. Беспалько пропонує таке визначення: „педагогічна технологія – проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці; це змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу” [3, с. 27]. Варто навести визначення М. Кларіна, за яким педагогічна технологія являє собою „системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей” [4]. І. Дичківська у посібнику „Основи педагогічної інноватики” наводить визначення терміна „педагогічна технологія”, запропоноване Асоціацією з

педагогічних комунікацій і технологій США, за яким це є комплексний, інтегрований процес, що включає людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем, що охоплюють основні аспекти засвоєння знань [5, с. 24].

Узагальнюючи наявні визначення педагогічних технологій, доходимо до висновку, що це поняття розглядається як у вузькому, так і в широкому розумінні. По-перше, технологія визначається як раціонально побудована сукупність певних дій, операцій педагога з управління діяльністю учнів, яка спрямована на досягнення наперед запланованого результату шляхом технологічного процесу. Таким чином, технологія переважно тлумачиться як нормативний опис діяльності учасників навчального процесу, що є необхідною умовою для упорядкування освітньої системи та процесу управління нею. По-друге, у широкому сенсі слова технологія в освіті – це системна категорія, яка є науковою основою, що регламентує наукові підходи до аналізу та організації педагогічного процесу з урахуванням емпіричних інновацій, вона забезпечує спрямованість цього процесу на досягнення більш високих результатів, порівняно з іншими методами. Таким чином, педагогічна технологія стає організованим знанням про способи і засоби оптимізації діяльності.

Системний підхід до розгляду визначеного поняття дозволяє виділити та охарактеризувати його основні структурні компоненти.

Об'єктом технології більшість дослідників (М. Кларін, П. Самойленко, Д. Чернилевський) називають цілі, зміст, методи, засоби, організаційні форми навчання. Предмет педагогічної технології – конструювання системи шкільного навчання і професійної підготовки. Основою технологічного підходу, на думку П. Підкасистого, є системний підхід, який охоплює всі основні аспекти розроблення процесу навчання: від постановки мети, конструювання навчального процесу до перевірки його ефективності [6].

Сутністю технологічного підходу більшість дослідників вважають визначення раціональних засобів досягнення мети (Н. Талізін), модернізацію, оптимізацію і інтеграцію навчального процесу (П. Самойленко, Ф. Янушкевич), особистісно орієнтовану спрямованість. Його реалізація спрямована на досягнення конкретної мети, яка має бути діагностичною, на відміну від тих, досягнення яких не можна перевірити.

Специфікою педагогічної технології є те, що в її межах конструюється і здійснюється навчальний процес із точно заданими цілями, досягнення яких має піддаватися чіткому опису і визначенню. Гарантоване досягнення поставлених цілей відбувається за рахунок оперативного зворотного зв'язку і корекції, що пронизує весь процес навчання.

Впровадження інноваційних технологій спрямоване на вирішення актуальних проблем системи освіти. Вони базуються на мотивації суб'єктів педагогічної діяльності, мають на меті подолання наслідків деструктивних процесів у системі освіти, виведення її на більш високий,

конкурентоспроможний рівень. Визначення технологізації як системоутворювального фактору практичного перетворення процесу навчання у закладах освіти відповідно до сучасних завдань дає змогу майбутньому вчителю глибше усвідомити своє покликання, реальніше оцінити потенційні можливості, розглянути педагогічний процес з позиції досягнення очікуваних результатів.

Педагогічна технологія диференційованого навчання являє собою динамічну систему, яка охоплює всі ланки процесу навчання: мету, зміст, методи, засоби та має спрямованість на попередження неуспішності при виконанні навчальної програми, формування загальнонавчальних умінь на навичок, розвиток пізнавальних інтересів, посилення мотивації навчання, виховання особистісних якостей.

Нижче наведемо концептуальне осмислення даної технології (рис.).

Сформулюємо основні вимоги до технології диференційованого навчання.

1. Основна мета будь-якої педагогічної технології відповідно до її актуальних і перспективних можливостей – розвиток дитини. Розвиток, як відомо, має виходити з досягнутого рівня, однак у школярів однієї вікової групи цей рівень різний. Тому очевидна необхідність виявлення та обліку рівня розвитку учня. Під рівнем розвитку учня слід розуміти – здатність до навчання (передумови до навчання), швидкість засвоєння (показник темпу запам'ятовування і узагальнення – критеріями останнього можна прийняти кількість виконаних завдань, необхідних для виникнення узагальнень, і економність мислення). Крім загальних розумових здібностей у навчальній роботі виявляються спеціальні здібності і обдарованість дітей.



2. Найважливішим серед інших факторів, що стимулюють учня до навчальної діяльності, є навчальна мотивація. Звідси виникає вимога врахування індивідуальних особливостей учнів у сфері мотивації. Пізнавальні інтереси в процесі навчання необхідно враховувати з двох точок зору: 1) спонукання інтересу до навчальної роботи для підвищення мотивації, 2) облік вже сформованих індивідуалізованих інтересів і формування нових.

3. Ніяка пропонована зовні інформація не може стати внутрішньою для учня, якщо в нього немає відповідної мотивації. Відсутність необхідної і достатньої інформації, яка відповідає внутрішнім процесам учня, що відбуваються реально, гальмує його розвиток. Таким чином, виникає вимога врахування рівня навченості учнів.

4. Визнаючи індивідуальність особистості учня, не можна не визнати за ним права на реалізацію в навчальній діяльності власних пізнавальних стратегій, тому у конструюванні технології диференційованого навчання

потрібно погоджувати нормативні та особистісні пізнавальні стратегії, індивідуальні механізми і способи пізнання.

5. Диференціація навчальної роботи є одним з засобів розвивального навчання. Форми і методи, що застосовуються в організації навчання в технології диференційованого навчання, повинні сприяти індивідуалізації навчальної діяльності.

6. Організація диференційованого навчання вимагає розроблення спеціальних засобів навчання – розвивальні завдання за змістом повинні бути оптимальної трудності і формувати раціональні вміння розумової праці.

7. Суб'єкт повинен бути включений в активну діяльність і спілкування. Активність як стан учня – передумова всієї його навчальної діяльності, а отже, і загального розумового розвитку.

8. У системі диференційованого навчання визнається доцільність багатoproфільного і багаторівневого планування результатів навчання. Це передбачає проектування освітнього процесу на основі врахування індивідуальних особливостей учнів і розробки відповідних технологій. Планування результатів навчання може здійснюватися через систему педагогічних цілей або систему завдань, яка може слугувати одночасно і засобом діагностики досягнення запланованих результатів.

Виділяються *два основних етапи організації* внутрікласної індивідуалізації та диференціації навчання: 1) підготовчий етап; 2) етап здійснення внутрікласної індивідуалізації та диференціації навчання. На першому етапі вчитель діагностує з метою визначення рівнів готовності дітей до навчання, аналізує навчальний матеріал, щоб передбачити труднощі, які можуть виникнути у дітей з різними рівнями готовності до його вивчення. За цими даними відбувається умовна диференціація класу за типологічними особливостями дітей на групи і за індивідуальними особливостями – виділяються окремі учні. Для гомогруп і окремих учнів класу вчитель передбачає систему спеціальних завдань, метою якої є повноцінне засвоєння навчального матеріалу кожним учнем. Для досягнення цієї мети вчитель попередньо обдумує і конструює зміст диференційованих завдань та методик їх використання на уроці або в системі уроків. Ця система роботи може здійснюватися: фронтально, у групах, індивідуально, або передбачати їх поєднання, доцільне для конкретного етапу навчання.

Рівень і форма диференціації. Організаційний рівень передбачає внутрішню форму диференціації молодших школярів у рамках класу. Диференціація навчання передбачає не тільки врахування індивідуальних психологічних особливостей, а й комплекс обмежень для учнів усіх типологічних груп в освітньому процесі (єдине освітнє середовище, єдиний навчальний матеріал, єдина режимна організація, єдині вимоги до якості засвоєння знань, необхідність групової навчальної діяльності тощо).

Процес управління навчальною діяльністю визначається, перш за все, організаційною формою, через яку вона здійснюється. Найбільш

поширеними формами технології диференційованого навчання є робота учнів парами і у малих групах. Організація тимчасових малих груп може бути у двох варіантах: без урахування рівневих досягнень учнів і з урахуванням ситуативних рівневих досягнень. Перший варіант добре вивчений в психології та педагогіці. На цій основі побудовані практично всі наявні групові технології. Але часто виникають ситуації, в яких існує необхідність побудови груп з урахуванням актуально досягнутих учнями рівнів запланованих результатів навчання.

Роботи Л. Венгера, О. Запорожця, Б. Теплова свідчать про те, що для розвитку здібностей учнів необхідний благополучний інтелектуальний фон навчання і виховання, який може бути створений в умовах гетерогенного класу, що відповідає принципу навчання в „зоні найближчого розвитку” учнів.

Усі дослідники групових форм роботи (М. Віноградова, Х. Лійметс, К. Нор, І. Первін, І. Чередов, О. Ярошенко та інші) єдині в думці, що ефективність використання групової навчальної діяльності залежить від її раціонального планування й організації, що потребує, насамперед, уміння вчителя застосовувати цю форму роботи:

1) залежно від мети уроку, особливостей навчального матеріалу обґрунтовано вибрати форму й вид групової роботи;

2) правильно формувати групи (з дотриманням психологічної сумісності представників однієї групи та наявності у складі малих груп не менше ніж 50% учнів, які здатні на належному рівні здійснювати навчальні дії): враховувати індивідуальні та вікові особливості дітей; міжособистісні стосунки, їх бажання спільно працювати над розв'язанням навчальних завдань; попередню підготовку учнів (сформованість навичок самостійної роботи, вмінь роботи в групі); потенційні можливості для успішної спільної діяльності, особистісні якості учнів (зарозумілість, пихатість, сором'язливість, балакучість тощо);

3) опановуючи структуру уроку, диференціювати завдання за рівнем складності, обсягом відповідно до особливостей груп учнів, розробляти відповідні інструкції щодо їх виконання та пам'ятки для спрямування групової роботи; прогнозувати міру вчительської допомоги групам учнів;

4) вчити школярів співпраці, тобто узгодженому виконанню групових завдань в умовах дискусії, взаємодопомоги, підтримки і взаємоповаги, забезпечувати позитивне ставлення учнів до групової роботи тощо.

Дослідники (А. Бенно, М. Віноградова, В. Оконь, І. Первін та інші) наголошують, що, застосовуючи групову форму навчання, учитель повинен не тільки методично спрямовувати діяльність груп, регулювати їх темп роботи тощо, а й добре володіти методикою визначення завдань для групової роботи: загальних для всіх груп і диференційованих; основних, що передбачено програмою, і додаткових, підвищеної складності. Розв'язання завдань має потребувати розумових зусиль задля розвитку мислення й водночас відповідати реальним навчальним можливостям учнів.

Аналіз і узагальнення передового досвіду з питань організації групової роботи школярів (В. Котов, Х. Лійметс, В. Лозова, О. Пехота, О. Савченко, Г. Цукерман, І. Чередов, О. Ярошенко та ін.) засвідчують, що групова навчальна діяльність школярів може застосовуватись на всіх етапах процесу навчання завдяки необмеженим можливостям для спілкування, що включене в структуру групової діяльності як необхідна умова його здійснення. Доведено, що групова робота знаходить своє застосування в розв'язанні майже всіх основних дидактичних проблем: у вивченні нового матеріалу, що створює передумови для аналізу суб'єктного досвіду кожного учня й утворює наочно-почуттєву опору для формування понять; у виконанні вправ у групі, що забезпечує швидкий зворотний зв'язок і зростання пізнавальної активності учнів; у тематичному і заключному повторенні навчального матеріалу, що сприяє мобілізації, систематизації знань школярів і має більший особистісний сенс для кожного учня у складі групи [7].

Можливість ефективного застосування групової роботи на всіх етапах процесу навчання дає змогу прогнозувати, планувати міру вчительської допомоги групам учнів зі схожими особливостями.

Методи і прийоми диференційованого навчання. Диференційований підхід до навчання передбачає поєднання прийомів фронтальної, групової та індивідуальної роботи на уроці. Можлива нелінійна організація уроку, наприклад, перша частина – навчання всіх учнів за загальною програмою, друга частина – диференціація навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей. У процесі навчання можливе використання узагальнених схем (В. Шаталов), багаторівневих завдань з адаптацією (А. Границька) і т. д.

Застосування евристичного й дослідницького методів у диференційованому навчанні передбачає творче засвоєння знань, однак вимагає значних витрат часу й зусиль учасників навчання, високого рівня педагогічної кваліфікації. Незважаючи на те, що диференційоване навчання передбачає використання творчої діяльності учнів на уроці, не можна нехтувати виконавською та репродуктивною діяльністю, оскільки вони припускають комбінацію різних методів і прийомів на уроці. Наприклад:

– учитель починає пояснення нового матеріалу, а учні закінчують його вивчення самостійно зручним для себе способом. При цьому одні учні отримують усну інструкцію, інші – письмову. Окремі учні отримують індивідуальну допомогу від учителя або від однокласників в парі (групі);

– учням пропонується декілька варіантів завдань (однакових за ступенем складності, але різними за формою виконання), що відповідають типологічним особливостям учнів. Наприклад, отримуючи одну і ту ж задачу, частина учнів складають до неї план рішення, інша частина – числову формулу рішення, третя – перебудовує цю задачу.

Таким чином, диференційоване навчання – це спеціально організована навчально-пізнавальна діяльність (суб'єкт-суб'єктна

взаємодія), яка, враховуючи вікові, індивідуальні особливості суб'єктів учіння, їхній соціальний досвід і стартовий стан, спрямована на оптимальний фізичний, духовний та психічний розвиток учнів, засвоєння необхідної суми знань, практичних дій.

Подальші розвідки будуть спрямовані на визначення педагогічних умов ефективного формування готовності майбутніх учителів початкових класів до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів.

Список використаної літератури

1. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посіб. / С. П. Максимюк. – К. : Кондор, 2005. – 602 с. **2. Нісімчук А. С.** Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : Видавничий центр „Просвіта”; Пошуково-видавниче агентство „Книга Пам'яті України”, 2000. – 368 с. **3. Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с. **4. Кларин М. В.** Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 80 с. **5. Дичківська І. М.** Основи педагогічної інноватики : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – Рівне : РДГУ, 2001. – 222 с. **6. Пидкасистый П. И.** Искусство преподавания / П. И. Пидкасистый. М. Л. Портнов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 212 с. **7. Дейніченко Т.І.** Теорія і практика диференціації в груповій роботі / Т. І. Дейніченко // Сучасні проблеми дидактики : зб. наук. праць / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2003. – С. 178 – 186.

Прокоф'єва М. Ю. Педагогічні засади впровадження технології диференційованого навчання в початковій школі

Розглянуто використання терміна „технологія” в освіті. Обґрунтовано використання технологічного підходу в навчанні й вихованні молодших школярів. Охарактеризовано диференціацію навчання як освітню технологію в початковій школі.

Ключові слова: диференціація навчання, педагогічна технологія, технологічний підхід, технологія диференційованого навчання.

Прокоф'єва М. Ю. Педагогические основы внедрения технологии дифференцированного обучения в начальной школе

Рассмотрено использование термина „технология” в образовании. Обосновано использование технологического подхода в обучении и воспитании младших школьников. Охарактеризована дифференциация обучения как образовательная технология в начальной школе.

Ключевые слова: дифференциация обучения, педагогическая технология, технологический подход, технология дифференцированного обучения.

Prokofieva M. Yu. Pedagogical Principles of Technology Implementation of Differentiated Instruction in the Primary School

The usage of the term „technology” in education. Justified the use of the technological approach to training and education of primary school children. Characterized by differentiation of learning as an educational technology in elementary school.

Key words: differentiation of learning, teaching, technology, process approach, the technology of differentiated instruction.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК: 378. 015. 31 : 316. 36 - 055. 26

Ю. Г. Ткачова

ЧИННИКИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО МАТЕРИНСТВА В ЮНОМУ ВІЦІ

Протягом століть роль жінки та її становище у суспільстві завжди пов'язувались з материнством. Вивчення материнства на сучасному історичному етапі є однією з актуальних проблем як педагогіки, так і суміжних галузей наукового знання (психології, соціології, медицини), це обумовлюється цілою низкою причин, у тому числі й демографічною ситуацією яка склалася в Україні на зламі століть. Останнім часом вчені (І. В. Бестужев-Лада, А. І. Захаров, Н. Д. Нікандров, М. І. Буянов, Д. Попеное) приділяють особливу увагу процесу деградації сімейного життя, зниженню престижа материнства, зростанню внутрішньо-сімейного насильства. Вищеназвані процеси безпосередньо пов'язані із зниженням потреби у дітях, зменшенням народжуваності, насильством над дітьми у батьківській родині та прямою відмовою від призначеної природою ролі матері. Жінка на порозі материнства опиняється необізнаною щодо елементарних особливостей розвитку немовляти та основних функцій догляду за ним. Саме це висуває на перший план проблему педагогічної та моральної підготовки молоді, особливо дівчат, до адекватного материнства, до визнання та сприйняття місії матері, а також відповідальності за виховання дитини. Одним із засобів за допомогою якого в різних країнах намагаються вирішити означену проблему є виховання майбутніх матерів не тільки у батьківській родині, а й у системі державної освіти. Проте аналіз вищевикладених фактів свідчить про необхідність створення педагогічних умов формування готовності до материнства, що зумовлює актуальність та своєчасність написання даної статті.

Метою статті є визначення ролі чинників та педагогічних умов формування готовності до материнства в юному віці.

Формування готовності до материнства в юному віці – це проблема, яка на сьогодні є ще мало дослідженою як у вітчизняному, так і закордонному наукових просторах. Але завдяки особливій актуальності цієї проблеми, дослідження у цій сфері ведуться фахівцями різних напрямків.

Рядом дослідників (Ю. П. Прокопенко, І. П. Катковою, Л. Г. Камсюк, І. А. Альоновою, О. Н. Лебединською, Г. Г. Філіповою та ін.) розглядаються соціальні фактори, які впливають на материнство в юному віці. Багатьма науковцями серед яких Г. Г. Філіпова, Ю. П. Прокопенко, І. П. Каткова відмічається скорочення віку початку статевого дозрівання, прискорення темпів росту та фізичного розвитку. Але при цьому дівчина ще а ні психологічно, а ні соціально не є готовою до статевого життя. Сьогодні для молоді ранній початок статевого життя став доволі типовим явищем. Наслідки такого сексуального „старту” у доросле життя носять як біологічний (вагітність, пологи, аборт, венеричні захворювання), так і соціальний (зневіра, дисгармонія психосексуального розвитку, страх розголосу, опошлення та вульгаризація поглядів на статеve життя) характер.

Подібні наслідки не можуть не позначитися негативно на подальшому розвитку материнської сфери. Ранній початок статевого життя шкідливо впливає на зростаючий організм. Ю. П. Прокопенко наводить приклад обстеження американських повій, які займалися своїм ремеслом з 12 – 14 років. Проведене дослідження свідчить про те, що до 18 – 20 років стан внутрішніх органів відповідав 35 – 40 літньому віку жінки [3, с. 72].

Результати дослідження І. А. Альонової, свідчать про те, що у віці 15 – 19 років кожна третя дівчина вже має потребу у запобіганні небажаної вагітності, у той час як тільки 8% з опитаних дівчат перебувають у шлюбі. За даними О. Н. Лебединської та Є. В. Андрюшина з моменту початку статевого життя і до народження дитини кожна юна мати має 3 – 5 сексуальних партнерів; тільки 20% юних вагітних осуджують позашлюбні статеві стосунки, що сприяє розповсюдженню хвороб, які передаються статевим шляхом [4, с. 38].

Проблема неосвіченості у сфері планування репродуктивної поведінки підлітків та молоді набуває особливої значущості із-за зростаючої кількості вагітностей та пологів у віці до 20 років. Все більш актуальними ці процеси стають для України, де протягом останнього десятиліття показники вагітностей та пологів у віці до 20 років збільшилися вдвоє. Ризик неочікуваної вагітності є найбільш високим на початку статевого життя. Проблема небажаної вагітності у підлітковому віці, як правило, вирішується трьома шляхами. Шлях перший – штучне переривання вагітності, другий – народження та виховання небажаної дитини, шлях третій – відмова від дитини та залишення її на виховання держави. Усі означені шляхи вирішення проблеми, що склалася є

інфантицидальними щодо дитини, та психофізіологічно травмуючими для юної жінки. Подібна ситуація несе у собі ризик паталогічного розвитку материнства.

Соціально-психологічними причинами раннього початку статевого життя є: „втеча” дівчини від почуття самотності, втілення наївної мрії про кохання з першого погляду. Для багатьох з них статеві контакти пов'язані із потребою самовираження, із прагненням залучитися до „дорослого життя”. У певній кількості випадків причиною, яка підштовхує до ранніх статевих контактів стає психічний розлад, звичайна цікавість, а також провокування з боку однолітків. Важливе місце серед чинників, які впливають на ранні статеві контакти, посідає алкоголь та наркотики. У переважній більшості випадків, немовля, народжене у результаті подібного статевого акта, практично приречене на велику кількість соматичних захворювань та психофізіологічних вад.

Вагітність під час пубертатного періоду зумовлює брутальне порушення не тільки розвитку статевої та материнської поведінки, але й багатьох особистісних чинників. Навіть якщо небажана вагітність закінчується благополучно (батьки породіллі згодні взяти немовля та допомагати у його вихованні, або вагітна перебуває у шлюбі) спостерігається ускладнення у протіканні пологів, у розвитку емоційного контакту з немовлям, підвищена стурбованість, невпевненість в успішному виконанні ролі матері, орієнтація на необхідність допомоги батьків. Свої дії юні мами розглядають як допомогу більш досвідченим особам стосовно догляду за дитиною, що заважає розвитку материнської інтуїції, впевненості у власній компетенції щодо інтерпретації поведінки немовляти, та рефлексії власних почуттів.

Д. Піннесс та Г. Л. Бібринг вважають, що існує велика різниця між бажанням завагітніти і бажанням подарувати світові нову людину, ставши її матір'ю оскільки первинні хвилювання та конфлікти може несподівано розкрити досвід першої вагітності та материнства [8, с. 68].

За даними Є. Х. Агнаєвої, провідною діяльністю, яка визначає особливості формування образу майбутньої дитини в юної дівчини, є самоусвідомлення та самовизначення. Самовизначення юної дівчини як об'єкта материнської діяльності передбачає змістовне наповнення діяльності, а також вибір місця майбутнього материнства у системі життєвих орієнтацій [1, с. 94]. Відбувається формування образу майбутньої дитини як елемента образу світу, де його сутність визначається не стільки вмістом образу, скільки тим місцем та роллю, яку він виконує у ціннісному відображенні реальності. За межами уваги дослідників залишається педагогічні умови формування готовності до материнства, які за направленої педагогічної підготовки (тут ми маємо на увазі формування готовності до материнства в умисно створеному середовищі) являтимуться чинником формування готовності до материнства.

Материнство досить тісно пов'язується із соціальною ситуацією розвитку суспільства, воно є невідривним від історично виникаючих

культурних засобів формування особистості, частиною яких є освіта. Освіта як компонент культури, у цьому зв'язку набуває особливої значущості, тому що є основним механізмом розвитку гуманістичної сутності людини. Материнство це найвище втілення гуманістичної сутності людини, без якої неможливо виховати повноцінну, духовно багату та морально відповідальну людину.

Формування готовності до материнства у сфері освіти здійснюється як в процесі педагогічного впливу, так і в результаті сукупності умов соціальної дійсності, значною частиною яких виступає вищий навчальний заклад. Саме у вузівському просторі, стає можливим здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу. Тому вищий навчальний заклад як багатофакторне та багатокритеріальне середовище дозволяє впливати на студента. Сучасна школа починає розуміти, що народження нової людини сьогодні виступає не тільки як біологічно-медична, маюча стихійний характер, але й як моральна проблема. Для виховання та первинної соціалізації дитини необхідними стають знання про природу людини, її можливості та потреби. В свою чергу, молодь все більш спрямовано приходить до висновку, що знання внутрішнього світу особистості, взаємин між людьми можуть допомогти у вирішенні певних життєвих проблем [2, с. 426].

Оскільки життєвий світ жінки неodrивно пов'язаний із материнством, в якому зливаються усі вищезазначені складові, але вже не як компоненти розвиваючого середовища, а як частини єдиного феномена, то формування моделі материнства, яка відповідатиме вимогам часу, та суспільства повинно здійснюватися саме у цьому напрямку. Успішність та результативність підготовки до адекватного материнства не можлива без реалізації низки педагогічних умов. Частина умов, які ми досліджуємо полягає у посиленні на концепції та підходи вітчизняної педагогіки до проблем взаємодії суб'єктів процесу освіти.

Особистість включається у процес освіти, як суб'єкт, як активний його учасник, відповідальний за результати цього процесу. Виходячи з цього ми орієнтуємося на якісно новий підхід до взаємодії суб'єктів процесу освіти. Сутність його полягає в тому, що в ході освітньої підготовки студенту, який навчається передаються не лише знання та технологічні прийоми, але й ставлення до нього, що є предметом взаємодії в освітньому процесі. Ця закономірність визначає сутність особистісного підходу. Особистісний підхід ґрунтується на ставленні до студента як явища унікального незалежно від його індивідуальних особливостей. Цей підхід спрямовується на те щоб, студент сам сприймав себе як унікальну особистість і бачив її у кожному з оточуючих.

Особистісний підхід – це і є персоналізація педагогічної взаємодії, яка потребує відмови від рольових масок, адекватного включення у цей процес особистісного досвіду (відчуттів, емоцій, дій та вчинків, що їм відповідають). Діалогічний підхід як провідний фактор особистісної

самореалізації студентів досконало обґрунтовано у працях І. Б. Котової, С. Л. Братченко, Т. Г. Григор'євої, фахівці підкреслюють, що діалогічна модель навчання повинна базуватися на спонтанності, аутентичності та активності учасників педагогічного процесу. Результатом діалогічної педагогічної технології стає не лише засвоєння конкретної дисципліни, готовність учасників приймати участь у всіх формах реального спілкування, але й розвиток здібностей до різних видів ідентифікацій, і як наслідок, формування мотивації на розуміння іншої особистості та діалог з нею. Слід зазначити, що засвоєння стиля взаємин, побудованих згідно з цим підходом, впливає не лише на культуру взаємовідносин педагога та студента, але й суттєво змінює стиль міжособистісного спілкування у буденності. Засвоєння нових знань та навичок повинно базуватися на варіюванні та свободі вибору, яка реалізується завдяки можливості самому обирати дисципліну, яка цікавить студента. Вибір дисципліни чи спецкурса надає студенту можливість відчувати свободу та самодетермінацію у навчанні. Саме свободу особистості, можливість обирати молодь вважає найбільш важливим досягнення сьогодення [10; 5; 7].

Спецкурси найбільшою мірою відповідають активному характеру навчання, особливо у вищій школі, оскільки стимулюють студентську молодь до самостійної учбової роботи, сприяючи більш ефективному придбанню наукових знань та накопиченню власного досвіду. Саме спецкурси сприяють здійсненню диференціації та індивідуалізації навчання у вищому навчальному закладі, задовольняючи запити, інтереси, схильності та здібності студентів [9, с. 71]. Спецкурс може стати засобом реалізації програми вивчення проблем материнства у вищих навчальних закладах. Особливу роль відіграють факультативні курси та тренінги з підготовки до майбутнього материнства. При цьому можна використовувати форми та методи роботи, які передбачають активну участь студентів. Окрім традиційних, загально дидактичних методів у сучасній освіті все частіше використовуються інноваційні форми та методи. Узагальнюючи досвід певної кількості викладачів, Л. М. Панкова виділяє декілька типів занять: лекція, бесіда, диспут, консультація, рольові ігри, заняття-аналіз [6, с. 59]. Науково обґрунтована технологія навчання концентрується на діяльності студента, яка будується на основі накового аналізу, відборі тих якостей, знань, навичок та вмінь, які стануть йому в пригоді. Раніше ми вже зазначали, що формування готовності до материнства неможливо без усвідомлення та прийняття немовляти як цінності. Орієнтація на цінності є характерною рисою життя людини. Цінностне ставлення до дитини це результат розвитку материнства на усіх етапах онтогенеза.

Самовдосконалення та самопізнання, на наш погляд, це чинники без яких реалізація адекватного материнства є неможливою, тому що тільки духовно багата особистість, яка йде у ногу з часом може виховати людину нової формації. Таким чином, цінносне розуміння материнства та образа немовляти – це ядрне утворення у системі особистісних сенсів

жінки із сформованою готовністю до материнства. Через це можна припустити, що формування готовності до материнства у студенток вищих навчальних закладів буде ефективним, якщо основний акцент у викладацькій діяльності буде зроблено на розвиток саме цих цінностей.

Материнське ставлення не виникає само по собі після народження дитини, а проходить довгий шлях становлення та має тонкі механізми регуляції, свої сензитивні періоди та спонуки. Таким чином, до народження дитини дівчина повинна приходити з певної базою знань, установок, системою ставлень та якостей особистості, які у сукупності формують рівень її готовності до материнства. Вважається, що суспільними інститутами, в руслі яких традиційно формується материнство та готовність до нього, є соціальне середовище та родина, але деградація сімейних стосунків, як правило стає наслідком виникнення девіантного материнства. У зв'язку з цим освіта набуває особливої значущості, тому що може стати одним з основних механізмів розвитку готовності до материнства.

Виходячи з проаналізованого вище матеріалу, ми вважаємо необхідним виділення наступних педагогічних умов формування готовності до материнства в умовах вищої освіти, а саме:

- впровадження у вищих навчальних закладах спеціалізованих курсів, спрямованих на вивчення сутності та ролі материнства;

- включення до структури курсів, спрямованих на формування готовності до материнства, як теоретичного (когнітивного), так і практичного (тренінгового) компонентів;

- організація викладачем суб'єкт-суб'єктної взаємодії, основаної на принципах діалогізму, свободи та розвитку, спрямованої на персоналізацію суб'єктів, що передбачає наявність духовно насиченого вмісту спільних дій у системі „викладач-студент”;

- створення методичного супроводу щодо усвідомлення та сприйняття студентками власної унікальності та цінності як майбутньої матері;

- мотивування студенток на сприйняття немовляти як загальнолюдської цінності, визнання його унікальності та неповторності;

- розробки науково-методичного забезпечення освітньо-виховного процесу, засобів та технологій педагогічної підготовки молоді до материнства.

Таким чином, ми вважаємо необхідним впровадження у систему вищої освіти освітніх курсів з вивчення материнства, щоб вирішальним чином впливати на студентську молодь щодо формування готовності до материнства. Робота педагогів у цьому напрямку повинна охоплювати всі складники дидактичної системи, методи та засоби навчання і виховання. Це, в свою чергу, буде максимально сприяти становленню особистості у сучасному суспільстві, формуванню орієнтації на

материнство та немовля як загальнолюдську цінності, а також усвідомлення молодими жінками своєї унікальності як матері.

Список використаної літератури

- 1. Агнаева Е. Х.** Образ будущего ребенка у беременных женщин: Дис. канд. психолог, наук. / Е. Х. Агнаева. – Ростов-н/Д, 1999. – 165 с.
- 2. Асмолов А. Г.** Культурно-историческая психология и конструирование миров. / А. Г. Асмолов/ – М. : Изд-во „Институт практической психологии”, Воронеж: НПО „МОДЖ”, 1996. – 768 с.
- 3. Безрукова О. Н.** Влияние социально-психологических факторов на социальное здоровье беременных женщин : дисс. ... канд. психол. наук. / О. Н. Безрукова. – СПб., 1998. – 178 с.
- 4. Ворошнина О. Р.** Психологическая коррекция депривированного материнства. Дисс... канд. психол. наук. / О. Р. Ворошнина. – М., 1998. – 184 с.
- 5. Григорьева Т. Г.** Основы конструктивного общения. / Т. Г. Григорьева., Л. В. Линская., Т. П. Усольцева. // Методическое пособие для преподавателей.- Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та. – М. : Совершенство, 1997. – 171 с.
- 6. Зритнева Е. И.** Формирование готовности старшеклассников к семейной жизни : дисс. ... канд. психол. наук / Е. И. Зритнева. – Ставрополь, – 2000. – 169 с.
- 7. Котова И. Б.** Идеи гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. / И. Б. Котова., Е. Н. Шиянов. – Ростов-н/Д : РИО АО „Цветная печать”, 1995. – 314 с.
- 8. Леус Т. В.** Материнство – опыт трех поколений. Психологическое сопровождение беременных женщин. / Т. В. Леус. – М. : Прогресс. – 2000. – 153 с.
- 9. Мулкина Е. А.** Образовательно-воспитательное значение спецкурсов и спецсеминаров в системе подготовки студентов университета / Е. А. Мулкина // Материалы 44-ой научной конференции. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 1999. – С. 71.
- 10. Ратченко С.** Развитие у студентов направленности на диалогическое общение : автореф. дис. ... канд. психолог. наук / С. Ратченко. – Л., 1987. – С. 21.

Ткачова Ю. Г. Чинники та педагогічні умови формування готовності до материнства в юному віці

У статті розкрито сутність факторів та педагогічних умов формування готовності до материнства серед студентської молоді. Слід зазначити що важливим у поданій статті вважається впровадження у систему вищої освіти освітніх курсів з вивчення материнства, щоб вирішальним чином впливати на студентську молодь щодо формування готовності до материнства. Особливу увагу у статті приділено фактору формування орієнтації на материнство, та немовля як загальнолюдські цінності, а також фактору усвідомлення дівчиною своєї унікальності як матері.

Ключові слова: студентська молодь, материнство, девіантне материнство, репродуктивна поведінка, небажана вагітність, готовність до материнства, інноваційні форми та методи, цінносне ставлення, цінносна орієнтація.

Ткачева Ю. Г. Факторы и педагогические условия формирования готовности к материнству в юном возрасте

В статье раскрывается сущность факторов и педагогических условий формирования готовности к материнству среди студенческой молодежи. Следует отметить, что важным в данной статье считается введение в систему высшего образования образовательных курсов по изучению материнства, чтобы решительным образом оказывать влияние на студенческую молодежь относительно формирования готовности к материнству. Особое внимание в статье уделяется фактору формирования ориентации на материнство и ребенка как общечеловеческие ценности, а также осознания девушкой своей уникальной ценности как матери.

Ключевые слова: студенческая молодежь, материнство, девиантное материнство, репродуктивное поведение, нежеланная беременность, готовность к материнству, инновационные формы и методы, ценностное отношение, ценностная ориентация.

Tkacheva Yu. G. Factors and Pedagogical Conditions of Forming Readiness for the Maternity in the Young Age

The article deals with the essence of factors and pedagogical conditions aimed at forming readiness for the maternity among students. It should be noted that implementation of educational courses devoted to examination of maternity into the sphere of higher education is of vital importance, as it will in a drastic way make influence on students, concerning the matter of forming readiness for the maternity. Special attention in the article is paid to the factor of forming an orientation on the maternity and a baby as a universal value, and also to the factor of awareness by the girl her own unique value as a mother.

Key words: students, maternity, deviant maternity, reproductive behaviour, undesirable pregnancy, readiness for the maternity, innovative forms and methods, attitude based on value, value orientation.

Стаття надійшла до редакції 24.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37. 016:81'243:159. 923– 053.5

М. Ю. Трофименко

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ АНІМАЦІЇ ШКОЛЯРАМИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Складні цілі, які ставить перед собою Україна в процесі європейської інтеграції, підвищують роль вивчення мов. Сучасний розвиток суспільства вимагає подальшого вдосконалення системи підготовки майбутніх

викладачів іноземних мов. Суспільство XXI століття передбачає в кожного фахівця з іноземної мови знань інноваційних технологій освіти, відповідних сучасному рівню розвитку науки, техніки, творчого підходу до вирішення різних завдань. Інформаційна письменність та інтерактивна діяльність фахівця з іноземної філології виявляється в його здатності вільно, доречно та адекватно використовувати сучасні інноваційні технології у своїй професійній діяльності. Одним з прикладів подібних інновацій може слугувати анімація або інтерактивне (інколи віртуальне) освітнє середовище. Адже з розвитком інформаційних технологій з'явилась реальна змога використання анімаційних технологій (далі АТ) при вивченні гуманітарних дисциплін, а також розглядати анімацію як один із сучасних інноваційних методів навчання іноземних мов.

У контексті сучасного підходу до визнання ролі іноземної мови в усіх сферах соціально-культурної та професійної діяльності людини значно підвищуються вимоги до навчальних закладів, які повинні сформувати у студентів та учнів уміння використовувати іноземну мову в комунікативних цілях, що є метою вивчення дисципліни „Іноземна мова” [3, с. 14]. У теорії й на практиці навчання іноземної мови накопичено значний досвід з урахуванням досягнень лінгвістики, психології, соціолінгвістики, а також завдяки використанню сучасних методів навчання й новітніх технологій [2, с. 17].

Актуальним на сьогодні є питання про навчання іноземних мов сучасними методами, що базуються на використанні інноваційних педагогічних технологій, які оптимізують навчання іноземних мов учнів загальноосвітніх закладів. Об'єктивним є факт впровадження анімаційних технологій у процес викладання іноземних мов на заняттях з учнями загальноосвітніх навчальних закладів. Під АТ ми розуміємо, комплекс інтерактивних методик (навчально-дидактичні ігри, розмовні клуби, дебати, тренінги, майстер-класи тощо).

Зазначене вище обумовлює постійну увагу й пошук ефективних методів у навчанні іноземної мови як дисципліни навчального плану середніх і вищих навчальних закладів. Саме ефективність організації процесу навчання іноземних мов у навчальних закладах, сучасний комунікативний підхід до визначення змісту навчання, використання відповідних сучасних методів і новітніх технологій, обґрунтованість мети навчання кожного з урахуванням специфіки психолого-вікових особливостей тих, кого навчають іноземної мови, основні напрямки реалізації ідеї озброєння молодого покоління соціокультурними знаннями, уміннями й навичками володіння іноземними мовами створюють реальну можливість використання мови як засобу інтеграції до міжнародної спільноти [2, с. 45].

Завдання статті – на основі аналізу методичної літератури з проблеми використання сучасних педагогічних технологій навчання узагальнити ознаки, мету, зміст і доцільність використання анімаційних технологій на заняттях з іноземної мови з урахуванням специфіки

психолого-вікових особливостей учнів середньої ланки загальноосвітніх навчальних закладів. Таким чином, у даному дослідженні ми зосередимо нашу увагу на підлітковому віці учнів, розглянемо методики, які покращують та роблять цікавішим процес вивчення іноземної мови саме в цей віковий період.

Відомо, що підлітковий період розглядається як такий, під час якого суперечності розвитку набирають особливої гостроти. Це зумовлено специфічними явищами, що свідчать про перехід від дитинства до дорослості, що супроводжується якісною перебудовою всіх сторін розвитку особистості [8, с. 56]. Саме в цей період відбувається усвідомлення дитиною своєї індивідуальності, змінюється її ставлення до навколишнього світу, до себе, до інших людей, відбувається перебудова потреб та мотивів, поведінки. Водночас змінюються вимоги суспільства до підлітка. У зв'язку з цим підлітку необхідно погоджувати свої потреби з очікуваннями оточення та вимогами соціальних норм.

Необхідність такого погоджування часто пов'язана зі значними труднощами, котрі й стають причиною виникнення суперечностей у психічному розвитку підлітка. Ці суперечності можуть протікати в гострій формі, зумовлюючи сильні емоційні переживання, порушення в поведінці школярів, у їх взаєминах з дорослими та ровесниками. Вчений А. П. Краківський називає такі вікові особливості підлітка:

1. Потреба в гідному становищі в колективі однолітків, у родині;
2. Підвищена стомлюваність;
3. Прагнення мати вірного друга;
4. Прагнення уникнути ізоляції як у класі, так і в малому колективі;
5. Підвищений інтерес до питання про „співвідношення сил” у класі;
6. Прагнення відмежуватися від усього підкреслено дитячого;
7. Відсутність авторитету віку;
8. Відраза до необґрунтованих заборон;
9. Сприйнятливність до промахів учителів;
10. Переоцінка своїх можливостей, реалізація яких передбачається у віддаленому майбутньому;
11. відсутність адаптації до невдач;
12. відсутність адаптації до становища „гіршого”;
13. тенденція віддаватися мріям;
14. острах опоганення мрії;
15. яскраво виражена емоційність;
16. вимогливість до відповідності слова справі;
17. підвищений інтерес до спорту;
18. захоплення колекціонуванням, захоплення музикою й кіномистецтвом [10, с. 63 – 64].

К. Д. Ушинський у роботі „Людина як предмет виховання” вказував, що педагог, який прагне виховувати людину, повинен, насамперед, довідатися їй у всіх відношеннях. „Вивчайте закони тих психічних явищ,

якими ви хочете управляти, і чинить у відповідності із цими й тими обставинами, у яких ви хочете їх прикласти” [20, с. 49].

У 60-і роки ХХ століття Д. Б. Ельконін висловив гіпотезу про те, що „немає підстав для абсолютизації існуючої схеми віків, заснованої на середньостатистичних вікових нормах розвитку, для перетворення їх у якийсь інваріант будь-якого можливого шляху розумового розвитку. Ця схема відображає лише цілком певний і конкретний шлях розумового розвитку дітей, що протікає в конкретно-історичних формах” [9, с. 127].

Психічна діяльність людини носить опосередкований характер. Тому індивідуально-вікові особливості підлітків опосередковані культурно-історичним середовищем, у якому вони живуть і розвиваються, з умовами, що впливають із нього, навчання й виховання, носять тимчасово просторовий характер. Так, наприклад, французький класик психології дошкільного розвитку Жан Піаже вважав, що логічні операції розвиваються в дітей тільки до 11 – 12 років. Дослідження Л. А. Венгера, П. Я. Гальперина, Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова показали, що при зміні умов навчання міняються вікові границі й форми психічного розвитку дітей.

Оригінальну концепцію вікового підходу розробила Л. І. Божович, що опиралася на введене Л. С. Виготським поняття про соціальну ситуацію розвитку. Фундаментальна є сформована нею теза про те, що справді віковий підхід припускає не тільки урахування тих властивостей, які яскраво проявляються на даному віковому етапі, але й опору на ті особливості, які ще не повністю виявилися на даному щаблі розвитку, яким належить майбутнє. З погляду Л. І. Божович, віковий підхід – це виховання дитини з урахуванням перспектив її розвитку.

Таким чином, індивідуально-вікові особливості учнів при вивченні іноземної мови обумовлені:

- 1) особливостями біологічного розвитку організму;
- 2) культурно-історичним середовищем як сферою їхнього росту й розвитку;
- 3) умовами навчання й виховання;
- 4) резервами індивідуального розвитку. Причому процес розвитку індивідуально-вікових особливостей носить поступальний характер [3, с. 44 – 45].

В.В. Давидов, підводячи підсумки експериментальної роботи з розвиваючого навчання, констатував: „Ми не маємо у своєму розпорядженні цифрових даних, але спостереження говорять про те, що проблеми середньої школи, пов'язані з невмінням, а головне – з небажанням учнів учитися, існують і в експериментальних класах й в іншому місці...”. На жаль, формули самовизначення підлітків стосовно школи типово антишкільні: у традиційному варіанті – „не хочу (і не вмію) учитися”, в експериментальному – „вмію, але не хочу”. Дослідження показали, що активність людини як суб'єкта у взаємодії з навколишнім світом народжується інформаційною потребою. Саме вона є джерелом

активності людини, що у фізіології зареєстрована І. П. Павловим як рефлекс „що таке?” [8, с. 52].

Інформаційна потреба – це потреба всього живого в інформації для орієнтовно-приспосувальної поведінки й боротьби за існування. Для людини це ще й усвідомлена необхідність інформації для здійснення творчо перетворювальної діяльності. У розвитку інформаційної потреби, головним є слово. Вивчення інформаційної потреби розкрило її пряму залежність від рівня знання учнів. Чим він вище, тим вища й інформаційна потреба й тим більше школяр проявляє себе як суб'єкт у пізнавальній діяльності, інформаційна потреба розвивається за умови відчуття учнем успіху, задоволення результатом, подолання труднощів. А це вимагає розвитку в особистості вольової сфери, здатності до вольових умов.

Неправомірно розглядати індивідуальні особливості школяра (наприклад, індивідуальні особливості уваги, пам'яті, мислення й т. д.) безвідносно до вікового періоду, стадії його розвитку. Одна з основних умов успішного формування індивідуальних особливостей в учня, це знання цих особливостей на кожному віковому щаблі. Вікові особливості завжди існують і проявляються у формі індивідуальних варіантів розвитку і є тлом для вивчення індивідуальних розходжень. Облік психологічних особливостей надзвичайно важливий у вихованні й навчанні [9, с. 63].

Кожному вчителю, який навчає учнів-підлітків іноземним мовам, необхідно враховувати ефективність використання активної та інтерактивної моделей навчання, що роблять ефективнішим навчальний процес взагалі та конкретно сприйняття окремого матеріалу.

Активна модель – базується на використанні методів і прийомів, які спрямовані на активізацію пізнавальної активності учнів, їх творчого самостійного підходу до виконання завдань. За цією моделлю учень виступає як „суб'єкт” навчання: він виконує творчі вправи як в класі, так і вдома, вступає в бесіду-діалог з учителем. В останні роки у методичній літературі достатньо часто автори звертаються до подібної моделі навчання майже всіх дисциплін навчальних планів середньої і вищої школи [3, с. 98 – 100].

Інтерактивна модель – зміст якої базується на тлумаченні терміна інтерактивний – здатний до взаємодії, до діалогу (з англ. to interact – де inter – взаємний, а act – діяти). Суть даного підходу – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, при якій створюються такі умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою інтелектуальну спроможність і соціальну значимість як члена колективу. Особливість інтерактивного навчання полягає в тому, що успішне засвоєння нового матеріалу і формування практичних умінь і навичок відбувається завдяки активній взаємодії всіх учнів і кожного; це навчання у взаємодії, співпраці, взаємопідтримці, взаємозацікавленості і взаємозбагаченні.

Інтерактивне навчання – це навчання, яке побудоване на взаємодії учня з соціальним явищем, яке є джерелом досвіду, який засвоюється. За цією моделлю навчання учень є повноправним учасником навчального

процесу. Функція вчителя зводиться до активізації, до спонукання учнів, до самостійної творчої діяльності, активність вчителя/викладача уступає місце учням [8, с. 68 – 70]. Невід’ємною складовою інтерактивного навчання є впровадження та використання анімаційних технологій.

Специфіка предмета „Іноземна мова” полягає перш за все у реалізації комунікативної мети навчання, у формуванні в учнів умінь спілкуватися, виконуючи дії інтеграції, продукції, рецепції чи медіації, або комбінації двох чи кількох з них, як наприклад: а) контакт з представниками служби сервісу та заповнення формуляра; б) читання доповіді та її обговорення; в) виконання письмових інструкцій; г) запит про допомогу; д) описання, коментування і ін. При цьому користувач мовою має виконати комунікативні завдання, які вимагають від нього розуміння і осмислення інформації в усній або письмовій формі (рецепція: аудіювання, читання), в формі обговорення і передача змісту (продукція: говоріння, письмо) [4, с. 157].

Ми спробували більш чітко виразити зміст терміна „анімаційний” у різних сполученнях із урахуванням орієнтації на специфіку його використання у процесі навчання іноземних мов. У характеристиці інтерактивних методів навчання ми зазначаємо, що його базовою складовою є анімаційні технології, які представляють сучасні методи, які базуються на *інтеракціонізмі* – одному із популярних концепцій у сучасній соціальній психології [3, с. 79].

У рамках цієї концепції пропонується розуміння соціальної взаємодії людей як міжособистісна комунікація, особливістю якої визнається здатність людей розуміти один одного. Саме такий підхід реалізується у процесі інтерактивного навчання, що базується на взаємодії учня із навколишнім середовищем. При такому підході учень – повноцінний учасник процесу, зміст якого є джерелом поповнення його знань, умінь, навичок.

Отже, сьогодні, відбувається спільний підхід до навчального процесу і освіти взагалі. Викладач відіграє роль посередника – особи, яка безпосередньо сприяє і заохочує до навчання студентів. Він розуміє, що процес навчання залежить не тільки від пояснення та викладання конкретної теми з практики іноземної мови, а й тієї сучасної інтерактивної методики та технологій, які він має у своєму арсеналі та вміло використовувати на занятті. Студенти, у свою чергу, повинні бути якомога активнішими та, по суті, нести особисту відповідальність за процес навчання.

Вони повинні усвідомлювати особливості їх власного стилю навчання, бути готовими до адаптації та розширення особистих стратегій навчального процесу.

У сучасному науковому середовищі існує величезна кількість різноманітних методологій навчання іноземних мов, як і кількість самих викладачів, які постійно займаються оновленням та введенням інновацій

до свого навчального курсу; так само як існування різних стилів навчання порівняно з кількістю студентів, які вивчають ту чи іншу іноземну мову.

Учителі та учні в школах, викладачі та студенти у ВНЗ, представляють собою головне джерело в навчальному середовищі.

У контексті нашого дослідження ми пропонуємо розглядати вчителя як „посередника” (координатора, гіда) та „учня”; адже ці два терміни найточніше описують їх окремі ролі. Роль учнів і посередників ми вирішили відобразити у порівняльній таблиці:

Роль посередника	Роль учня
<ul style="list-style-type: none">• Заохочувати та звертати увагу на предмет за допомогою різних стилів навчання.	<ul style="list-style-type: none">• Бути обізнаним про різні стилі навчання і бажати спробувати нові підходи, стратегії тощо.
<ul style="list-style-type: none">• Забезпечити точними мовними прикладами, які б відповідали запланованим вправам та завданням.	<ul style="list-style-type: none">• У навчальному процесі відчувати себе впевнено, бажати ризикувати, осмілюватися давати відповіді, здогадуватися, користуватися кожною можливістю вивчити щось нове, звертатися за допомогою до посередника та інших можливих джерел отримання знань.
<ul style="list-style-type: none">• Заохочувати учнів до вибору „сміливих” стратегій навчання.	<ul style="list-style-type: none">• Працювати самостійно і спільно з метою отримати добрі результати в мовному та цільовому контекстах.
<ul style="list-style-type: none">• Пильнувати правильне вживання мовних одиниць учнями та вчасно виправляти помилки, якщо в цьому виникає потреба.	<ul style="list-style-type: none">• Слідкувати за особистими успіхами та за успіхами інших, беручи до уваги спільні помилки.
<ul style="list-style-type: none">• Бути позитивним і обнадійливим, розглядати будь-який результат як успіх.	<ul style="list-style-type: none">• Постійно робити конспекти та повторювати попередній матеріал.
<ul style="list-style-type: none">• Розуміти навчання як процес співпраці за наявності постійних переговорів між посередником та учнями, а також для визначення цілей і методів подальшої роботи.	<ul style="list-style-type: none">• Визнавати свою активну роль як учня, бажати обговорювати цілі, методи роботи та ін. питання разом з посередником.

Зазначимо, що в статті розглянуто комплекс питань, пов'язаних з характеристикою різних аспектів анімаційної методики, особливість її використання в навчанні іноземних мов в контексті лінгвопсихологічних основ мовленнєвої діяльності і комунікативного підходу до навчання іноземної мови учнів-підлітків.

Як свідчить аналіз педагогічної і методичної літератури, для розкриття суті анімаційного підходу вживають майже синонімічні терміни: анімаційна модель, анімаційна методика, анімаційні технології, які реалізуються

завдяки інтерактивним методам, прийомам і засобам навчання (навчально-дидактичні ігри, анімаційні комп'ютерні програми, інтерактивна дошка, анімаційні виступи тощо) і організаційних форм. Велика роль у втіленні на практиці методики використання АТ відводиться володінню учителем/викладачем анімаційними прийомами роботи.

Навчання, що базується на використанні АТ дозволяє одночасно вирішити декілька завдань. Воно розвиває комунікативні уміння і навички, сприяє встановленню емоційних контекстів між учасниками навчального процесу, вирішує виховне завдання, оскільки привчає працювати в команді, прислуховуватись до думки своїх товаришів.

Реалізація анімаційної методики корінним чином змінює співвідношення ролі вчителя/викладача до учнів/студентів. Ствердження домінуючої ролі викладача (я – вчитель, я знаю більше (тобто ієрархічне ставлення), залишається в минулому, оскільки сьогодні домінує інша тенденція, яка базується на положеннях взаємодії, взаєморозуміння, взаємонавчання – учень \hat{a} вчитель, учень \hat{a} учень, учитель \hat{a} учні.

Звичайно, що постає проблема рівня оволодіння самими викладачами зазначеними анімаційними прийомами, від їх бажання постійно вивчати досвід іноземних вчених і практиків щодо анімаційного підходу в навчанні іноземної мови.

Успішність функціонування методики використання АТ у значній мірі залежить від наявності сучасних основних і допоміжних засобів навчання іноземної мови, які укладені за інтерактивними принципами і які є у розпорядженні школи, вчителя, від розуміння вчителем суті призначення даної переважно сучасної методики, володіння інтерактивними прийомами і цілеспрямованого їх використання у контексті комунікативного підходу навчання іноземної мови, який відображає суть мовленнєвої діяльності.

У подальших дослідженнях з питань проблем впровадження АТ у навчальний процес маємо на меті порівняти вітчизняний та зарубіжний досвід їх використання у процесі вивчення іноземних мов.

Список використаної літератури

1. Голоскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Дидактика и методика / Н. Д. Голоскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2006. – 334 с. **2. Драгунова Т. В.** Психологический анализ оценки поступков подростками / Т. В. Драгунова // Вопросы психологии личности школьника. – М., 1991. **3. Методика** формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій : [навч.-метод. посіб. для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня „магістр”] / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Е. Г. Борецька та ін. ; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2010. – 332 с. **4. Мачуська І.** Міжособистісне спілкування підлітків / І. Мачуська // Шкільний світ. – 2007. – Трав. (№ 17). – С. 1 – 11. **5. Ніколаєва С. Ю.** Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) /

С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2008. – 286 с. **6. Пассов Е. И.** Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Пассов. – М., 2010.– 634 с. **7. Пометун О.** Інтерактивні технології : теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пирожко. – К. 2002. – 135 с. **8. Шулигіна Р. А.** Педагогічний такт і професійна етика як необхідні складові педагогічної діяльності у процесі спілкування з учнями / Р. А. Шулигіна // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць. – К. : Вид. центр КНЛУ, НМАУ, 2002. – № 19. – С. 135 – 138. **9. Шулигіна Р. А.** Методичні рекомендації з формування культури спілкування старшокласників / Р. А. Шулигіна. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. – 42 с.

Трофименко М. Ю. Вікові особливості сприймання анімації школярами в процесі вивчення іноземних мов

Статтю присвячено проблемі урахування психолого-вікових особливостей учнів загальноосвітніх закладів при використанні анімаційних технологій у процесі їх навчання іноземних мов.

Ключові слова: психолого-вікові особливості, учень-підліток, анімація, анімаційні технології, комунікативний підхід, мовленнєві ігри, процес навчання, іноземна мова.

Трофименко М. Ю. Возрастные особенности восприятия анимации учениками в процессе изучения иностранных языков

Статья посвящена проблеме специфики учета психолого-возрастных особенностей учеников общеобразовательных учреждений при применении анимационных технологий в процессе их обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: психолого-возрастные особенности, ученик-подросток, анимация, анимационные технологии, коммуникативный подход, языковые игры, процесс обучения, иностранный язык.

Trofimenko M. Yu. Age-related Peculiarities of Perception Animation Students in the Process of Learning Foreign Languages

This article is devoted to the problem of specificity of the account of students' psycho-age features in the language teaching process by the means of animation technologies in the educational institutions.

Key words: psychological and age characteristics, pupil-teenager, animation, animation technologies, communicative approach, speech games, learning process, foreign language.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.015.324.2

А. А. Шуляченко

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ II СТУПЕНИ

Успешность учебно-воспитательной работы в современной школе зависит от учета специфики психологических особенностей учащихся в переходные периоды их жизнедеятельности. Одним из наиболее значимых периодов в жизни школьника является период окончания начальной школы и переход в на среднюю ступень школьного обучения.

Непосредственно сам период обучения во второй половине 3-го класса не несет в себе какой-либо интересной психологической перспективы, не таит какой-либо педагогической или психологической опасности. Но на рубеже 3 – 4-го и 5-го классов ситуация существенно изменяется, так как одним из наиболее рельефных периодов личностного развития школьников является их переход из начальной школы в основную, когда существенно меняется социальная ситуация развития.

Анализ массовой школьной практики свидетельствует о том, что переход на вторую ступень общего образования не всегда происходит у учащихся бесконфликтно и безболезненно. Не все школьники оказываются психологически готовыми к преодолению трудностей адаптационного периода, не все поднимаются в своем развитии до уровня соответствия новым, более высоким, чем на первой ступени общего образования, требованиям. Поэтому переход из начального в среднее звено традиционно считается одной из наиболее сложных психолого-педагогических проблем, а период адаптации в 5-м классе – одним из труднейших периодов школьного обучения.

К тому же переход учащихся на вторую ступень общего образования совпадает по времени со вступлением их в подростковый возраст и может сопровождаться рядом специфических процессов и явлений, составляющих содержание так называемой „проблемы пятых классов” [6]. Однако синхронизации образовательного и возрастного кризисов в жизни школьника, по мнению Г. А. Цукерман, можно избежать, если сам этот переход не будет сопровождаться резким разрывом между предыдущим и последующим образом жизни учащихся, т.е. будет строиться „как мягкий постепенный” [12, с. 20].

На основе фактов, вытекающих из злободневных вопросов практики, можно утверждать, что переход в 5 класс психологически неготовых учащихся может вызвать или еще более усугубить их негативное отношение к учебе и школе в целом. Таким образом, сегодня можно говорить о кризисе или микрокризисе „пятых классов”, когда резко возрастает неопределенность разных сторон жизнедеятельности, что в значительной степени определяет психологические трудности, которые

испытывают как ученики, так и учителя и родители пятиклассников [2]. Трудности переходного периода прямо или косвенно влияют на эффективность обучения и воспитания, а также на психическое и соматическое здоровье школьников.

Актуальность проблемы психологической готовности выпускников начальной школы к обучению в основной школе определяется тем, что ценность образования в глазах современных подростков невысока. А это неизбежно сказывается на эффективности учебной деятельности, что, в свою очередь, имеет целый ряд отдаленных социально-психологических последствий, с которыми общество сталкивается уже сейчас.

Несмотря на большую научную и практическую значимость, проблема психологической готовности младших школьников к обучению в основной школе остается еще малоизученной. Решение „проблемы пятых классов” позволит выявить психологические условия и механизмы, определяющие успешное вхождение пятиклассников в новую социальную ситуацию; позволит выявить психологические основания проектирования плавного перехода учащихся из начальной школы в основную, „призванного смягчить трудности адаптации детей к средней школе и устранить опасную синхронизацию двух кризисов – возрастного и образовательного” [12, с. 21].

Построение идеальной модели личности выпускника начальной школы требует предварительного определения понятия „психологическая готовность к обучению в основной школе”. Вне деятельности невозможно говорить о психологической готовности к ней. Специфика учебной деятельности, ее требования к личности школьника и определяют содержание психологической готовности. Определить структуру психологической готовности можно только с учетом структуры личности и структуры деятельности, так как, считает А. Н. Леонтьев, „в основании личности лежат отношения соподчиненности человеческих деятельностей, порождаемые ходом их развития” [8, с. 188]. В. Г. Моисеев в своей работе изложил: „под готовностью учащегося к обучению понимается сложное интегрирующее качество личности, включающее настрой, стремление и способность использовать приобретенные в начальной школе знания, умения и навыки в новых условиях педагогического процесса” [7, с. 18].

Первую попытку определить „готовность к обучению в средней школе” предприняла Т. И. Юферева, выделив следующие ее составляющие:

- 1) сформированность основных компонентов учебной деятельности, успешное усвоение программного материала;
- 2) новообразования младшего школьного возраста – произвольность, рефлексия, мышление в понятиях (в соответствующих возрасту формах);
- 3) качественно иной, более „взрослый” тип взаимоотношений с учителями и одноклассниками.

Данная структура требует уточнения и дополнения. Психологическая готовность к обучению на второй ступени общего образования предполагает наличие определенной программы (идеальной),

которая и определяет направленность и характер работы по психологической подготовке учащихся к переходу из начальной школы в основную. Не может быть абстрактной психологической готовности. Она всегда личностна, является эмоционально-побудительной силой к деятельности и определяется наличием индивидуально-психологических особенностей, установок, состояний личности, отвечающих требованиям конкретных задач, стоящих перед человеком.

Структуру психологической готовности личности к деятельности нельзя рассматривать без связи со сложившимися представлениями о психологической структуре личности. Так, концепция динамической функциональной структуры личности К. К. Платонова [10] включает четыре подструктуры: направленность, опыт, психические процессы и биопсихические свойства. А. Д. Глоточкин [3] дополнил данную структуру подструктурой самоопределения или внутренней ориентированности в среде. По мнению В. Ф. Сафина, „важно не то, что и как человек делает, но и ради чего он делает, т.е. осознание им смысла своей жизнедеятельности” [11, с. 4]. Структура психологической готовности к обучению на второй ступени общего образования соответствует структуре, субординации тех функций, выполнять которые потребуются ученику.

Анализ психолого-педагогической литературы, систематизация и обобщение требований, предъявляемых пятиклассникам в основной школе, и трудностей переходного периода позволяют выявить в совокупности те качества, которые необходимы ученику для его успешной адаптации на второй ступени общего образования и дальнейшей успешной учебной деятельности. Исходя из этого, в структуре психологической готовности учащихся к обучению в основной школе можно выделить следующие подструктуры:

- операциональную готовность;
- интеллектуальную готовность;
- личностную готовность.

Они выступают в единстве и во взаимосвязи, определяя результативность учебной деятельности и развития личности в ней. Компоненты этих подструктур могут одновременно выступать критериями оценки сформированности психологической готовности учащихся к деятельности и общению в 5 классе. Каждая из выделенных подструктур имеет специфическое содержание, характеризующееся определенными параметрами. М. Н. Костикова [5] считает, что нельзя понять структуру психологической готовности к деятельности без учета иерархии ее подструктур, так и не может быть результативным подход, основанный на абсолютизации какой-либо из них.

Операциональная готовность характеризует достижения школьников в учебе. Не составляет большого труда выявить эту сторону готовности, так как в программах начальной школы определены требования к знаниям, умениям и навыкам, которыми должны овладеть школьники к концу

начальной школы, дан перечень необходимых умений и навыков по каждому предмету. Показателями операциональной готовности являются необходимые ученику для дальнейшего обучения знания, умения и навыки, которые по праву считаются одними из важнейших слагаемых психологической готовности к деятельности.

Проблема психологической готовности не может ограничиваться только операциональной ее стороной. Е. А. Аркин [1] убежден в том, что нельзя считать хорошо подготовленным к переходу в 5 класс ученика, у которого сформирована только операциональная готовность. Интеллектуальная готовность является не только важным условием усвоения учебного материала, но и способствует овладению любой другой деятельностью, является показателем умственного развития ученика. Операциональная и интеллектуальная подструктуры психологической готовности тесно взаимосвязаны: недостаточная интеллектуальная готовность приводит к трудностям в овладении знаниями, умениями и навыками, которые, в свою очередь, активизируют познавательные возможности учащихся. Уровень знаний, умений и навыков и интеллектуальные способности в сумме составляют умственный багаж ученика, характеризуют его умственное развитие. Не случайно З. И. Калмыкова [4] выделяет два компонента умственного развития школьника: фонд действенных знаний и обучаемость как способность к их усвоению. Интеллектуальная готовность учащихся к обучению на второй ступени общего образования обеспечивает высокий уровень их обучаемости.

Однако проблемы операциональной и интеллектуальной готовности к деятельности не могут быть решены без выхода на личностную готовность. Чтобы ученику быть на уровне предъявляемых требований, необходима личностная готовность, которая помогает добиться соответствия социально-психологическим нормам, соотнести предъявляемые требования со своими личностными возможностями.

В. Г. Моисеев выделяет следующие компоненты готовности к обучению в общеобразовательной школе второй ступени [7, с. 18 – 19]:

1. Мотивационный компонент.
2. Содержательно оценочный компонент.
3. Эмоционально-волевой компонент.
4. Мобилизационно настроенный компонент.
5. Коммуникативный компонент.
6. Операциональный компонент.
7. Конструктивный компонент.
8. Гностический компонент.
9. Организационный компонент.

Личностная готовность школьника к обучению в основной школе способствует решению „проблемы пятых классов”, так как является важнейшей подструктурой психологической готовности, которая определяет успешность перехода учащихся из начальной школы на

вторую ступень общего образования, позволяет быстрее адаптироваться в новой социально-психологической ситуации.

Мотивация учения школьника является его важнейшей личностной характеристикой. В начальной школе, считает А. К. Маркова, мотивы нужно оценивать не только с точки зрения своеобразия учебной деятельности этого возраста, но и в свете подготовки ученика к основной школе, т. к. „младший школьный возраст – это начало становления мотивации учения, от которого во многом зависит ее судьба в течение всего школьного возраста” [9, с. 69].

Изучение психологической готовности невозможно без анализа и установления связей между ними. Критерии готовности ученика к обучению в основной школе определяются на основе теоретической нормативной модели готовности, в которой нашли отражение операциональная, интеллектуальная и личностная ее подструктуры.

Таким образом, психологическая готовность представляет систему психологических предпосылок, совокупность качеств ученика, необходимых ему для успешного включения в новую социально-психологическую ситуацию при переходе на вторую ступень общего образования. Психологическая готовность является важнейшим интегральным показателем психологических возможностей школьника, активизирует его жизнь, способствует овладению новой социальной ситуацией развития, определяет успешность адаптации пятиклассников в новых условиях, эффективность учебной деятельности и общения.

Изучение психолого-педагогической литературы показало, что существуют различные подходы отечественных и зарубежных авторов к пониманию готовности к обучению в школе II ступени и её структуре. Таким образом, психологическая готовность представляет систему психологических предпосылок, совокупность качеств ученика, необходимых ему для успешного включения в новую социально-психологическую ситуацию при переходе на вторую ступень общего образования. Психологическая готовность является важнейшим интегральным показателем психологических возможностей школьника, активизирует его жизнь, способствует овладению новой социальной ситуацией развития, определяет успешность адаптации пятиклассников в новых условиях, эффективность учебной деятельности и общения.

Практическая часть исследования была посвящена исследованию степени готовности учащихся начальной школы к обучению в школе. В исследовании принимали участие дети младшего школьного возраста, четвертых классов 9 – 10 лет, в общем количестве – 20 человек.

В данном исследовании выделены три основных этапа исследования: констатирующий, формирующий, итоговый.

I этап – констатирующий эксперимент. Включал в себя проведение констатирующего исследования, которое показывает какой уровень психологической готовности имеют младшие школьники исследуемых групп.

Результаты по данной группе показали, что высоким уровнем психологической готовности к переходу в среднее звено обучения обладают – 3 человека (30 % учащихся), средним уровнем – 5 человек (50 % учащихся) и низким уровнем – 2 человека (20 % учащихся).

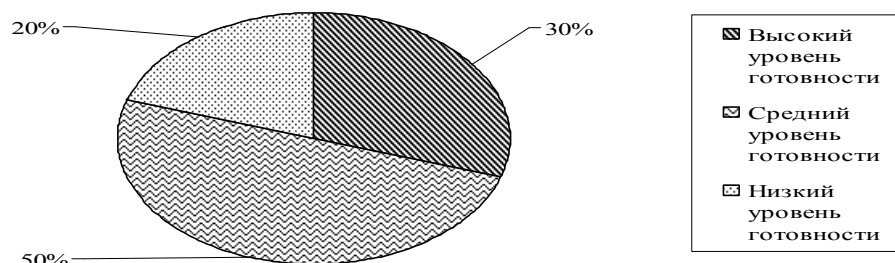


Рисунок 1.1. Результаты психологической готовности экспериментальной группы в %

Итоговые данные по контрольной группе показали, что высоким уровнем психологической готовности к переходу в среднее звено обучения обладают – 6 человек (60% учащихся), средним уровнем – 3 человека (30% учащихся) и низким уровнем – 1 человек (10 % учащихся).

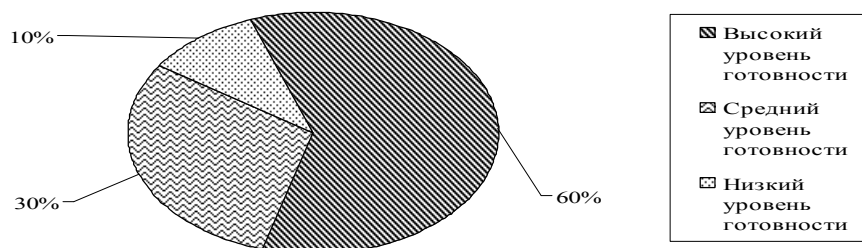


Рисунок 1.2. Результаты психологической готовности контрольной группы в %

Итак, по данным диагностики можно сделать вывод, что большую роль для младших школьников в условиях основной школы играет их психологическая готовность к переходу на вторую ступень общего образования, которая активизирует жизнь школьника, делает ее более результативной, творческой, лишенной психологического дискомфорта, способствует овладению новой социальной ситуацией развития.

II этап – формирующий эксперимент. Данный этап исследования включал в себя разработку и проведение психолого-коррекционной программы, цель которой – повысить уровень психологической готовности учащихся четвертого класса к переходу в среднее звено обучения.

III этап – итоговый эксперимент. Это исследование проводилось после проведения коррекционных занятий и имело цель – сравнить результаты психологической готовности учащихся к переходу в среднее

звено до проведения коррекционной программы и после ее проведения. Выявить возможные проблемы при переходе младшего школьника в среднюю школу.



Рисунок 1.3. Сравнение результатов констатирующего и итогового эксперимента в контрольной группе

По исследованию контрольной группы до и после формирующего эксперимента можно сделать следующие выводы:

- учащиеся данного класса показали достаточную психологическую готовность для перехода в среднее звено;

- результаты итогового эксперимента изменились незначительно. Это говорит о том, что коллектив данного класса имеет достаточно сформированные отношения и связи, что в данном классе проводится воспитательная работа по формировании личности ученика, что учащиеся в этом классе имеют хорошую мотивационную подготовку для перехода в следующее звено обучения.

Общие уровни сформированности компонентов психологической готовности младшего школьника к обучению в основной школе выделены по следующим уровням: высокий, средний, низкий на основании шкал оценок выбранных диагностических методик.

В исследовании использовались следующие методики:

1. Оценка уровня мотивации. Анкета Р. В. Овчаровой.
2. Средовая адаптация (дезадаптация) ребенка. Методика Р. В. Овчаровой.
3. Изучение произвольности школьников. Методика „Домик” Н. И. Гуткиной.
4. Изучение уровня внимания и самоконтроля. Методика П. Я. Гальперина и С. Л. Кабылицкой.
5. Методика „Нарисуй человека”. Определение индивидуальных особенностей личности ребенка. Разработка методики К. Маховер на основе теста Ф. Гудинафа.

Исследование позволило по вычислениям критерий Фишера можно сделать вывод, полученная величина $F_{эмп}$ находится в зоне неопределенности. Доля лиц, справившихся с задачей, в итоговом эксперименте не значительно больше, чем в констатирующем эксперименте. Данные показывают, что исследуемая группа также имеет достаточно хорошую психологическую готовность к переходу в среднее

звено обучения. Можно сделать вывод об улучшении уровня психологической готовности младших школьников у небольшого количества учащихся после тренинговых занятий.

Итоги проведенного исследования показали, при повышении адаптации к новым условиям учебного процесса, развитии мотивации обучения и навыков общения процесс формирования готовности к обучению в школе II ступени будет более оптимальным.

Таким образом, необходимо отметить, что работа с учащимися младшей школы должна строиться исходя из того, на каком уровне готовности к обучению в среднем звене находятся дети из начальной школы. И уже на основе полученных данных выстраивать программу сопровождения.

Список использованной литературы

- 1. Аркин Е. А.** Родителям о воспитании. Воспитание ребенка в семье от года зрелости Е. А. Аркин. – М. : Учдетгиз, 1957. – 347 с.
- 2. Битянова М. Р.** Работа психолога в начальной школе / М. Р. Битянова, Т. В. Азарова, Е. И. Афанасьева, Н. Л. Васильева. – М. : Изд – во „Совершенство”, 1998. – 352 с.
- 3. Глоточкин А. Д.** К вопросу о динамической функциональной структуре личности / А. Д. Глоточкин. – Славянск, 1991. – 185 с.
- 4. Калмыкова З. И.** Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога / З. И. Калмыкова. – М. : Знание, 1992. – 96 с.
- 5. Костикова М. Н.** Психологические особенности готовности детей к школьному обучению / М. Н. Костикова. – М., 1985. – 27 с.
- 6. Кравцова Е. Е.** Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М. : Педагогика, 1991. – 152 с.
- 7. Лапенко М. И.** Формирование поэтапной готовности школьников к обучению в условиях непрерывного образования : уч. пособ. для студентов спец. „Психология” / М. И. Лапенко, В. Г. Моисеев. – Севастополь : Рибест, 2009. – 323 с.
- 8. Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
- 9. Маркова А. К.** Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1980. – 192 с.
- 10. Платонов К. К.** Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986.–254 с.
- 11. Сафин В.Ф.** Психология самоопределения личности : уч. пособ. / В. Ф. Сафин. – Свердловск, 1986. – 142 с.
- 12. Цукерман Г. А.** Десяти-двенадцатилетние школьники: „ничья земля” в возрастной психологии / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 17 – 31.

Шуляченко А. А. Формування готовності учнів початкової школи до навчання в школі II ступеня

У статті наведено аналіз результатів дослідження формування готовності учнів початкової школи до навчання в школі II ступеня. У ході дослідницької роботи було підтверджено, що учень повинен

володіти певними психологічними й особистісними особливостями, що свідчать не тільки про успішне завершення початкової школи, але й орієнтуватися на психологічне формування наступного етапу вікового розвитку.

Ключові слова: формування готовності; психологічна, оперативна, інтелектуальна готовність.

Шуляченко А. А. Формирование готовности учащихся начальной школы к обучению в школе II ступени

В статье приведен анализ результатов исследования формирования готовности учащихся начальной школы к обучению в школе II ступени. В ходе исследовательской работы было подтверждено, что ученик должен обладать определенными психологическими и личностными особенностями, свидетельствующими не только об успешном завершении начальной школы, но и ориентироваться на психологическое формирование следующего этапа возрастного развития.

Ключевые слова: формирование готовности; психологическая, оперативная, интеллектуальная готовность.

Shulyachenko A. A. Formation of Readiness of Elementary School Students to School II Level

The paper analyzes the results of the study formation of readiness of students in primary schools for school level II. During the research, it was confirmed that the student must have certain psychological and personality characteristics which indicate not only the successful completion of primary school, but also focus on the psychological formation of the next phase of development of the age.

Key words: formation of readiness, psychological, operational, intellectual readiness

Стаття надійшла до редакції 26.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

ІННОВАЦІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

УДК 005.94

В. М. Алфімов

ПІДГОТОВКА КЕРІВНИКІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ШКОЛОЮ ОЗДОРОВЧОЇ ФУНКЦІЇ

Модернізація системи освіти, яка відбувається сьогодні в Україні, вимагає особливої уваги до підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі до збереження здоров'я всіх без виключення учасників навчально-виховного процесу й обслуговуючого персоналу. Директор школи, його заступники мають володіти вміннями створення системи безперервного здоров'язберігаючого супроводу навчально-виховного процесу, формування адаптивно-розвиваючого освітнього середовища, яке можна представити як сукупність організаційно-педагогічних і соціально-гігієнічних умов, психолого-фізіологічних чинників, які сприяють реалізації можливостей індивіда, збереженню, зміцненню психологічного, фізичного здоров'я учнів, самореалізації особистості (Є. Казін).

Зміст здоров'язберігаючого супроводу в освітніх установах різного типу, виду й рівня може бути охарактеризовано як реалізація комплексу психолого-педагогічних і медично-фізіологічних методів і технологій, спрямованих на формування культури здоров'я учнів і педагогів, досягнення високого рівня здоров'язберігаючої професійної компетенції педагогічного колективу закладу, психофізичний розвиток, соціалізацію, професійну самоідентифікацію суб'єктів навчально-виховного процесу, підвищення рівня стресостійкості й адаптаційних можливостей організму, яка здійснюється з урахуванням вікових і типологічних особливостей суб'єктів освітньо-виховного процесу (Є. Казін).

Складність забезпечення навчально-виховного процесу, який би відповідав усім показникам здоров'язберігаючого, обумовлена тим, що ні керівники шкіл, ні медичні працівники не володіють методами управління в області впровадження здоров'язберігаючих і здоров'яформуючих технологій в освітніх установах, а спеціальна цілеспрямована професійна підготовка з питань організації здоров'язберігаючого навчального середовища проводиться ще недостатньо ефективно.

Система підготовки управлінських кадрів до реалізації оздоровчої функції освіти для загальноосвітніх навчальних закладів повинна враховувати не тільки особливості освітньої галузі області (специфіку демографічної та етнополітичної ситуації, співвідношення кількості шкіл у містах і сільській місцевості, професійної компетентності педагогічних кадрів), а й, перш за все, особливості екологічної ситуації в промисловому

регіоні, специфіку захворюваності мешканців Донбасу, заходи щодо запобігання та профілактики цих захворювань.

У сьогоднішній ситуації головним завданням керівництва шкіл повинне стати забезпечення ефективної взаємодії інтересів різних відомств щодо впровадження ефективних, випробуваних здоров'язберігаючих і здоров'яформуючих педагогічних технологій. Враховуючи викладене, особливої актуальності набуває пошук таких управлінських рішень і визначення інноваційних організаційно-педагогічних умов, що дозволять створити й постійно вдосконалювати здоров'язберігаючий навчально-виховний процес.

Головним орієнтиром у цьому має виступати Державний стандарт вищої освіти України з підготовки магістрів за спеціальністю „Управління навчальним закладом”. Цей стандарт вимагає забезпечення на підставі чинних нормативно-правових актів, використовуючи типові положення та інструкції, формування в керівників загальноосвітніх навчальних закладів умінь проектування системи попередження або зменшення рівня вірогідного пошкодження персоналу (учасників навчально-виховного процесу) та об'єкту господарювання в умовах надзвичайної ситуації; ідентифікації ризику руйнування здоров'я вчителів, дітей, обслуговуючого й допоміжного персоналу, прогнозування можливості виникнення небезпечних ситуацій, у тому числі при проведенні уроків, позакласних і позашкільних заходів. Виходячи з цього, керівник навчального закладу повинен вміти розробляти проекти документів щодо збереження здоров'я всіх тих, хто навчається й працює в школі, збереження майна закладу, знати їх структуру та зміст.

Важливим завданням виступає також формування вмінь керівника щодо забезпечення фахової дієздатності персоналу в питаннях збереження здоров'я дітей і педагогів та іншого персоналу, розподіл повноважень і відповідальності між структурними підрозділами школи, контролю виконання вимог документів щодо попередження або зменшення рівня вірогідного пошкодження. Керівник також повинен вміти, використовуючи дані щодо особистих психічних якостей членів трудового колективу, організувати коригування за відповідними методиками психічного стану членів трудового колективу з метою підвищення ефективності та безпеки фахової діяльності. Він також повинен вміти організувати використання контингентом навчального закладу штатних та підручних засобів індивідуального або колективного захисту від вражаючих факторів, що діють при виникненні надзвичайної ситуації, організувати евакуацію контингенту навчального закладу з небезпечної зони.

З урахуванням мети спільної діяльності на підставі усвідомлених цілей особистої діяльності та її структури за допомогою певних методик та технологій управління особистих відношень з іншими учасниками спільної діяльності, використовуючи принципи суб'єктно-діяльнісного підходу, оцінювати особистий стан та стан інших людей, настроїв, ступінь психічної напруги при вирішенні завдань різної складності.

Взагалі керівник має здійснювати систему управління оздоровчою функцією школи, яка включає:

1. Перевірку приміщень і обладнання на їх відповідність вимогам техніки безпеки та санітарно-гігієнічним вимогам. Він повинен уміти делегувати функцію безпеки співробітникам закладу освіти, що працюють у тих або інших приміщеннях, учителям, які відповідальні за навчальні кабінети, створювати нормативні документи щодо запобігання дитячого травматизму.

2. Організацію навчання заступників, педагогів, співробітників з техніки безпеки, дотримання санітарно-гігієнічних норм у навчально-виховному процесі. Він має володіти вмінням проводити вступний, первинний інструктаж, організовувати медичний огляд, організовувати профілактику захворювань, планувати заходи щодо попередження дитячого травматизму тощо.

3. У контексті створення здорового освітнього середовища керівник має слідкувати за тривалістю занять і перерв, створювати доброзичливий мікроклімат у колективі учнів і педагогів, слідкувати за дотриманням рухового режиму дітей, забезпечення медико-психолого-педагогічного супроводу здоров'я, фізичного й психічного стану учнів тощо.

Сьогодні формування готовності керівника навчального закладу щодо реалізації школою оздоровчої функції здійснюється на курсах підвищення кваліфікації, у процесі навчання в магістратурі з управління навчальним закладом або в процесі самоосвітньої діяльності.

Відповідний досвід підготовки керівників шкіл до реалізації школою оздоровчої функції є на факультеті перепідготовки й підвищення кваліфікації керівних педагогічних працівників Донецького національного університету. Тут багато років впроваджується комплексна підготовка керівників до управлінської діяльності.

Професійна підготовка та підвищення кваліфікації управлінців відбувається із застосуванням як традиційних, так і інноваційних методів, таких, як моделювання, метод проектів та кейс-метод, рольові та ділові ігри, круглі столи й коучинги, семінари й дискусії, творчі лабораторії, тренінги, практичні заняття на базі закладів освіти різного типу тощо

На практичних заняттях менеджери освіти відвідують заклади різного типу з метою ознайомлення з особливостями реалізації оздоровчої функції освіти, знайомляться з досвідом „Шкіл сприяння здоров'ю”, здоров'яформуючими та здоров'язберігаючими технологіями провідних педагогів області, вибудовують стратегію вдосконалення плану роботи навчального закладу згідно з вимогами здоров'язберігаючих технологій, відпрацьовують ефективні методи роботи з педагогічним колективом щодо мотивації, стимулювання та впровадження в навчально-виховний процес здоров'яформуючих та здоров'язберігаючих технологій, аналізують уроки з точки зору збереження здоров'я як учнів, так і педагогів, моделюють позакласні й позашкільні заходи не тільки з позиції техніки

безпеки всіх учасників, але й з позиції формування, зміцнення здоров'я дітей і дорослих.

Значне місце в системі підвищення кваліфікації відведено різним формам мережевої взаємодії учасників освітнього процесу різних рівнів за допомогою мережі Інтернет. Застосування означеної форми підвищення кваліфікації дає досить позитивні результати, створює умови для постійного обміну досвідом, вирішення актуальних освітніх проблем, дозволяє створити єдиний інформаційний простір. Дуже ефективною така взаємодія є в організації міжкурсового періоду й забезпеченні принципу безперервної освіти. Особливою умовою мережевої взаємодії є цілеспрямоване й системне залучення інформаційних, методичних, інноваційних, кадрових, консалтингових та інших ресурсів.

Безперервність освіти передбачає підготовку кадрів, удосконалення їх компетентності на курсах підвищення кваліфікації та в міжкурсовий період, а також самоосвітню діяльність упродовж життя.

До ефективної самоосвіти менеджер освіти має бути підготовлений. Критеріями готовності до самоосвітньої діяльності є: цілісно-мотиваційний компонент (професійні цінності, професійний інтерес, самооцінка, самопізнання) особистісний компонент (удосконалення педагогічних і управлінських здібностей, професійно значущих якостей, самокритичність); когнітивно-пізнавальний компонент (педагогічна ерудиція, адекватність застосування знань, пізнавальні якості професійного характеру), операційний компонент (оволодіння сукупністю вмінь реалізації управлінських функцій, умінь аналізувати наявні й розробляти власні стратегії розвитку загальноосвітнього навчального закладу). На курсах підвищення кваліфікації під час спілкування в міжкурсовий період педагоги кафедри управління освітою Донецького національного університету спрямовують процес самоосвіти керівників закладів освіти в трьох напрямках:

- 1) стимуляція мотивації керівників;
- 2) формування, розвиток, накопичення вмінь і навичок самоосвітньої діяльності;
- 3) надання необхідної допомоги й підтримки для ефективного здійснення самоосвітньої діяльності.

Керівники закладів освіти в міжкурсовий період отримують допомогу з питань самоосвіти, яка передбачає:

- рекомендації та їх опрацювання щодо зазначеної літератури з різних питань менеджменту, психології, педагогіки;
- вивчення й застосування перспективного управлінського досвіду колег міста, області, країни;
- аналіз і узагальнення власного досвіду;
- проведення тематичних та індивідуальних консультацій;
- складання планів самоосвіти;
- допомога у виявленні слабких сторін у знаннях, уміннях;
- розробка докурсових завдань;

- координація роботи над післякурсним завданням.

Загальноосвітній заклад залишається основним соціальним інститутом, який надає дітям базову освіту, вирішує завдання розвитку та виховання школярів, тому керівникові необхідно створити всі можливі умови для збереження здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу. Перш ніж чомусь навчити дитину, необхідно оволодіти самому, тому, готуючи керівників закладів освіти, необхідно приділяти увагу компетенції забезпечення охорони життя, здоров'я й психічного благополуччя всіх учасників навчально-виховного процесу.

Алфімов В. М. Підготовка керівників до реалізації школою оздоровчої функції

У статті аналізується досвід підготовки керівників закладів освіти до реалізації школою оздоровчої функції освіти. Розглядаються форми й засоби роботи з керівниками щодо впровадження здоров'яформуючих та здоров'язберігаючих технологій в освітній простір.

Ключові слова: керівник закладу освіти, здоров'яформуючі та здоров'язберігаючі технології, підвищення кваліфікації, самоосвіта.

Алфимов В. М. Подготовка руководителей к реализации школой оздоровительной функции

В статье анализируется опыт подготовки руководителей учебных заведений к реализации школой оздоровительной функции образования. Рассматриваются формы и средства работы с руководителями в контексте внедрения здоровьесформирующих и здоровьесберегающих технологий в образовательное пространство.

Ключевые слова: руководитель учебного заведения, здоровьесформирующие и здоровьесберегающие технологии, повышение квалификации, самообразование.

Alfimov V. M. Preparation of Educational Establishment Leaders for the Navigation of Healthy Function

Experience of preparation of educational establishment leaders for the navigation of healthy function of education is analiged in the article. Forms and ways of health-forming and health-keeping technologies in education are pointed out.

Key words: educational establishment leaders, health-forming and health-keeping technologies, continuing education, self- education.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 371.14

В. М. Коваль

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА ДО РЕАЛІЗАЦІЇ УПРАВЛІНСЬКИХ ФУНКЦІЙ НА ВИРОБНИЦТВІ

Реформування в Україні соціально-економічної та виробничої сфер зумовлює необхідність формування фахівця нового типу, що в свою чергу потребує підготовки висококваліфікованих інженерних кадрів, здатних швидко реагувати на зміни в економічному середовищі, незалежно мислити, приймати відповідальні рішення, вміти творчо діяти в різних сферах професійної діяльності. Суттєвою умовою для здійснення інженерами такої діяльності є високий рівень сформованості у них управлінської компетентності, яка є однією з ключових щодо реалізації їх професійних функцій на виробництві.

На наш погляд, у сучасному освітньому просторі існує низка недоліків, які знижують ефективність процесу формування управлінської компетентності майбутніх інженерів:

- основою освіти залишається традиційна парадигма підготовки: „знання”, „уміння”, „навички”;
- недостатня кількість годин, яка відводиться на вивчення спеціальних дисциплін, які б сприяли формуванню управлінської компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів;
- невикористання діагностичних методик визначення рівня управлінської компетентності;
- відсутність критеріїв та показників, які дозволяють оцінити рівень сформованості управлінської компетентності у випускників вищих технічних навчальних закладів.

Виявлені недоліки та усвідомлення необхідності підготовки нової генерації висококваліфікованих інженерних кадрів потребують пошуку новітніх засобів оптимізації управлінської та професійної підготовки фахівців, що спонукає науковців до розробки нових шляхів дослідження окреслених проблемних напрямків.

Питання навчання інженерній справі нерозривно пов'язані з особливостями цієї професії, які досліджуються багатьма філософами, соціологами, педагогами і психологами, а саме М. Аптекарем, Г. Бедним, М. Добрускіним, Б. Ломовим, О. Семеновим, Б. Смірновим, О. Пономарьовим, С. Рамазановим, О. Романовським, В. Ядовим та ін.

Теоретичним підґрунтям розв'язання проблеми підготовки майбутнього інженера-управлінця виступають праці вітчизняних та закордонних вчених В. Болотова, М. Добрускіна, Л. Довгань, О. Коваленко, О. Литвак, О. Понамарьова, А. Петрова, О. Романовського, Ф. Удалова, О. Шарапова.

Метою нашого дослідження є аналіз загальнотеоретичних психолого-педагогічних підходів до формування управлінської компетентності майбутніх інженерів на підґрунті компетентнісного підходу в освіті.

Посилення інтересу до проблеми формування управлінської компетентності в освітньому та професійному просторі пов'язано з інноваційними та освітніми запитами суспільства, світовими інтеграційними процесами, швидким розвитком виробничих технологій, що висувають нові вимоги до якості підготовки кваліфікованих інженерних кадрів. У зв'язку з цим відбувається помітна переорієнтація оцінки результату освіти з понять „знання”, „уміння”, „навички” на поняття „компетенція”, „компетентність” майбутніх фахівців.

Поняття управлінської компетентності розглядається в теорії менеджменту, де основний акцент робиться на функціональній грамотності як складовій компетентності керівника, що розглядається як знання комплексних взаємозв'язків, цілей і результатів діяльності.

Професійна управлінська компетентність визначає обсяг компетенцій, коло повноважень у сфері управлінської діяльності, тобто коло питань, у яких суб'єкт володіє знаннями та досвідом, що відображають соціально-професійний статус і управлінську кваліфікацію, а також певні особистісні та індивідуальні здібності й особливості.

У нашому дослідженні ми спираємося на визначення управлінської компетентності, подане Е. Нікітіним. Він вважає, що „професійна компетентність – це інтегральна професійно-особистісна характеристика, обумовлена готовністю і здатністю виконувати управлінські функції відповідно до прийнятих у соціумі на даний момент норм і стандартів” [3, с. 10].

З точки зору І. Зимньої критеріями, за якими потрібно актуалізувати компетенції та перетворювати їх на компетентність, є: готовність до прояву компетентності (мотиваційний аспект); володіння знаннями, тобто зміст компетентності (когнітивний аспект); досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); відношення до змісту компетентності [6, с. 9].

На думку дослідників Н. Тверезовської та Г. Чередніченко, управлінська компетентність охоплює всі сфери функціонально цілісної психіки особистості (розумову діяльність, емоційно-почуттєву й вольову сфери), включає такі основні компоненти:

- мотиваційний – сукупність ціннісних орієнтацій, мотивів, адекватних цілям і завданням управління; сформованість важливих для управління особистісних якостей;

- когнітивний – сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для практичного розв'язання завдань управління;

- рефлексивний – аналіз, самоаналіз, осмислення, оцінка і рефлексія власної діяльності, поведінки, вчинків, спілкування, стосунків з оточенням, їх корекція, здатність до самоуправління (самоменеджменту).

Отже, управлінська компетентність є динамічним утворенням та вимагає постійного розвитку й змістовного наповнення новими даними педагогіки, психології, антропології, педагогічного менеджменту тощо.

Реалізація окреслених завдань відбувається протягом останнього десятиріччя в межах компетентнісного підходу, який є стрижневим у сучасних освітніх технологіях підготовки майбутнього інженера і викликає багато різноманітних суджень та варіативних наукових поглядів. Наприклад, на думку П. Бершадського, поняття компетентності не має принципово нових компонентів. Протилежна думка існує у І. Фрумїна, який розглядає компетентнісний підхід як такий, що проявляється в оновленні змісту освіти у відповідь на мінливу соціально-економічну реальність. Т. Ковальова тлумачить компетентнісний підхід як такий, що „дає відповіді на запити виробничої сфери”. П. Щедровицький розглядає його як атрибут підготовки до майбутньої професійної діяльності [5, с. 12].

У теорії й практиці вітчизняної та зарубіжної освіти проблему формування компетентнісного підходу та питання підвищення ефективності управлінської діяльності в навчально-виховному процесі розглядали науковці Н. Бібік, П. Бершадський, Л. Васильченко, Н. Гришина, Т. Гура, Т. Ковальова, Н. Новицька, Я. Подоляк, О. Пометун, Ю. Татур, І. Радванський, М. Тарнавський, Н. Тверезовська, М. Чошанов, С. Шишов, Г. Щедровицький та ін.

На нашу думку, компетентнісний підхід в інженерній освіті розглядається як спроба привести освіту у відповідність до потреб сучасного ринку праці. Саме з таким підходом пов'язують відкрите замовлення на зміст освіти з боку ринку праці та потенційних роботодавців.

Ураховуючи те, що компетентнісний підхід розглядається як новий підхід до мети освіти, а компетентність затверджується як нова цільова категорія, нахил професійної освіти демонструє зміщення орієнтації освітнього процесу від предметноцентристської до студентоцентристської спрямованості. Можна погодитись з думкою дослідників Н. Тверезовської та Г. Чередніченко, які розглядають компетентнісний підхід до освіти і до моделі її проектування як такий, якого засновано на компетенціях (результатах освіти) або на показниках і критеріях „виходу”, якщо мати на увазі кінцевий „продукт” освітнього процесу – рівень професійної готовності випускника ВТНЗ. Кінцевий освітній „продукт” має такі характеристики як досягнення студентів, їх ціннісні орієнтації, професійні успіхи (працевлаштування) і здатність до соціальної взаємодії [2, с. 27].

Над складовими компетентнісного підходу працювали зарубіжні та вітчизняні дослідники, які окреслили:

- внутрішні базові поняття „компетенції” та „компетентність”;
- компетентнісний підхід в освіті, який розглядається як діалектична альтернатива традиційному кредитному підходу;
- компетентність, яка розглядається як здатність до виконання своїх професійних завдань;

- категоріальну базу компетентнісного підходу, що пов'язується з ідеями цілеспрямованості освітнього процесу.

Сучасне суспільство висуває нові вимоги до вищої школи щодо розробки новітніх моделей управління і підготовки майбутніх керівників-професіоналів, здатних ефективно керувати різними галузями виробництва, безперервно навчаючись, оновлюючи свої знання, адаптуючись до ринкових умов.

Аналізуючи у своїх працях соціально-економічну ситуацію в Україні, вітчизняні науковці звертають увагу на те, що значною мірою низка проблем пов'язана з кризою управління. О. Романовський доходить висновку про те, що переважну частину управлінців у країні складають фахівці з інженерно-технічною освітою, які свого часу не здобули необхідної управлінської підготовки, хоча професійна діяльність кожного інженера передбачає виконання керівних функцій. Тому ефективне розв'язання проблеми якості управління вимагає створення системи підготовки майбутніх інженерів у процесі їхнього навчання у вищих технічних закладах освіти до управлінської діяльності, а також організації виявлення і добору молоді з відповідними особистісними якостями та схильностями до управлінської діяльності для їх подальшої підготовки у якості професійних керівників-лідерів [7, с. 158].

Проведений вітчизняними науковцями пошук (В. Атласов, Л. Васильченко, Г. Васянович, С. Гончаренко, І. Гришина, Г. Єльнікова, І. Зязюн, В. Кричевський, В. Козаков, Л. Луценко, Д. Маркович, Е. Нікітін, Н. Ничкало, С. Сисоєва, П. Щербань та ін.) свідчить про те, що невід'ємним атрибутом професійно-управлінської компетентності керівника постає суб'єктивна та об'єктивна готовність здійснювати управлінську діяльність, спрямовану на досягнення цілей.

Для вітчизняної інженерної освіти перехід до системної моделі (кваліфікаційної та компетентнісної у їх єдності) повинен сприяти досягненню мети нової якісної освіти. Якщо раніше головним завданням системи професійної освіти була підготовка фахівця для масового виробництва, то сьогодні ситуація змінилася, змінюються технології, виробництво стає більш гнучким. Сьогодні потребує фахівця, здатного проявляти активність в умовах стрімких змін. При цьому компетентність інженера можна тлумачити як сукупність мобільних професійно-кваліфікаційних, творчих, соціально-гуманітарних та особистісних компетенцій, які визначають його здатність та можливість щодо ефективної професійної діяльності в ринкових умовах.

Сутність освітнього процесу для інженера-управлінця в умовах компетентнісного підходу – це створення ситуацій та підтримка дій, які можуть привести до формування тієї чи іншої компетенції. Але ситуація повинна бути життєво важливою для суб'єкта, нести в собі потенціал визначеності, надавати вибір можливостей, знаходячи резонанс у культурному та соціальному досвіді. Вона повинна моделювати параметри середовища, дієвої ситуації, в якій будуть формуватися та розвиватися

визначені компетенції. Інженер як висококваліфікований спеціаліст поряд з професійними знаннями та вміннями повинен володіти управлінськими навичками.

У компетентнісній моделі інженера-управлінця цілі освіти взаємопов'язані як з об'єктами і предметами праці, взаємодією суб'єктів та виконанням ними конкретних функцій, так і з міждисциплінарними інтегрованими вимогами до результату освітнього процесу. Метою професійної освіти є не тільки навчання людини основам професійної діяльності та надання їй професійної кваліфікації, але й надання майбутньому фахівцеві можливості вирішувати життєві та професійні ситуації. При цьому компетентність не повинна протиставлятися професійним кваліфікаціям, але й не повинна ототожнюватися з ними. Так, на думку В. Байденка, термін „компетенції” визначає інтегровані характеристики якості підготовки фахівця, категорії результату освіти. Тобто компетенція виступає новим типом визначення цілей в освіті. Це повинно здійснити зрушення від переважно академічних норм оцінки до зовнішньої оцінки професійною і соціальною спільнотами підготовленості випускників ВТНЗ [1, с. 56].

Для створення моделі компетентного фахівця, у нашому випадку інженера-управлінця, необхідно дослідити критерії, за якими знання, уяви, алгоритми дій, система цінностей та відношень наповнювали б його знаннями, вміннями та навичками для реальних умов майбутньої діяльності, а також формували та розвивали професійно-особистісні якості, необхідні для перспективного розвитку професійної діяльності як такої.

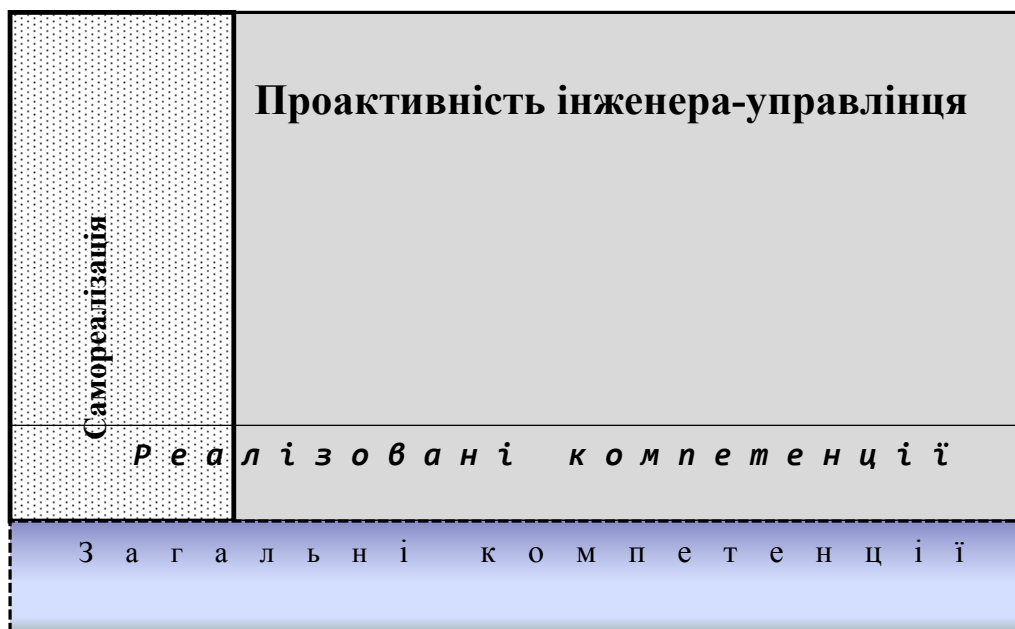


Рисунок 1. Модель компетентнісного підходу до діяльності інженера-управлінця.

З урахуванням багатоаспектності прояву феномену компетентності ми представили модель компетентного фахівця, де:

- проактивність інженера-управлінця характеризує напрямки роботи, за якими йому доводиться докласти зусиль, та ефективність цих зусиль;

- напрямки самореалізації загалом не збігаються з напрямками діяльності інженера, хоча в певних моментах можуть мати зони перетину;

- загальне поле компетенцій інженера-управлінця також не завжди збігається з полем прояву його проактивності, тому компетенції діляться на реалізовані в процесі професійної діяльності та латентні, необхідність у яких може проявитися пізніше в ході кар'єрного зростання.

Термін „проактивний” вперше було застосовано та визначено В. Франклом для характеристики особистості, яка приймає відповідальність за себе та своє життя, а не виправдовується наявністю негативних зовнішніх впливів. Поняття проактивності широко використовується у науковій літературі з менеджменту і психології.

Таким чином, у результаті дослідження визначено, що знаннєвий підхід до підготовки майбутнього інженера-управлінця не відповідає вимогам часу та потребам реальної економіки. Запропонований сучасними дослідниками компетентнісний підхід потребує формування в майбутніх спеціалістів в умовах вищої технічної школи і системи збалансованого гармонійного професійного навчання постійної потреби в цілеспрямованій, активній та ефективній діяльності, яка має бути пов'язана з постійним підвищенням не тільки професійної інженерної, але й управлінської кваліфікації.

Список використаної літератури

1. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования : метод. пособ. / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с. **2. Банщикова Т. Н.** Профессиональная компетентность как фактор профессиональной успешности / Т. Н. Банщикова // Акмеология. – 2007 – № 1 – С. 25 – 29. **3. Болотов В. А.** Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов // Педагогика. – 2003. – № 13. – С. 8 – 12. **4. Бондаренко М.** Інтеграція в європейську систему вищої освіти в ІТ-галузі шляхом участі в міжнародних освітніх програмах, проектах та конкурсах / М. Бондаренко // Вища школа. – 2011. – № 2. – С. 7 – 15. **5. Колпаков В. М.** Теория и практика принятия управленческих решений : учебн. пособ. / В. М. Колпаков. – К. : МАУП, 2000. – 256 с. **6. Петров А.** Профессиональная компетентность : понятийно-терминологические проблемы / А. Петров // Альма-матер. Вестник высшей школы. – 2004. – № 10. – С. 6 – 10. **7. Романовський О. О.** Підприємницький шлях до незалежності вищих навчальних закладів /

О. О. Романовський // Актуальні проблеми економіки. – 2011. – № 3. – С. 153 – 167.

Коваль В. М. Проблема підготовки майбутнього інженера до реалізації управлінських функцій на виробництві

У статті розглянуті сучасні підходи до формування управлінської компетентності майбутнього інженера на основі компетентнісного підходу в освіті.

Ключові слова: інженер, компетентнісний підхід, управлінська компетентність, виробництво, управлінські функції.

Коваль В. Н. Проблема подготовки будущего инженера к реализации управленческих функций на предприятии

В статье рассмотрены современные подходы к формированию управленческой компетентности будущего инженера на основе компетентностного подхода в образовании.

Ключевые слова: инженер, компетентностный подход, управленческая компетентность, производство, управленческие функции.

Koval V. M. Problem of a Future Engineer Training for Realization of his Managerial Functions at an Enterprise

The article is devoted to analysis of the modern approaches toward forming of a future engineer managerial competence on the basis of competence approach in education.

Key words: engineer, competence approach, managerial competence, manufacturing, managerial functions.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 371. 134: 372. 48

М. І. Кузьма-Качур

**ГЕНЕЗИС КРАЄЗНАВСТВА ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ КАТЕГОРІЇ
ЩОДО ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Інтерес до вивчення проблеми підготовки студентів педагогічних факультетів до краєзнавчої роботи в початковій школі викликаний, перш за все тим, що краєзнавча робота в цілому та краєзнавчий матеріал зокрема лежать в основі організації всього навчально-виховного процесу початкової школи. Підготовка студентів до краєзнавчої роботи є лише

однією зі складових підготовки вчителів початкових класів до професійної діяльності.

Питання професійної підготовки студентів вищої школи досліджені О. Абдулліною, С. Архангельським, В. Беспалько, Л. Бірюк, В. Буряком, І. Дичківською, І. Зязюном, А. Кузьмінським, Д. Мазохою, Н. Ничкало, А. Сиденко. Теоретичні та методичні основи підготовки вчителя розкрито в працях К. Авраменко, В. Андрєєва, В. Кан-Калика, Н. Кузьміної, А. Маркової, О. Мороза, В. Сластьоніна та інших науковців.

У розвиток теорії та практики вищої педагогічної освіти, що певним чином пов'язана із краєзнавчими аспектами, помітний внесок зробили Т. Байбара, О. Біда, А. Крамаренко, П. Лосяк, В. Матіяш, В. Обозний, Н. Огієнко, О. Савченко, С. Совгіра, Р. Степанець, С. Танана, О. Тімець та інші. Учені досліджували:

- ціннісно-орієнтаційну мотивацію підготовки майбутніх учителів;
- розроблення інструментарію впливу на якість підготовки вчителя;
- умови розвитку професійних умінь та формування готовності до педагогічної діяльності;
- інноваційні методики як фактори активізації практичної діяльності студентів;
- пошук оптимальних систем вищої освіти;
- удосконалення навчально-виховного процесу в початковій школі.

Мета статті – здійснити ретроспективний аналіз генези краєзнавства в контексті підготовки студентів педагогічних факультетів до краєзнавчої роботи в початковій школі.

Про необхідність використання місцевого матеріалу в навчально-виховному процесі писали ще А. Дістервег, О. Духнович, Я. Коменський, Ж. Руссо, Й. Песталоцці. Особливо вплив краєзнавчого матеріалу на процеси сприйняття, через органи чуття, прослідковується в працях Я. Коменського. Так, у праці „Мир чувственных вещей в картинках” автор веде діалог між учителем і учнем, у якому розкрив сутність конкретних предметів і явищ найближчого оточення. Змістом книги служить цикл із 150 гравюр, кожна з яких – сукупність предметів, що пронумеровані, а внизу – короткий супровідний текст з тією ж нумерацією, що забезпечує образне сприйняття, накопичення чуттєвого пізнання [7].

Я. Коменський у „Великій дидактиці” підкреслює, що здібності дітей можна розвивати з більшим успіхом, якщо стимулювати пізнавальну діяльність учнів у навколишньому середовищі. Тому навколишнє життя має бути джерелом різноманітних почуттів. З цього приводу він писав: „Дитина повинна впізнати, що таке земля, вода, вітер, вогонь, дощ, сніг, лід, залізо, дерево, птиця, трава, риба – із власних спостережень, а не з чужих слів, щоб слух об'єднався із зором, а слово – з діяльністю рук” [8, с. 48]. Провідна ідея дидактики Я. Коменського – „учити всіх всьому” – за визначеною закономірністю – природовідповідно можливостям людини. Вчений намагався в кожному педагогічному факті знайти аналогію з природою чи життям людей. У чотирьох розділах „Великої дидактики” він

підкреслює риси, які саме й характеризують такий процес навчання. Прикладом може стати розділ 16 (II): „Природа готує собі матеріал, перш ніж починає майструвати його форму” [8].

У працях „Материнська школа”, „Правила поведінки дітей”, „Велика дидактика” Я. Коменський переконує, що учням початкової школи обов’язково слід пропонувати оповідання, казки, народні прикмети, прислів’я, загадки екологічного спрямування. Слушно звучать, зокрема, його міркування про те, що „... тільки той народ, який знає і плекає рідну мову, любить свій край, береже його природу, поважає його звичаї й традиції, може претендувати на любов інших народів” [8, с. 179].

У кінці XVIII ст. з метою реорганізації навчальних закладів була проведена шкільна реформа. Одним із основних документів, який прийнятий у 1786 році, був „Статут народним училищам у Російській імперії”. Згідно зі Статутом було регламентовано педагогічну освіту, виокремлено функції вчителя і, що є важливим для нашого дослідження, введено навчальний предмет природознавство в загальноосвітню школу. Новітні ідеї в тогочасну освіту були внесені Ф. Янковичем, який був добре ознайомлений із системою освіти в Австрії.

На цей же період припадає діяльність академіка В. Зуєва, який вперше спробував вибудувати процес навчання природознавства майбутніх учителів у певну систему. Його підручник „Нариси природничої історії” складений з трьох розділів: „Викопне царство”, „Рослинне царство”, „Тваринне царство” та звертає увагу на те, що в ньому зроблено акцент на вивчення об’єктів природи на науковій основі та місцевому матеріалі.

Видатний методист і педагог К. Ушинський реалізував принцип природовідповідності в кількох напрямках. Один із них полягає в глибокому пізнанні природи самої дитини, її анатомії, фізіології, другий – у наближенні змісту й організації педагогічного процесу до природи, третій – в орієнтації виховання на народні звичаї, традиції („Рідне слово”). Він теоретично обґрунтував краєзнавчий підхід у навчанні, відстоюючи необхідність озброєння учнів з освітньою і виховною метою конкретними життєвими уявленнями та поняттями на основі спостережень у природі та навколишньому житті, наполягаючи на необхідності розвивати у дітей „інстинкт місцевості”, тобто знання про найближче оточення. К. Ушинський теоретично обґрунтував „батьківщинознавчий принцип” у навчанні і показав велике виховне й освітнє значення вивчення свого краю. Тому він наголошував: „У кожному районі сконцентровано чимало відомостей, історичних, географічних, етнографічних, статистичних та ін. Учитель повинен уміло використовувати їх у навчальному процесі” [12, с. 120].

К. Ушинський у другій половині XIX ст. пропонував запровадити у школі предмет „Батьківщинознавство” та „Вітчизнянознавство”, а у змісті посібників „Рідне слово”, „Дитячий світ” він широко використав опис і всебічне вивчення природи своєї місцевості. У працях К. Ушинського

(„Педагогічна подорож до Швейцарії) всебічно обґрунтовано думку про те, що краєзнавство є важливим засобом здійснення міжпредметних зв'язків у навчальному процесі початкової школи.

Краєзнавчі ідеї, що лягли в основу національної культури, знаходили своє відображення і в локальних осередках країн. Відомий український культурно-освітній діяч О. Духнович створив у Закарпатті 71 школу, у якій учні українських сімей (вони називали себе „русинами”), навчалися рідною мовою, видав для них „Книжницю читальную”, а для учительства „Народную педагогію”. У ній на демократичних і прогресивних засадах тодішньої педагогічної думки він розглянув низку проблем тогочасних національних шкіл, рекомендував виховувати дітей у дусі народних звичаїв, використовуючи географічний, історичний, етнографічний матеріал рідного краю [3, с. 13].

На кінець XIX ст. у вітчизняній педагогіці представниками природознавчого напрямку були М. Боголюбський, О. Герд, В. Глуздовський, І. Гревс, Е. Іванов, які вважали, що в програму навчання початкової і середньої школи повинні входити елементи місцевої географії, історії, природознавства від масштабу околиць школи, міста (села), волості, повіту, до масштабів губернії. Для забезпечення введення в програму елементів місцевої географії, історії В. Глуздовський розробив систему форм і методів навчання, основою якої є „принцип батьківщинознавства”. Цікавою, на наш погляд, є його думка про те, що вчитель повинен стати регулятором фізичних, моральних і соціальних сил батьківщини (рідного краю), формуючи через батьківщинознавство світогляд в учнів, готуючи їх до життя в нових соціальних умовах [5].

Подальшого розвитку погляди на систему вивчення природознавства в початковій школі знайшли своє відображення в працях О. Герда. Закликаючи давати дітям цілісне поняття про природу, він писав: „В початковій школі немає місця окремим наукам про природу” [4, с. 9]. Йому належить і заслуга введення в педагогічну практику освітніх екскурсій як методу навчання та предметних уроків [4].

Термін „краєзнавство” почали використовувати лише на початку XX століття. Уперше його застосували в 1914 році історик-методист В. Уланов і вчитель-географ І. Маньков, які запропонували вивчення губерній, включаючи повіти, віднести до краєзнавства, а батьківщинознавство обмежити вивченням безпосереднього оточення школи.

На формування ідей краєзнавства вплинула комплексна система навчання, що склалася до 1920 р. Так, Е. Зв'ягінцев, висунувши ідею „локалізації” в педагогіці, вказував на синтезуючий характер краєзнавства і зазначив, що локалізація місцевого матеріалу здатна цементувати „існуючі в школі окремі предмети – природознавство, географію, мову і арифметику, зв'язувати їх між собою” [6, с. 45 – 46]. Автор стверджував, що одна і та ж екскурсія дає живий багатий матеріал і для занять з природознавства, і для уроку з математики, і для бесіди з історії, і для географії і, нарешті, для роботи з рідної мови [6]. У ці роки краєзнавство

досягло дійсного розквіту і державного визнання. Воно стало основою викладання в початковій школі. А В. Юдовський стверджував, що краєзнавство повинно бути основою викладання, тому що в ньому відбиваються реальні зв'язки між речами і процесами, що існують насправді [13].

Краєзнавство 20-х років сприяло впровадженню „дослідницького методу” в навчальний процес і позакласну роботу шкіл, що мало велике значення для формування і розвитку в учнів пізнавальних інтересів.

І. Полянський і Б. Райків указували на те, що дослідницький метод активізує розумовий процес, вчить самостійно здобувати знання з навколишнього життя, формує пізнавальні прагнення до поповнення багажу своїх знань. І. Полянський проаналізував умови, необхідні для успішного проведення дослідження в краєзнавчій роботі, які, на наш погляд, і сьогодні важливо враховувати майбутнім учителям: чітке і конкретне формулювання мети, самостійний вибір шляхів і засобів для її досягнення, реалізація цих шляхів, перевірка правильності виконання новими дослідниками [9].

Краєзнавство характерне і для української педагогічної думки ХХ сторіччя. Загальновідомо, що освіта в Україні багатогранна і включає різні типи навчальних закладів. З них найбільш ефективними вважаються ті, які виконують не тільки традиційну функцію передачі знань, але і соціального досвіду, який передається, зокрема, і через краєзнавчу роботу в загальноосвітній школі I ступеня. Молодший школяр не тільки оволодіває основами наук, але і осягає закономірності навколишнього світу, що, природно, залучає його до національної культури, перш за все, через знання про свій край, його традиції, що у свою чергу допомагає його соціалізації, природному і активному входженню в процес соціально-економічного розвитку України і її регіонів.

Вивчення природи, економіки, історії, культури рідного краю викликає у молодшого школяра почуття гордості людьми, що його оточують: батьками, старшими рідними і знайомими. У цьому контексті краєзнавство разом з освітньо-виховними завданнями вирішує й завдання природоохоронного змісту, чим і пояснюється наш інтерес до цієї важливої наукової проблеми.

У ХХ столітті термін краєзнавство утвердився в радянській педагогічній літературі, включаючи змістове значення „батьківщинознавство”. Як загальнопедагогічний і дидактичний принцип „краєзнавство” орієнтувало вчителів на систематичне, раціональне використання місцевого матеріалу в навчально-виховному процесі на уроках і в позаурочний час.

Цінним дороговказом на шляху розбудови української національної школи була діяльність С. Русової. Українська національна школа, на думку С. Русової, має на меті виховати українськими засобами розумну, працьовиту дитину, не відірвану від свого рідного народу, а навпаки пов'язану з ним пошаною до всього свого, знаннями того, серед чого вона

вирастає. У творах міжвоєнної доби знайшли своє відображення загальні засади розбудови майбутньої української національної школи. Публікації 20-х-30-х рр. доповнюють, розширюють і конкретизують їх, особливо в частині місця і ролі школи у незалежній Україні, мети й завдань навчально-виховної діяльності відповідно до нових умов життєдіяльності українського суспільства. Вона нерозривно пов'язувала вивчення географії з краєзнавством, запропонувала створити товариство організації подорожей – прототип сучасних центрів туризму і краєзнавства сучасної молоді. С. Русова у праці „Позашкільна освіта” відзначала, що знання не повинні носити лише теоретичний характер, а й мати наукове спрямування, а також розглянула різні форми краєзнавчої роботи [10].

Великого значення шкільному краєзнавству надавав О. Барков. У статтях „Про наукове краєзнавство” (1946 р.), „Ще про наукове краєзнавство” (1949 р.) він одним з перших науково розробив зміст, методи та організацію краєзнавчої роботи, надав винятково важливого значення краєзнавству як могутньому засобу патріотичного виховання. Учений вважав, що між Батьківщиною і рідним краєм існує нерозривний зв'язок: любов починається з рідної місцевості, розширюється до меж всієї країни, любов до рідного краю живить любов до Батьківщини. Він писав: „...пізнати свій край, вивчити його – означає полюбити його ще глибше” [1, с. 77].

У післявоєнний період краєзнавство почало відроджуватись широкомасштабно. Формуються основні форми краєзнавства: громадські, наукові, шкільні. Ініціатором зрушень краєзнавчих досліджень та розвитку краєзнавства була АН, при якій створилися наступні комісії:

– 1949 р. – Комісія по вивченню міст. Особливу увагу комісія приділяла пам'яткоохоронній роботі. У 1949 р. з'являється положення про науково-методичну раду по охороні пам'яток культури.

– 1950 р. створюється Музейна комісія. Були створені музейно-краєзнавчі ради, які підвищили якість краєзнавчої роботи.

– У кінці 40-х на поч. 50-х рр. починають формуватися місцеві краєзнавчі товариства (1947 р. – товариство у Миколаєві, кінець 50-х поч. 60-х рр. – у Житомирі, Севастополі, Сумщині, київська комісія краєзнавців). Посилюється інтерес до вивчення Великої Вітчизняної Війни. Рух „Ніщо не забуте, ніхто не забутий”. У школах створюються загони „червоних слідопитів”. Створюються музеї бойової слави та шкільні краєзнавчі музеї.

У 60-ті роки активність краєзнавчого руху зростає. Починають створюватися краєзнавчі товариства, діяльність яких спрямована, в основному, на вивченні історії рідного краю та участі краян у Великій Вітчизняній Війні. 1962 р. виходить постанова ЦК КП(б)У про видання „Історії міст і сіл Української РСР” у 26 томах. Головну редакційну колегію очолив П. Тронько. Загальний обсяг 26-томної праці становить 2360 авторських аркушів. У томах вміщено 1340 статей з історії обласних та районних центрів, міст. Надруковано статті довідкового характеру про

всі селища міського типу та села – центри селищних та сільських рад (8319). У всій серії книг вміщено понад 9 тис. ілюстрацій. Ініціаторами створення історії міст і сіл стала громадськість, передусім краєзнавці, учителі-історики, працівники культосвітніх установ, архівісти, журналісти.

У 1972 році в Києві відбулася Всесоюзна конференція, на якій видання пройшло ґрунтовну наукову апробацію. Тираж томів 15 тис. екземплярів. Наукова цінність полягала в тому, що праця написана на широкій джерельній базі – понад 1,5 млн. архівних справ, матеріали поточного діловодства установ і організацій, спогади сучасників історичних подій. Широко опрацьовано літературу і періодику. Сформована система довідково-бібліографічного апарату (1 млн. карток каталогу). 1976 року праця була відзначена Державною премією СРСР в галузі науки і техніки.

Як результат краєзнавчої діяльності, були організовані і проведені перші краєзнавчі конференції: Подільська, Вінницька, Київська та ін.

Значний внесок у розвиток краєзнавства зробив М. Баранський. Він підкреслював: „В основу шкільного краєзнавства закладена думка, що своє, близьке і в природі, і в людському житті, і в господарстві зрозуміліше, простіше, ніж чуже і далеке” [2, с. 182]. Вчений виокремив два шляхи поєднання географії з краєзнавством: 1) приклади з місцевої природи і місцевого господарства, що наводяться вчителем; 2) позакласні гурткові заняття зі шкільного краєзнавства.

У другій половині ХХ століття з’явилася велика кількість змістовних наукових праць про педагогічну цінність шкільного краєзнавства. Н. Борисов, Л. Галкин, О. Демідієнко, О. Заставецька, О. Золотар, Ю. Князев, О. Корнеєв, М. Костриця, М. Крачило, Ф. Мильков, Р. Муниров, Н. Николаєв, І. Прус, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, П. Тронько та деякі інші автори розкрили мету і завдання, зміст і методику роботи з юними краєзнавцями, показали роль краєзнавчої роботи в реалізації зв’язку школи з життям, виховний вплив краєзнавства на учнів.

Великого значення краєзнавству надавав В. Сухомлинський. Його „300 сторінок природи” – свідчення розвитку дидактики і методики початкового навчання, орієнтованих на розумовий, моральний, естетично-емоційний розвиток дітей на прикладах рідної природи. Його твори для дітей (оповідання, казки) відіграють велику роль у освіті учнів молодшого шкільного віку. Емоційно-образне сприйняття природи В. Сухомлинським відбилосся в його творчості. Картини природи, поетичні сюжети з казок та оповідань письменника не тільки хвилюють читачів, а й слугують засобом формування певних поглядів на навколишній світ. Художнє сприйняття природи, поєднане з потребою виразити те піднесення, яке дарує йому природа, той біль, який викликає в його серці людська байдужість до неї, письменник трансформує для читача, змушуючи його співпереживати. Виховуючи почуття дитини, ці твори сприяють її духовному та інтелектуальному розвитку. І в цьому їх сила. В. Сухомлинський тонко помітив ефективність педагогічних засобів у процесі краєзнавчої роботи зі

школярами („Моральні заповіді дитинства і юності” (1967), „Школа і природа” (1977)). В унікальному методичному посібнику „Книга природи”, в якому відбивається досвід народної педагогіки, В. Сухомлинський писав: „Я прагнув, щоб в усі роки дитинства навколишній світ, природа постійно жили свідомість учнів яскравими образами, картинами, сприйняттями та уявленнями”. У праці „Проблеми виховання всебічно розвиненої людини” видатний педагог багато уваги приділяв особливостям взаємозв’язку мислення і почуттів учнів початкових класів. Він вважав, що вплив чуттєвого сприйняття на духовне життя дитини визначається насамперед тим, що приховується за картиною, явищем, подією, які здивували і вразили її. При цьому він підкреслював роль природи, як об’єкту пізнання сфери активної діяльності: „Природа сама собою не виховує, а виховує тільки активна взаємодія людини з природою” [11, с. 216].

Педагогічну цінність системи навчання і виховання школярів В. Сухомлинського підсилила реалізація ним краєзнавчого принципу навчання в різних освітніх галузях. Учений вважав неможливим повноцінне виховання молодших школярів без спілкування з природою рідного краю. Його „Школа під голубим небом”, „Уроки мислення” – яскравий приклад умілого використання пізнання рідного краю як засобу розумового, морального, естетичного, фізичного виховання учнів. В. Сухомлинський наголошував, що розумове виховання розпочинається там, де є теоретичне мислення, а „...чим більше абстрактних істин, узагальнень треба засвоїти на уроці, чим напруженіша ця розумова праця, тим яскравіше повинні закарбуватися в його свідомості образи і картини навколишнього світу” [11, с. 129 – 130]. Педагогічний досвід В. Сухомлинського є однією з перлин національної освіти України, який вивчають і впроваджують у багатьох країнах світу.

Аналіз наукових і нормативних документів указує на те, що за останні роки роль краєзнавчої роботи в системі професійної підготовки значно підвищилася. Крім того, відповідно до національної програми „Освіта” („Україна XXI сторіччя”) розробляються концепції безперервної освіти з усіх навчальних предметів, у тому числі й краєзнавчого напрямку. Проте масова школа до цих пір не має загальнодержавних програм з краєзнавства. Прагнучи вирішити цю проблему, багато вчителів працюють над авторськими або регіональними програмами.

Ми розглянули праці В. Бенедюк, В. Обозного, О. Тімець, присвячені проблемі підготовки вчителя до проведення краєзнавчо-туристської роботи з учнями. У деяких з них автори розкривають власне бачення ролі краєзнавчо-туристської роботи в освіті, розглядають методіку її проведення у вищих закладах освіти. Так, дослідження О. Тімець присвячені теоретико-методичним основам підготовки майбутніх учителів до краєзнавчо-туристської роботи. В. Обозний розглядав теоретичні й організаційно-педагогічні аспекти краєзнавчої підготовки вчителя.

Таким чином, аналіз вищезазначених джерел дозволив нам визначити найхарактерніші ознаки краєзнавства, до яких відноситься багатогалузевість, багатопроблемність. Інтегруючим аспектом, який може звести до єдиної системи різнопланові, різнопроблемні напрями краєзнавства, є його національний характер. Територія при цьому виступає не лише як об'єкт досліджень, а є системоутворюючим чинником. Подальша робота спрямована нами на розкриття сутності поняттєвого апарату теми досліджень як теоретичної основи створення організаційно-методичної системи підготовки студентів до краєзнавчої роботи в початковій школі.

Список використаної літератури

- 1. Баранский Н. Н.** Методика преподавания экономической географии / Н. Н. Баранский. – М. : Учпедгиз, 1960. – С. 182 – 246.
- 2. Барков А. С.** О научном краеведении / А. С. Барков // Вопросы методики и истории географии. – М. : Географиздат, 1961. – С. 71 – 78.
- 3. Герд А. Я.** Избранные педагогические труды / А. Я. Герд ; под ред. Райкова Б. Е. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 139 с.
- 4. Глуздовский В. Е.** Родиноведение и учитель : опыт постановки проблемы учителя / В. Е. Глуздовский. – Чита ; Владивосток, 1923. – 272 с.
- 5. Духнович О.** Твори / О. Духнович ; упоряд. О. Рудловчак . – Ужгород : Карпати, 1993. – 250 с.
- 6. Звягинцев Е. А.** Родиноведение и локализация в школе / Е. А. Звягинцев. – М. ; Л. : Госиздат, 1924. – 320 с.
- 7. Коменский Я. А.** Великая дидактика [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://jorigami.narod.ru/PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm. – Заголовок з екрану.
- 8. Коменский Я. А.** Материнська школа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://jorigami.narod.ru/PP_corner/Classics/Komensky/01_Comenius_Mother_school.html. – Заголовок з екрану.
- 9. Полянский И. И.** Экскурсионно-исследовательский метод в школьном естествознании / И.И. Полянский. – М. : Педагогическая мысль, 1923. – № 5. – С. 1 – 14.
- 10. Русова С.** Позашкільна освіта. Засоби її переведення / Н. А. Корф. – К. : Дзвін. – 88 с.
- 11. Сухомлинский В. А.** Проблемы воспитания всесторонне развитой личности / В. А. Сухомлинский // Избранные произведения : в 5-ти т. – Т. 3. – К. : Рад. школа, 1979. – 686 с.
- 12. Ушинський К. Д.** Вибрані педагогічні твори : у 2-х т. / К. Д. Ушинський. – К., 1983. – Т. 1. – 488 с.
- 13. Юдовский В.** Краеведение в школе / В. Юдовский // Коммунистическое просвещение. – 1923. – № 3 – 4. – С. 73 – 77.

Кузьма-Качур М.І. Генезис краєзнавства як педагогічної категорії щодо підготовки студентів до краєзнавчої роботи в початковій школі

У статті подається генезис краєзнавства як педагогічної категорії щодо підготовки студентів до краєзнавчої роботи в початковій школі,

зроблений ретроспективний аналіз літератури та дисертаційних досліджень з метою виявлення еволюції означеної категорії.

Ключові слова: краєзнавство, рідний край, батьківщинознавство, шкільне краєзнавство.

Кузьма-Качур М. И. Генезис краеведения как педагогической категории в контексте подготовки студентов к краеведческой работе в начальной школе

В статье подан генезис краеведения как педагогической категории в контексте подготовки студентов к краеведческой работе в начальной школе, сделан ретроспективный анализ литературы и диссертаций с целью исследования эволюции данной категории.

Ключевые слова: краеведение, родной край, отечественноведение, школьное краеведение.

Kuzma-Kachur M. I. Genesis of the Regional Studies as Pedagogical Category Concerning to Preparing Students for Providing the Local Lore Work in Primary School

The article has given the genesis of regional studies as pedagogical category concerning to preparing students for provision the local lore work in primary school, the retrospective analysis of the literature and dissertations has been provided with the aim to identify the evolution of the designated category.

Key words: regional studies, native land, study of motherland, regional studies at school.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.147.091.33 – 027.22:378.22

Л. Л. Лисенко

**СИСТЕМА СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ФІЗИЧНОГО
ВИХОВАННЯ ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІЙНОГО РІВНЯ
„МАГІСТР” ПІД ЧАС НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

Приєднання України до Болонського процесу – міжурядової угоди з розбудови Європейського освітнього та наукового простору висуває нові вимоги щодо оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу вищої школи, яка має забезпечувати підготовку висококваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного саморозвитку та самовдосконалення [1].

В умовах утвердження української освіти щодо європейських стандартів, важливого значення набуває підготовка магістра педагогічної освіти у галузі фізичної культури. „Магістр – це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі кваліфікації бакалавра або спеціаліста здобув поглиблені спеціальні уміння та знання інноваційного характеру, має певний досвід їх застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних професійних завдань у певній галузі народного господарства” [4]. Підготовка магістрів у системі вищої освіти спрямована на створення умов для творчого розвитку обдарованої особистості і підготовку фахівців за одним із функціональних напрямів діяльності: науково-дослідним (творчим), науково-педагогічним, управлінським [3].

Особливе місце у професійній підготовці майбутнього педагога в галузі фізичної культури, в його особистому становленні набуває власне практична підготовка, яка має бути орієнтована на розвиток творчої компетентності майбутнього фахівця, що зазначено в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Державній програмі “Освіта” (Україна XXI століття), Законі України “Про вищу освіту”, Положенні про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту).

Необхідність підвищення творчої компетентності магістрів спричинена новими підходами до освіти, згідно з якими в центрі педагогічного процесу постає особистість як найвища цінність суспільства та протиріччям між масовістю підготовки майбутніх педагогів та їх здатністю до успішної самореалізації в професійній діяльності, спираючись на особистий творчий потенціал.

Проблема формування готовності майбутніх фахівців з фізичної культури є багатогранною, її можливо досліджувати з різних сторін. Зокрема, проблема оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців в галузі фізичної культури, забезпечення і зростання їх готовності та педагогічної майстерності відображено у працях О. Петуніна, Б. Шияна, Л. Демінської, Л. Сущенко, Т. Ротерс, О. Тимошенка та інших. У наукових дослідженнях Р. Карпюка, звертається особлива увага на підвищення якості формування ключових педагогічних компетенцій, в роботах М. Огієнка – на необхідність формування науково-педагогічного світогляду особистості вчителя.

Широке висвітлення в літературі знайшли питання розвитку творчих здібностей (Г. Бабушкін, В. Філанковський, С. Бегідова), професійно-творчого мислення педагога (Л. Безкоровайна), професійно-педагогічного мислення (О. Ємець), здатності вчителя до інноваційної діяльності (І. Работін, О. Антоненко, Н. Денисенко). Закономірності і фактори становлення творчої особистості педагога обґрунтовані в наукових дослідженнях С. Сисоєвої, Д. Богоявленської, Е. Торренса, А. Хуторського та інших.

Досліджуючи проблему підготовки вчителя, великий педагог К. Д. Ушинський, наголошував на необхідності його всебічного розвитку,

оволодіння ним педагогічною теорією, розвитку творчого мислення та акцентував увагу на необхідності єдності педагогічної теорії і практики.

Проблеми організації педагогічної практики майбутніх фахівців з фізичної культури висвітлюють у своїх дослідженнях О. Крякіна, В. Лобачев, Л. Демінська, В. Арефьев, які наголошують, що педагогічна практика є важливим етапом формування професійних знань, умінь і навичок майбутнього фахівця з фізичної культури та саме умови педагогічної практики створюють необхідність активізувати самостійну діяльність студента під час виконання різноманітних завдань.

Науково-педагогічна практика – важлива й необхідна складова підготовки магістрів фізичного виховання.

Як зазначає О. Тутолмін, системоутворюючим компонентом становлення професіоналізму викладача, фактором ефективності його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, особистісної самореалізації, а також – умовою компетентної підтримки творчого розвитку учнів є творча компетентність вчителя [5].

Таким чином, в умовах сьогодення існує нагальна потреба в створенні цілісного уявлення про технологію організації та проведення науково-педагогічної практики студентів факультету фізичного виховання освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр”, яка б забезпечувала становлення і розвиток їх творчої фахової компетентності.

Метою дослідження є обґрунтування системи формування здатності до творчості, створення і впровадження інновацій в професійній підготовці педагога упродовж науково-педагогічної практики магістрантів факультету фізичного виховання.

Аналіз літературних джерел та особистий досвід факультетського керівника з науково-педагогічної практики магістрантів дозволяє нам визначити наступну систему її організації і проведення (рис. 1).

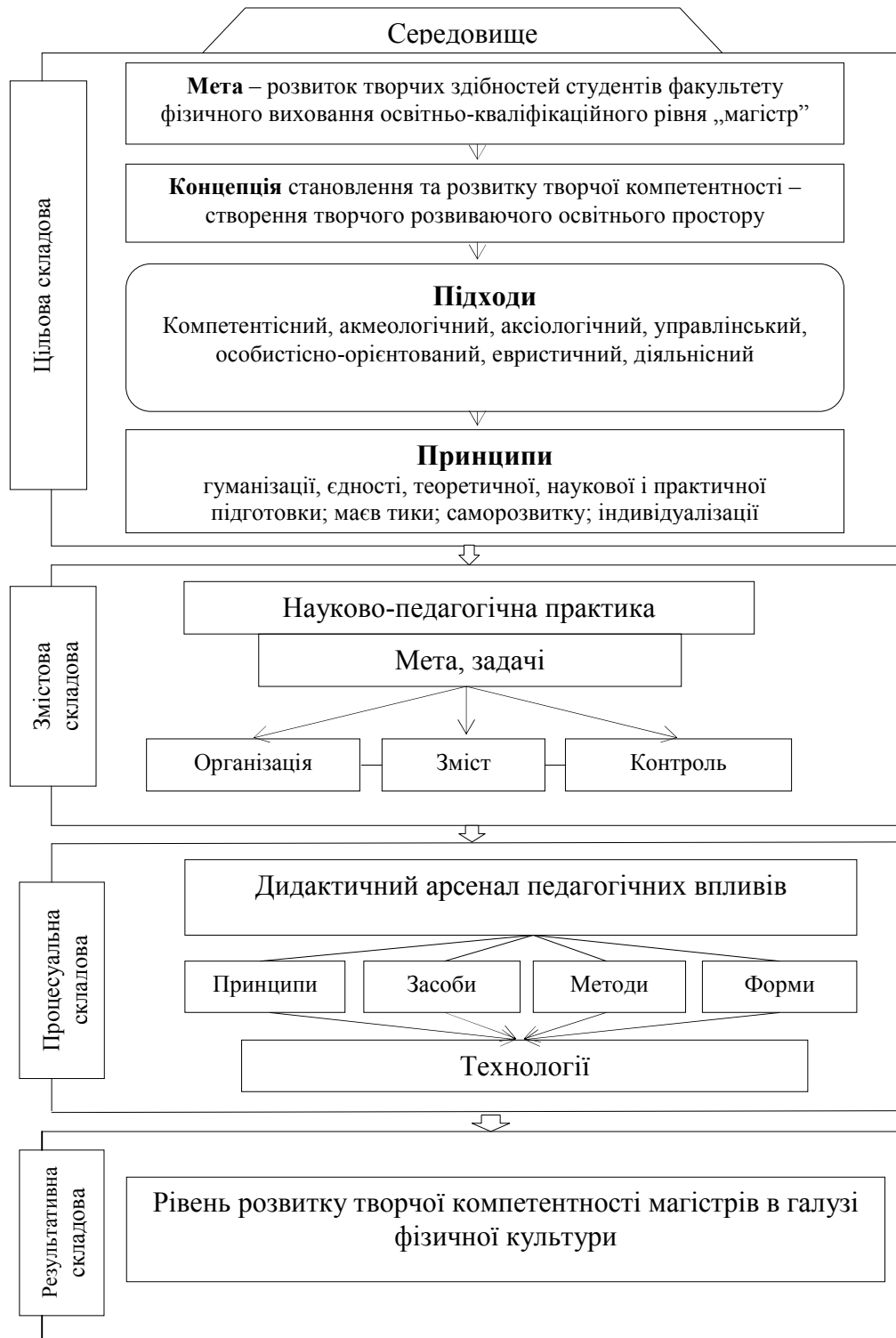


Рис.1. Система формування здатності до творчості, створення і впровадження інновацій в професійній підготовці педагога упродовж науково-педагогічної практики магістрантів факультету фізичного виховання.

Цілісність технології організації та проведення науково-педагогічної практики студентів факультету фізичного виховання освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр” забезпечується функціональною системою формування здатності до творчості, створення і впровадження інновацій в професійній діяльності. Системоутворюючим фактором є становлення у студентів готовності до творчості у майбутній педагогічній діяльності.

Концепція становлення та розвитку творчої компетентності майбутніх магістрів у галузі фізичної культури спирається на компетентнісний, акмеологічний, аксіологічний, управлінський, особистісно-орієнтований, евристичний, діяльнісний підходи і полягає у формуванні здатності до творчості, впровадження інновацій в професійній підготовці на основі створення творчого розвиваючого освітнього простору.

Керівними положеннями до реалізації даної технології є наступні принципи: гуманізації; єдності теоретичної, наукової і практичної підготовки; майевтики; саморозвитку; індивідуалізації.

Змістова складова системи формування здатності до творчості в професійній підготовці вчителя упродовж науково-педагогічної практики магістрантів визначається програмою даного виду практики, в якій відображено її зміст, загальні питання організації і проведення, керівництво і контроль.

Науково-педагогічна практика для магістрантів факультету фізичного виховання націлена на забезпечення взаємозв'язку між теоретичними знаннями, отриманими при засвоєнні університетської освітньої програми в рамках спеціальності «фізичне виховання», і практичною діяльністю по впровадженню цих знань в реальний навчальний процес. Дана практика дозволяє не тільки закріпити отримані знання й уміння зі спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін, але і дає можливість осмислити багатогранність роботи викладача вищого навчального закладу і навчитися її здійснювати.

Метою науково-педагогічної практики є вивчення основ педагогічної і науково-методичної роботи у вищих навчальних закладах, оволодіння педагогічними навичками проведення окремих видів навчальних занять та розвиток дослідницьких умінь, тобто забезпечити практичну підготовку магістрантів до професійної науково-педагогічної діяльності викладача в галузі фізичної культури.

Задачі науково-педагогічної практики:

- вивчити організацію педагогічного процесу в рамках кафедри, факультету, навчального закладу;
- вивчити досвід навчальної, методичної, науково-дослідної та виховної роботи викладачів кафедр;
- закріпити знання, уміння та навички отримані магістрантами в процесі вивчення дисциплін магістерської програми;

- оволодіти методикою підготовки і проведення різноманітних форм проведення занять (лекційних, семінарських, практичних, лабораторних) та їх аналізу;
- оволодіти навичками розробки дидактичного забезпечення навчальних дисциплін;
- ознайомитись з сучасними освітніми інноваційними технологіями вищої школи;
- сформувати вміння професійного і педагогічного спілкування зі студентською аудиторією;
- сприяти отриманню досвіду викладацької роботи зі студентами та розвивати у них морально-етичні якості викладача вищої школи, індивідуальний творчий стиль педагогічної діяльності, потребу в самоосвіті [2].

Загальне керівництво науково-педагогічною практикою здійснюється деканатом факультету фізичного виховання, загальноуніверситетським та факультетським керівниками педагогічних практик. Методичне керівництво забезпечує профілююча кафедра у взаємодії з іншими кафедрами факультету. Безпосереднє керівництво роботою магістрантів-практикантів здійснюється методистом з педагогічної практики – науковим керівником.

На наш погляд, чітка визначеність функцій кожної з під структур керівництва науково-педагогічною практикою та їх взаємоспівдія є першою з педагогічних умов забезпечення розвитку творчості студентів освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр”. Слід відмітити, що безпосередньо методист з педагогічної практики (науковий керівник) впливає на практичну підготовку магістрантів до професійної науково-педагогічної діяльності викладача і саме їх співпраця може сприяти досягненню необхідного результату, а дотримання принципу майевтики (співтворчості) у поєднанні зі створенням творчого розвиваючого освітнього простору створить умови для становлення творчої особистості майбутнього викладача вищого навчального закладу. При цьому важливо зауважити, що особистість студента, його цінності, інтереси та бажання до самоосвіти є визначальними у здійсненні індивідуальної освітньо-наукової програми, підчас якої розкриваються креативні здібності магістрантів і формується їх здатність до творчості.

Однією з умов ефективності науково-педагогічної практики є термін її проходження, на наш погляд чотири тижні не можуть забезпечити необхідний рівень підготовленості викладача і тому дана практика має відбуватися упродовж всього терміну навчання в магістратурі, на основі складеного індивідуального плану проходження практики (організаційна, навчально-методична, наукова, виховна роботи) при обов’язковому врахуванні інтересів і потреб як студента (особистісно-орієнтований підхід), так і керівників практики, змісту конкретних завдань в межах загальних завдань практики.

Важливою умовою досягнення високого рівня творчої компетентності магістра в галузі фізичної культури є неперервне коректування у поєднанні зі стимулюванням педагогічної творчості, яке може бути забезпечено при наявності чіткого планування, упровадження активних форм і методів навчання та співпраці „факультетського керівника з педагогічної практики – методиста з педагогічної практики (наукового керівника) – студента-магістранта”.

До процесуальної складової належать принципи, методи, засоби та форми організації діяльності студентів, які використовуються під час проведення науково-педагогічної практики, тобто дидактичний арсенал педагогічних впливів (програми, технології) навчального процесу студентів магістрантів факультету фізичного виховання.

Технологій формування здатності до творчості магістрантів факультету фізичного виховання в період проходження науково-педагогічної практики може бути велика кількість:

- розробка та проведення різних форм занять (лекція, практичне, семінарське заняття) з використанням варіативних завдань (проведення з застосуванням інтерактивних технологій, евристичних задач (частково-пошукового методу), методу „круглого столу” та інше);
- розробка дидактичного забезпечення певного навчального предмету (виготовлення наочності, роздаткового дидактичного матеріалу, методичних розробок до семінарського чи практичного заняття та інше);
- педагогічний аналіз занять проведений іншими студентами (з використанням рефлексивних технологій (рефлексивна мішень, рефлексивний круг, „Ланцюжок побажань”) та інтерактивного методу оцінювання);
- проведення студентських тематичних конференцій (семінарів) на кафедрах, факультеті, де організаторами мають бути студенти магістри (робота у творчих групах);
- участь у засіданнях кафедри з науковою доповіддю за результатами магістерської роботи (круглий стіл, метод ситуативного моделювання (професійно-рольова гра захисту магістерської роботи) та інше) тощо.

Для забезпечення впровадження даних технологій в практику необхідно мати висококваліфікованого методиста з науково-педагогічної практики, який міг би творчо підходити до її конструювання, застосовувати інноваційний стиль мислення та прагнув до освоєння і впровадження нових методів і технологій.

Таким чином, провідною ідеєю системи становлення та розвитку творчої компетентності студентів факультету фізичного виховання освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр” під час науково-педагогічної практики є створення творчого розвиваючого освітнього простору, ефективної взаємодії, співпраці всіх учасників освітнього процесу.

Список використаної літератури

1. 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. Бабин. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с. **2. Лисенко Л. Л.** Науково-методичне забезпечення науково-педагогічної практики магістрів (за спеціальністю 8.010201 – фізичне виховання) / Л. Л. Лисенко. – Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2012. – 19 с. **3. Лист** Міністерства освіти і науки України № 1/9-168 від 25.04.2001 „Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)”. **4. Постанова** Кабінету Міністрів України „Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) від 20 січня 1998 р. № 65. **5. Тутолмин А. В.** Становление и развитие творческой компетентности будущего учителя (на основе системного подхода) : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования (педагогические науки) / Александр Викторович Тутолмин. – Чебоксары, 2009. – 43 с.

Лисенко Л. Л. Система становлення та розвитку творчої компетентності студентів факультету фізичного виховання освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр” під час науково-педагогічної практики

У статті обґрунтовано технологію організації та проведення науково-педагогічної практики студентів факультету фізичного виховання освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр”, яка спрямована на становлення і розвиток їх фахової творчої компетентності.

Ключові слова: науково-педагогічна практика, магістр, фахова творча компетентність, галузь фізична культура.

Лысенко Л. Л. Система становления и развития творческой компетентности студентов факультета физического воспитания образовательно-квалификационного уровня „магистр” во время научно-педагогической практики

В статье обоснована технология организации и проведения научно-педагогической практики студентов факультета физического воспитания образовательно-квалификационного уровня „магистр”, которая направлена на становление и развитие их профессиональной творческой компетентности.

Ключевые слова: научно-педагогическая практика, магистр, профессиональная творческая компетентность, отрасль физическая культура.

Lysenko L. L. System of Formation and Development Creative Competence in the Research-teaching Practic the Students Educational Level of „Master” of the Faculty of Physical Education

In the article the technology of the organization and conduction the research-teaching practice of physical education students educational-qualification level of „master”, which aims at the establishment and development of their creative professionalism, is based.

Key words: research-teaching practice, master, creative professional competence, sphere physical culture.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.013-045.55

О. В. Литвиненко

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ

Виходячи з положень Закону України „Про вищу освіту” та державних програм розвитку вищої освіти в Україні, забезпечення особистісної спрямованості освіти є однією з важливих умов підвищення її якості [2]. У педагогічному сенсі якість освіти – це її орієнтація не тільки на засвоєння учнями певної суми знань, а й на розвиток особистості, пізнавальних здібностей, життєво важливих компетенцій та особистісних якостей. При такому підході будь-які форми, методи, технології розглядаються в контексті з головним завданням освіти – забезпечити максимально сприятливі умови для освіти, самоосвіти і розвитку особистості.

Між тим, стихійні інноваційні зміни далеко не завжди приводять до позитивних результатів. Це і обумовлює необхідність особливого виду діяльності – професійно-педагогічного проектування, у рамках якого зберігаються базові пріоритети освіти і враховуються соціокультурні зміни у суспільстві. Для викладачів стає особливо важливим навчитися проектувати освітній процес, передбачати його результати. Професійно-педагогічне проектування дозволяє якісно провести підготовку до впровадження педагогічного нововведення, передбачити майбутні зміни, оцінити їх очікуваний ефект, наслідки та значення.

Метою написання статті є аналіз та характеристика професійно-педагогічного проектування у вузівській освіті.

На думку І. Колесникової, необхідність масового освоєння основ проектувальної діяльності пов'язана також з особливостями сучасної освіти [1]. Разом із втіленням у життя принципу безперервності освіти змінюється характер мотивації і знань, необхідних людині на кожному етапі її життя. Щоб встигнути за розвитком науки, викладачам доводиться стикатися з дедалі більшим обсягом інформації. Основною проблемою

освіти стає не засвоєння постійно зростаючого обсягу знань, а орієнтація в зростаючому потоці інформації, а також пошук знання, якого немає, але потребу в якому людина відчуває. Швидке старіння наукових відомостей змушує шукати джерело нових знань безпосередньо усередині системи освіти та освітніх процесів. Таким джерелом є проектування.

Розглядаючи професійно-педагогічне проектування як засіб підвищення якості вищої освіти, необхідно, перш за все, звернутися до історії його розвитку в контексті становлення проектувальної діяльності в цілому.

В еволюції проблеми проектування Н. Яковлева виділяє три періоди. У перший період (з античності до 20-х років XX століття) проектування перетворилося на самостійний вид діяльності, склалася його ідеологія, почали розроблятися методи; у другий період (з 20-х до 50-х років XX століття) воно стало предметом спеціальних наукових досліджень; у третій період (з 50-х років XX століття по теперішній час) перестало бути суто технічною ланкою знання й поширилося на соціальні науки, у тому числі й педагогіку [3].

Людина познайомилась з проектною діяльністю набагато раніше, ніж це може здатися на перший погляд. Філософи відзначають, що проектна активність свідомості носить вроджений характер. Вже на ранніх етапах розвитку суспільства вона виявлялася на рівні ремесла, створення міфів, дитячих ігор. Проектування як особливий вид активності засноване на природному умінні людини (на відміну від тварин) подумки створювати моделі „потрібного майбутнього” (Н. Бернштейн) і втілювати їх у життя.

Звернення до проектування в сфері освіти почалося ще в епоху Відродження, в період боротьби буржуазії проти феодальної ідеології і засилля церкви, коли гуманістами Ф. Рабле, Т. Мором, Т. Кампанелла та іншими створювалися проекти нового суспільства, культурно-педагогічні цінності і знання якого стали б загальним надбанням. У 30-50-і роки XX століття в педагогіці з'являються звернення до проектування як вельми специфічного способу вирішення тих чи інших педагогічних проблем. У 50-60-х роках стали проектуватися зміст, цілі, програми, технічні засоби навчання, діяльність викладачів і учнів. Новий виток поняття проектування в освіті став активно розроблятися в кінці 80-х років XX століття і спочатку був пов'язаний з розробкою та проведенням організаційно-діяльнісних ігор (Н. Алексєєв, Ю. Громико, С. Краснов, Г. Щедровицький та інші). Фактично в проектуванні виділяються (В. Радіонов, В. Гаспарський, Н. Алексєєв) дві характеристики, що відрізняють його від інших типів діяльності: ідеальний характер дії (діяльнісний аспект проектування) і його націленість на появу чогось в майбутньому (продуктивний аспект проектування).

Якщо проаналізувати особливості історичних періодів, ми побачимо, що ідея проектування завжди актуалізується в епохи змін. На сучасному етапі розвитку суспільства, який характеризується рухливістю й

мінливістю, проектний тип культури починає домінувати, він стає одним з центральних культурних механізмів перетворення дійсності. У проектній діяльності простежується з'єднання технократичного і гуманітарного, дослідного і прогностичного, інформаційно-освітнього та соціально-перетворювального начал. Це дозволяє говорити про проголошення проектної культури як основи нової освітньої парадигми XXI століття.

Проектна діяльність містить у собі великі можливості; її розвиваюча функція заснована:

- на продуктивності уяви, яка творить суб'єктивну реальність і програмує дії щодо зміни того чи іншого об'єкта;
- на силі і свободі творчості;
- на логічності, послідовності спільної з іншими людьми креативної діяльності;
- на стимулі до розвитку соціальної активності;
- на емоційному збагаченні свого життя, пов'язаному з відчуттям здатності до перетворення дійсності;
- на можливості отримати поряд з предметним ще й педагогічний результат у вигляді важливих для життя особистісних збільшень [1, с. 4].

У певному сенсі проектування являє собою особливий погляд на майбутню педагогічну реальність відповідно до сучасних вимог і ціннісних орієнтацій самого педагога.

Педагогічне проектування як самостійна поліфункціональна педагогічна діяльність має багаті можливості для розвитку суб'єктів освітніх систем. Ці можливості реалізуються, якщо процес педагогічного проектування будується: на усвідомленні реальних потреб у перетвореннях, з опорою на попередні досягнення всіх суб'єктів освітньої системи та системи як цілісного самоорганізованого організму, з урахуванням наявних духовних, інтелектуальних і матеріальних ресурсів на основі досягнень педагогічної науки [4, с. 24].

Педагогічне проектування – це знаходження способу переходу від реального стану до ідеального. Це не просто передбачення, засноване тільки на особистому досвіді і інтуїції; воно ґрунтується на вивченні сутності педагогічних закономірностей, психологічних особливостей розвитку особистості, досліджень в педагогічній області, на формуванні власних педагогічних умінь, цілеспрямованому розвитку здатності до взаємодії. Крім того, проектування залежить від розуміння його логіки і сутності кожного етапу.

Дослідження педагогічного проектування як системи дозволило нам виявити такі педагогічні умови проектувальної діяльності:

- наявність позитивної мотивації викладача;
- наявність проектувальної компетенції педагога;
- створення середовища для здійснення проектування;
- моніторинг проектувальної діяльності.

У модель майбутньої діяльності ми вкладаємо такий зміст: – це цілеспрямований процес з чіткою структурою, певними завданнями, в

результаті якого студенти набувають систему знань, умінь і навичок, загальні професійно значущі якості особистості, що переходять у компетенції, відповідні вимогам сучасного суспільства, що забезпечують професійне становлення, необхідні для творчої діяльності, подальшої самоосвіти і саморозвитку.

Проектування моделі здійснюється відповідно до принципів: людських пріоритетів, діагностичного визначення мети, поетапності, саморозвитку, продуктивності, системності, за умови реалізації дослідницької, аналітичної, прогностичної, перетворюючої функцій педагогічного проектування.

Загальний алгоритм проектування такої моделі зводиться до чотирьох етапів: мотиваційний етап, настановний етап, діяльнісний етап, корекційний етап [5].

Проектуючи освітній процес, не слід забувати, що провідною характеристикою є його цілеспрямованість, а джерелом цілей виступають особистість учня, суспільство і держава. Мета є системоутворюючим елементом. Саме в силу цього положення цілі визначають загальний зміст освітнього процесу, безпосередніми суб'єктами якого є викладачі та студенти. Кожен із суб'єктів має свою, але узгоджену об'єднану мету, представлену у формі певних результатів. Мотивація і діяльність кожного з суб'єктів визначає продуктивність освітнього процесу. Саме тому „вміння вчитися” висувається як одна з найважливіших вимог до сучасної освіченої людини. Це підтверджується не тільки всезростаючою роллю студента в реалізації навчального процесу, а й істотно змінюються статусом викладача. Ще в ХХ столітті передача викладачем своїх знань студенту вважалася метою педагогічної діяльності, оскільки оволодівши ними, випускник вузу міг успішно трудитися довгі роки. Але вже в другій половині минулого століття темпи змін, що відбуваються, настільки зросли, що отриманих в процесі навчання знань стало недостатньо. Щоб не стати професійно некомпетентним, випускник вузу повинен постійно оновлювати отримані знання. У зв'язку з цим роль викладача вищої школи сьогодні все більш зміщується в сферу організації умов творчої діяльності студента, розвитку в нього умінь самостійного пошуку істини. Викладач надає систематичність і логічність освітнього процесу за рахунок вмілого підбору форм, способів, методів і засобів навчання. Розкриття змісту кожного із зазначених елементів (крім суб'єктів освітнього процесу) у вигляді описів їх сутності, сенсу, взаємних зв'язків є результатом педагогічного проектування.

У найзагальнішому вигляді можна сказати, що потреби в педагогічному проектуванні виникають у зв'язку з необхідністю в конструктивному вирішенні протиріч між різноманітним індивідуально-особистісних запитів людей і обмеженими можливостями освітніх систем і процесів; між можливостями педагогічних процесів і зовнішніми вимогами до цих процесів; між тенденціями розвитку освітніх систем і педагогічних процесів і сформованими традиційними видами освітніх

систем. Педагогічне проектування завжди загострено на створенні педагогічних умов, в яких дійсно можлива ефективна взаємодія суб'єктів педагогічного процесу.

Підсумовуючи вищесказане та ґрунтуючись на теорії і практиці застосування педагогічного проектування в вищій школі, ми вважаємо, що ефективність взаємодії суб'єктів освітнього процесу зростає при виконанні такого комплексу педагогічних умов, під яким ми розуміємо сукупність взаємопов'язаних заходів освітнього процесу, дотримання яких забезпечує досягнення заздалегідь запланованих цілей і завдань навчання:

1. Поєднання особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів у процесі організації навчальної та позанавчальної діяльності студентів.

2. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладачів і студентів, яка визначає положення студента в освітньому процесі як активного суб'єкта діяльності.

3. Поєднання колективних, групових та індивідуальних форм організації освітнього процесу.

4. Стимулювання пізнавальної активності студентів при навчанні, яке представляє собою проектування учнями власної навчальної діяльності.

5. Здійснення моніторингу.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в аналізі особливостей педагогічного проектування, змістовних, структурних і функціональних компонентів цього педагогічного феномена, що дозволять визначити основні елементи методики формування проєктивних умінь у майбутніх інженерів-педагогів, розробити й обґрунтувати критерії та рівні готовності студентів до проєктно-педагогічної діяльності.

Список використаної літератури

1. Колесникова І. Педагогічне проектування : навч. посіб. для вищ. навч. закладів / І. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибірська; під ред. В. А. Сластенина, І. А. Колесникової. – [3-е вид., стер.]. – М. : Видавничий центр „Академія”. – 2008. – 288 с. **2. Закон України „Про вищу освіту”** : наук.-практ. коментар ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : СДМ „Студію”, 2002. – 323 с. **3. Яковлева Н.** Педагогічне проектування : навч.-практ. посіб. – Челябінськ : Изд-во ЧДПУ. – 2001. – 124 с. **4. Докучаєва В.** Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі / В. Докучаєва. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с. **5. Докучаєва В.** Діагностика проєктувальної компетентності майбутнього педагога / В. В. Докучаєва // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. – № 5 : Пед. науки. – Ч. 1. – С. 120 – 130.

Литвиненко О. В. Професійно-педагогічне проектування навчального процесу у ВНЗ

У статті автор розглядає особливості професійно-педагогічного проектування, змістовних, структурних і функціональних компонентів

цього педагогічного феномена. Розглянуто мету, об'єкт, предмет, методи і результати проектно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: проект, професійно-педагогічне проектування, проектно-педагогічна діяльність, проєктивні уміння.

Литвиненко А. В. Профессионально-педагогическое проектирование учебного процесса в вузе

В статье автор рассматривает особенности профессионально-педагогического проектирования, содержательных, структурных и функциональных компонентов этого педагогического феномена. Рассмотрены цели, объект, предмет, методы и результаты проектно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: проект, профессионально-педагогическое проектирование, проектно-педагогическая деятельность, проективные умения.

Litvinenko O. V. Occupational and Pedagogical Projecting in Higher Education

The peculiarities of the occupational and pedagogical projecting, intensional, structural and functional components of this pedagogical phenomenon are examined by the author. The aims, the object, the subject, the methods and the results of the projective and pedagogical activity are examined.

Key words: project, occupational and pedagogical projecting, projective and pedagogical activity, projective skills.

Стаття надійшла до редакції 30.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.046

М. А. Павленко, П. Г. Бердник, Ю. В. Данюк

**РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ СКВОЗНОЙ ТЕМАТИКИ
ВЫПОЛНЕНИЯ КУРСОВЫХ И АТТЕСТАЦИОННЫХ РАБОТ
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТА ПО ПРОФИЛЮ ПОДГОТОВКИ**

Постановка проблемы. Подготовка специалистов военного профиля является весьма специфичным образовательным процессом. Его специфика заключается в том, что подготовка офицера содержит два обязательных компонента: так с одной стороны, выпускники должны быть высококвалифицированными специалистами инженерного профиля, а с другой стороны, они должны отвечать жестким требованиям, которые предъявляются к профессиональному военному. В таких условиях

становится актуальным решение задачи максимального повышения эффективности использования учебного времени, что могло бы позволить без снижения качества подготовки удовлетворить высокие требования к выпускникам. Одним из возможных подходов может быть пересмотр процесса формирования тематики и содержания курсовых и аттестационных работ курсантов. Решение данной задачи проводилось на кафедре боевого применения и эксплуатации АСУ Харьковского университета Воздушных Сил в рамках педагогического эксперимента по подготовке выпускников образовательно-квалификационного уровня „специалист” и „магистр”.

На сегодняшний момент в педагогике нет единого подхода к определению педагогического эксперимента. Тем не менее, его сущность всегда определяется одинаково: педагогический эксперимент – это преднамеренное внесение в педагогический процесс принципиально важных изменений в соответствии с задачей и гипотезой исследования. Кроме того, отмечается, что педагогический эксперимент является такой организацией педагогического процесса, которая позволяет видеть связи между изучаемыми явлениями без нарушения целостного характера самого процесса. Его организация должна сопровождаться глубоким качественным анализом и, по возможности, более точным количественным измерением как введенных в педагогический процесс новых и видоизмененных компонентов, так и результатов самого процесса.

Именно эти черты отличают педагогический эксперимент от других методов педагогического исследования [1, с. 3].

Обычно предметом педагогического эксперимента являются учебные программы, приемы и методы обучения, организационные формы работы и влияние их на качество знаний, уровень овладения навыками, умениями, умственное развитие учащихся.

В педагогической литературе совершенно справедливо отмечается, что педагогическое экспериментирование требует такого же научного подхода, как и экспериментирование в лабораториях. При этом отмечается, что здесь нужен ещё более строгий подход к планированию и подготовке эксперимента, так как в качестве объекта исследований в данном случае „выступает молодежь, с необыкновенной чуткостью оценивающая удачи и неудачи в постановке учебных занятий” [3, с. 6].

Анализ литературы. Педагогический эксперимент по своей направленности (цели) призван решать, по крайней мере, две основные задачи: 1) проверку гипотез об эффективности соответствующих методов, форм, средств и приемов обучения и воспитания; 2) получение опытных данных, характеризующих определенный вид деятельности обучаемого. Решение указанных выше основных задач, как отмечает В. И. Михеев [5], во многом зависит и от уровня организации педагогического эксперимента, тщательного продумывания плана эксперимента и его основных этапов. Известно, что педагогический эксперимент содержит

ряд этапов: 1) констатирующий и 2) поисковый этапы, основной задачей которых является сбор и анализ необходимой эмпирической информации для уточнения гипотезы исследования, а также 3) формирующий (творческий) этап, на котором строится теоретическая модель и осуществляется ее эмпирическая проверка [1, с. 5].

Цель статьи. Целью статьи является анализ результатов педагогического эксперимента, проводимого кафедрой боевой подготовки и эксплуатации АСУ Харьковского университета Воздушных Сил по оценке эффективности методики формирования сквозной тематики курсовых и квалификационных работ при подготовке специалистов различных образовательно-квалификационных уровней по профилю подготовки кафедры.

Основной материал.

Проведенная кафедрой экспериментальная работа ставила своей целью проверку правильности гипотезы о возможном увеличении объема и глубины усвоенных теоретических знаний, а также формирование умения обучающихся применять и систематизировать полученные знания в практической деятельности. Кроме того, предполагалось осуществить сравнение эффективности предлагаемых методических приемов и приемов устоявшейся методики подготовки военного специалиста.

В течение пяти лет (2005 – 2010 уч. годы) при подготовке военных специалистов по кафедре боевого применения и эксплуатации АСУ проводилось экспериментальное опытное обучение по внедрению сквозной тематики курсовых и аттестационных работ.

Педагогическим экспериментом были охвачены: 105 курсантов, которые представляли экспериментальную группу обучающихся, и более 150 курсантов, которые вошли в состав контрольной группы, подготовка которых осуществлялась по традиционной методике. Таким образом, общее число обучающихся, которые были задействованы в ходе эксперимента – 255 человек.

В рамках педагогического эксперимента, который проводился кафедрой, были отработаны следующие этапы:

1. Общее ознакомление с проблемой исследования, определение ее внешних границ.

В ходе проведенного экспертного опроса была выявлена общая тенденция к снижению качества подготовки квалификационных работ на всех образовательно-квалификационных уровнях подготовки по профилю кафедры. В качестве основной причины, которая привела к этому, отмечалось снижение уровня теоретических знаний и практических навыков обучающихся, что негативно влияло на качество выполняемых работ. Подобные выводы и негативные тенденции неоднократно подтверждались выводами государственных экзаменационных комиссий, работавших на кафедре и факультете.

2. Формирование цели исследования.

При формулюванні цілі дослідження проводилось визначення можливих причин зниження якості виконання кваліфікаційних робіт.

Установлено, що на якість виконання робіт суттєво впливають наступні фактори:

- низький рівень загальних і спеціальних знань студентів;
- низький рівень мотивації на навчання і засвоєння нових знань;
- непорозуміння студентами кінцевих цілей навчання;
- необхідність виконання великої кількості курсових робіт, фактично не пов'язаних між собою (на кафедрі 8 за весь період підготовки з III по V курси);
- відсутність навичок виконання курсових робіт і низький рівень володіння письмовою науковою мовою;
- різноманітність індивідуальних вимог до курсових робіт у різних викладачів кафедри при необхідності дотримання загальнокафедральної вимоги до оформлення.

Кафедрою було проведено аналіз наведених вище факторів, обговорено і запропоновано методи їх урахування в подальшій діяльності. Зокрема, було розроблено пропозицію щодо проведення педагогічного експерименту, який би дозволив оцінити можливості і ефективності реалізації використання сквозної тематики при виконанні курсових і атестаційних робіт студентів.

При цьому під процесом реалізації сквозного планування тематики курсових і атестаційних робіт розуміється наступне: для студентів старших курсів навчання кафедрою формується така тематика курсових робіт за дисциплінами кафедри, яка дозволяє в ході курсового проектування розробити частину матеріалу в контексті майбутньої дипломної роботи. Такий підхід, не порушуючи існуючого навчального плану, дозволяє студенту більш детально і глибоко підготувати випускні атестаційні роботи.

3. Розробка гіпотези дослідження.

В якості гіпотези сформульовано наступне твердження: „Розробка тематики курсових робіт за різними дисциплінами кафедри з урахуванням востребованості отриманих результатів в атестаційних роботах студентів кафедри дозволить підвищити якість атестаційних робіт, підвищить мотивацію на навчання, дозволить сформувати стійкі навички практичного застосування отриманих теоретичних знань, уніфікує вимоги до курсових робіт, розв'яже навички наукової письмової мови у студентів”.

Для перевірки і роботи над гіпотезою були використані наступні методи дослідження:

- а) інтерв'ювання викладачів і студентів;
- б) опитування викладачів і студентів;
- в) експертні оцінки курсових і кваліфікаційних робіт викладачами і рецензентами;

г) сравнения результатов у контрольных и экспериментальных групп обучающихся.

Предполагаемые результаты эксперимента:

- а) подтверждение истинности гипотезы эксперимента;
- б) обоснование объективной необходимости разработки сквозной тематики курсовых работ в рамках написания аттестационной работы;
- в) обоснование целесообразности переработки учебного плана и учебных программ подготовки по профилю кафедры.

Проверка достоверности результатов педагогического эксперимента осуществлялась на основе:

- а) сравнения качества написания курсовых и аттестационных работ;
- б) анализа результатов обучения в контрольной и экспериментальной группах обучаемых;
- в) анализа результатов работы на протяжении длительного промежутка времени проведения эксперимента.

4. Постановка задач исследования.

Основная задача исследования - повышение качественного уровня написания курсовых и аттестационных работ. Для решения основной задачи сформулированы и решены следующие частные задачи:

- выявлены основные проблемы низкого уровня написания курсовых и аттестационных работ;
- разработан план эксперимента;
- определены критерии оценки качества выполнения курсовых и аттестационных работ;
- разработана сквозная тематика курсовых и дипломных работ для курсантов обучающихся по профилю кафедры;
- проведена обработка полученных результатов.

5. Экспериментальный процесс.

С целью обеспечения качества проведения эксперимента в ходе работы обеспечивалось соблюдение следующих условий:

1) поддерживались общие внешние условия, обеспечивающие сходство и неизменность протекания эксперимента в экспериментальной и контрольной группах обучающихся;

2) систематически оценивались результаты выполнения курсовых и аттестационных работ обучающихся. Проводимый текущий анализ полученных оценок позволял вносить коррективы в тематику последующих курсовых работ, что позволяло оперативно формировать тематику таким образом, чтобы обеспечить наиболее полную и эффективную работу обучающегося над предложенной темой. Такой подход позволяет практически отказаться от корректур тематики аттестационных работ.

3) параллельно эксперименту велась систематическая обработка фактического материала с тем, чтобы сохранить свежесть и достоверность деталей, не допустить наслоения на него последующих впечатлений и интерпретаций.

4. Обобщение и систематизация экспериментальных данных.

В ходе анализа полученных экспериментальных данных проводились:

1) ретроспективная ревизия выдвинутой гипотезы с целью перевода ее в ранг теории в той части, в которой она оказалась состоятельной;

2) разработка прикладной части теории, адресованной разработчикам учебных планов и программ подготовки специалистов соответствующего уровня.

Графическая интерпретация качественной оценки аттестационных работ по годам выпуска приведена на рисунке 1.

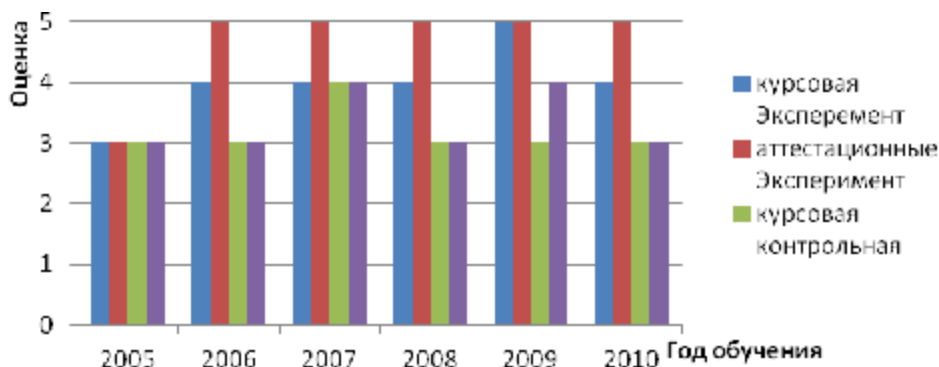


Рис. 1 Результаты оценивания курсовых и аттестационных работ в контрольной и экспериментальной группах (средние значения).

Полученные результаты позволяют утверждать, что введение сквозной тематики курсовых и аттестационных работ позволяет повысить качество их подготовки и в полной мере реализовать курсантами полученный багаж теоретических знаний при их практическом использовании.

Выводы. Педагогический эксперимент, который проводился на кафедре боевой подготовки и эксплуатации АСУ на протяжении 2005-2010 годов по апробированию возможности использования в учебном процессе сквозной тематики курсовых и аттестационных работ показал стабильный рост качества подготовки аттестационных работ выпускниками кафедры, что подтверждается как мнением экспертов, так и выводами государственной экзаменационной комиссии. Такое повышение качественного уровня работ свидетельствует об истинности принятой гипотезы педагогического эксперимента, а также действенности и эффективности предлагаемого подхода к формированию тематики курсового аттестационного проектирования.

Однако, при всем положительном эффекте и результатах предлагаемого подхода к организации преимущественно внеаудиторных форм работы обучающихся такой подход предполагает:

– более кропотливую и скрупулезную работу научно-педагогических работников кафедры по формированию тематики курсовых и дипломных работ;

– привлечения к руководству курсовыми и дипломными работами педагогов наиболее высокой квалификации и, по сути, обладающих своего рода „универсализмом” (руководитель должен быть носителем широкого круга знаний, а не только по тем предметам, по которым ему приходится вести преподавание);

– повышения нагрузки на научно-педагогических работников, обусловленного тем, что фактически закрепление обучающихся за руководителями дипломных работ происходит с момента начала преподавания учебных дисциплин кафедры.

Общий положительный эффект от реализации подхода, отрабатываемого в ходе педагогического эксперимента, может свидетельствовать о его действенности и эффективности. Кроме того, он позволяет более рационально организовать учебный процесс подготовки офицера, а значит напрямую способствовать профессионализации Вооруженных Сил Украины, что в нынешних условиях является одной из первоочередных задач военного строительства государства.

Список использованной литературы

- 1. Архангельский С. И.** Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Просвещение, 1976.
- 2. Ботвинников А. Д.** Об организации и методах деятельности исследователя / А. Д. Ботвинников // Советская педагогика. – 1981. – № 4. – С. 85 – 93.
- 3. Воробьев Г. В.** Условия эффективности эксперимента в педагогике / Г. В. Воробьев // Советская педагогика. – 1981. – № 5. – С. 99 – 107.
- 4. Грабарь М. И.** Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : педагогика, 1977. – 136 с.
- 5. Михеев В. И.** Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. – М. : Высш. шк., 1987. – 200 с.
- 6. Полонский В. М.** Оценка качества научно-педагогических исследований / В. М. Полонский. – М. : Педагогика, 1987. – 144 с.
- 7. Соловьев В. А.** Элементарные методы обработки результатов измерений / В. А. Соловьев, В. Е. Яхонтова. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1977. – 72 с.
- 8. Теория и практика педагогического эксперимента** / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – М. : Педагогика, 1979. – 208 с.
- 9. Павленко М. А.** Методика організації самостійної роботи слухачів та курсантів ВВЗ / М. А. Павленко, В. М. Руденко, П. Г. Берднік // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – Випуск № 7 (146). – Луганськ : ЛНПУ ім. Т. Шевченка, 2008. – С. 199 – 204.
- 10. Павленко М. А.** Використання елементів фасилітативної взаємодії під час проведення підсумкового контролю успішності студентів заочної форми навчання / М. А. Павленко,

В. М. Руденко, О. М. Усачов // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Випуск № 8 (195). – Луганськ : ЛНПУ ім. Т. Шевченка, 2010. – С. 231 – 236.

Павленко М. А., Бердник П. Г., Данюк Ю. В. Розробка методики наскрізної тематики виконання курсових та атестаційних робіт при формуванні військово-професійних якостей фахівців за профілем підготовки

В статті розглянуто питання, пов'язані з вдосконалення процесу підготовки військових фахівців за рахунок розробки та впровадження наскрізної тематики курсових та атестаційних робіт, формування стимулюючих впливів на тих, хто навчається та тісне поєднання отриманих теоретичних знань з їх практичним використанням.

Ключові слова: курсова робота, тематика, спеціаліст, магістр, бакалавр.

Павленко М. А., Бердник П. Г., Данюк Ю. В. Разработка методики сквозной тематики выполнения курсовых и аттестационных работ при формировании военно-профессиональных качеств специалистов по профилю подготовки

В статье рассмотрены вопросы, связанные с совершенствованием процесса подготовки военных специалистов за счет разработки и внедрения сквозной тематики курсовых и аттестационных работ, формирование стимулирующих воздействий на обучающихся и тесное сочетание полученных теоретических знаний с их практическим использованием.

Ключевые слова: курсовая работа, тематика, специалист, магистр, бакалавр.

Pavlenko M. A., Berdник P. G., Danyuk Yu. V. Development of Methodology for Cross-cutting Themes Writing Papers and Research Projects in the Formation of Military Merit Professionals According to Their Training

The paper deals with issues related to improving training of military professionals through the development and implementation of cross-cutting themes coursework and research projects, forming a stimulating effect on learners and closely combining theoretical knowledge with their practical use.

Key words: course work, topics, Specialist, Master, Bachelor.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 377:[167.7:316.28:64.031.3]

Н. В. Разенкова

**МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
БАКАЛАВРІВ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Спираючись на нинішні пріоритети в галузі освіти, зокрема фінансово-економічної галузі, орієнтуючись на інтеграцію фінансової та економічної сфери в міжнародний простір та партнерство, слід визначити необхідність підготовки фахівців фінансово-економічної сфери з високим інтелектуальним потенціалом, розвинутими фаховими компетенціями, ґрунтовними професійними вміннями та навичками, володінням правил спілкування з урахуванням вимог міжнародного рівня комунікації.

Результати аналізу психолого-педагогічного та навчально-методичного досліджень дозволяють стверджувати, що проблема цілеспрямованого розвитку іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх фінансистів та економістів є актуальною, а іншомовні професійні комунікативні знання виступають основою для вищої форми професійного спілкування.

Однак без урахування системного підходу як одного з провідних методологічних принципів дослідження в будь-якій галузі знань не можливо створити цілісну систему формування досліджуваної компетентності, володіння високим рівнем якої випускниками вищих фінансово-економічних закладів освіти є кінцевим результатом функціонування пропонованої системи, яка в схематичному представленні зв'язує цілі, зміст навчального матеріалу, виклад, учіння, навчальне мікросередовище, що забезпечує її цілісність, де очевидно, що вилучення одного з компонентів сукупності порушить її функціональні зв'язки та функціональну спрямованість.

Мета статті – узагальнити результати дослідження проблеми формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів фінансово-економічних спеціальностей (методологічні підходи, принципи, методичні шляхи, організаційні умови, методи і форми тощо) та розробити модель означеного процесу як методичної схеми.

Насамперед слід визначити, що за допомогою нашої моделі ми зможемо реалізувати такі професійно-педагогічні цілі, як розгляд теоретико-методичних аспектів та подання результату. За допомогою нашої моделі формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця фінансово-економічного напрямку ми зможемо відобразити логіку наукового пошуку та засоби досягнення результатів розв'язання наукового завдання. Пропонуючи характеристику

системної організації формування іншомовної професійної комунікативної компетентності, виділимо її основні компоненти.

Цільовий блок моделі містить такі складові: *мета* – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування іншомовної професійної комунікативної підготовки студентів фінансово-економічних спеціальностей вищих навчальних закладів економічного профілю, рівень володіння якої характеризується вміннями вирішувати фахові завдання засобами іншомовної діяльності; *завдання* – визначити зміст та структуру, розробити теоретичні та методичні засоби, схарактеризувати рівні розвитку (сформованості), уточнити критерії та показники сформованості, здійснити діагностику та корекцію результатів формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх фінансистів та економістів.

Функціонування системи запропонованої моделі передбачається на засадах реалізації низки *методологічних підходів та принципів*, які спрямовані на процес удосконалення педагогічної діяльності щодо формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю. Саме за допомогою комунікативного, системного, індивідуально-особистого та когнітивного підходів забезпечується ІПКК у ВНФЕЗі.

Комунікативний підхід до формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фінансистів та економістів є основною концепцією до досягнення іншомовної комунікативної діяльності студентів, який передбачає оволодіння всіма видами іншомовних та іншомовленнєвих компетенцій для реалізації іншомовної комунікативної діяльності в межах професійної ситуації, що вимагає застосування відповідних шляхів, форм, методів та засобів зі сторони навчально-методичної роботи викладача.

Системний підхід є одним з провідних методологічних принципів дослідження, який вимагає врахування всіх нюансів методико-педагогічних аспектів (шляхи, форми методи й засоби) та їхню структуру в єдину модель методичної системи.

Індивідуально-особистий підхід дає можливість правильно врахувати, диференційовано оцінити та власне до кожного студента чи групи визначити зі сторони викладача методи, засоби та прийоми щодо формування іншомовної професійної комунікативної компетентності у ВНФЕЗі.

Когнітивний підхід націлений на спонукання до розвитку пізнавально-навчальної активності у студентів, що вимагає від викладача визначити відповідні методологічні прийоми для одночасного створення робочої та творчої атмосфери на етапі сприйняття та опрацювання іншомовного матеріалу з урахуванням професійного спрямування.

Звертаючись до специфіки навчання ІПКК, слід зазначити, що в процесі навчання її є не накопичення знань, як це має місце у вивченні інших предметів, а оволодіння діяльністю іншомовного професійного

спілкування, що вимагає для правильної організації навчального процесу визначення принципів навчання ІПКК.

Теоретичний аналіз проблеми дозволяє стверджувати, що іншомовні знання повинні формуватись на *загальнодидактичних принципах* (інтерактивності, мовленнєво-мисленної активності, інтеграції, контекстуалізації, домінуючої ролі безперекладної семантизації, апроксимації іншомовної діяльності, науковості, свідомого засвоєння знань, систематичності й послідовності навчання, міцності засвоєння знань, індивідуального підходу до студентів і т. п.) і конкретизуватись специфічними принципами навчання (міждисциплінарності, орієнтації на майбутню професійну діяльність). Крім того, у методиці виділяють спеціальні принципи, властиві тільки навчанню іноземної мови [1, с. 21]. Ми їх визначимо як принципи комунікативного професійно-орієнтованого навчання іноземному мовленню.

Принцип інтерактивності заснований на виконанні завдань, які:

- модулюють інтерактивний характер спілкування при необхідній наявності взаєморозуміння двох комунікантів;
- мають інформативну прогалину, що спонукає комунікантів використовувати інформативний ресурс один одного для розширення власних знань та досвіду;
- дозволяють логічно й поступово виконувати завдання при умові успішного виконання попереднього;
- допомагають в узгоджуванні групових дій при обміні інформації один з одним.

Принцип мовленнєво-мисленної активності будується на навчальних завданнях, які:

- модулюють пізнавально-когнітивні процеси – пошук, відбір, опис, зіставлення, протиставлення, пояснення, обґрунтування інформації;
- формують психолінгвістичні механізми мисленно-мовленнєвої діяльності, вірогідне прогнозування, осмислення, запам'ятовування, реконструювання повідомлення;

Принцип інтеграції передбачає завдання, що:

- моделюють реальний цілісний контекст спілкування в поєднанні мовленнєвої та немовленнєвої дії, вербального та невербального спілкування, візуальної та звукової репрезентації змісту та форми висловлення;
- забезпечують оволодіння видами мовленнєвої діяльності і їхній реальній послідовності та взаємозв'язку.

Принцип контекстуалізації будується на завданнях, які допомагають сприймати, реконструювати, продукувати висловлювання і тексти як продукти відповідних цілей спілкування. Граматичні та лексичні компоненти формуються переважно в контексті виконання завдань з метою вирішення комунікативних цілей.

Принцип домінуючої ролі безперекладної семантизації передбачає використання перекладу переважно з обмежувальною абстрактною

лексикою, де її розуміння відбувається за допомогою контекстуального, асоціативного, пояснювального, синонімічного, наочно-наглядного сприйняття.

Принцип науковості в навчанні полягає у засвоєнні студентами теоретичного фонетико-граматичного матеріалу на основі прикладних вмінь та навичок, адекватного розуміння змісту кожного іншомовного терміна і його смислового розрізнення, правильного наукового їх пояснення і оволодіння прийомами іншомовного словотворення, збагачення словникового запасу студентів іншомовною професійно-спрямованою лексикою, пов'язаною з науковим стилем мовлення і термінотворенням, а також оперування вміннями іншомовного діалогічного мовлення та правилами ділового етикету, що впливає на володіння знаннями про усне іншомовне професійне спілкування та ведення ділової кореспонденції.

Реалізація принципу свідомого засвоєння іншомовної професійно-спрямованої лексики передбачає побудову експериментальної методики на основі єдності розвитку мовлення, мови і мислення, слова і поняття, наукових понять і термінів. З процесами свідомого вивчення іншомовного матеріалу безпосередньо пов'язаний вплив різноманітних факторів на формування мовленнєвих умінь та навичок. Лише свідомий підхід до навчання може упорядкувати та систематизувати всі види іншомовної комунікативної компетенції, що у сукупності з міжпредметними зв'язками та відповідним термінологічним та теоретичним фаховим матеріалом є складовими іншомовної професійної комунікативної компетентності.

Принцип систематичності й послідовності навчання зумовлений логікою науки й особливостями пізнавальної діяльності студентів. Важливо, щоб профспрямований лексичний матеріал засвоювався студентами певними комплексами. Це має бути враховано в текстах вправ, у яких потрібно подавати матеріал на основі смислових, лексико-граматичних, словотвірних, стилістичних особливостей.

У результаті наукового пошуку виокремлено специфічну норму, дотримання якої сприяє ефективності формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів фінансово-економічних спеціальностей. Так, *принцип міждисциплінарності* зобов'язаний всі профспрямовані лексичні, термінологічні та теоретичні знання, одержані під час вивчення спеціальних та фахових дисциплін, згрупувати в певну систему знань, яка б мала на меті навчати та виховувати іншомовно-грамотних фахівців. Міжпредметні зв'язки в навчанні було висвітлено ще в працях К.Д.Ушинського, який зазначав, що „неприйнятним” є той навчальний процес, де „одна наука йде слідом за іншою, ніде не перетинаючись, хоча це і впорядковано у програмі та хаотично в голові учня” [5, с. 467]. Зазначимо, що до сьогодні у вітчизняній науці не існує єдиного погляду на міжпредметні зв'язки. Одні вчені тлумачать їх як дидактичний принцип (М. Левін, Н. Лошкарьова, В. Максимова, С. Рашкова), інші як дидактичну

(В. Хомутський, В. Федорова, В. Максимова, А. Усова, М. Черкес-Заде) чи педагогічну (Ф. Соколова) умову [3, с. 20].

Міжпредметні зв'язки класифіковано за видами знань і за видами діяльності. На рівні знань вони розкриваються за допомогою мови, теорії або прикладної частини. Здійснення зв'язків на рівні видів діяльності досягається різноманітними методами навчання і організаційними формами. Виходячи зі спільності структури навчальних предметів і структури процесу навчання, деякі автори розрізняють змістово-інформаційні, операційно-діяльнісні та організаційно-методичні зв'язки [2, с. 159]. На думку В. А. Семиченко, кожна навчальна дисципліна формує в майбутніх фахівців професійні якості трьох рівнів інтеграції: інтропредметні (знання, уміння і навички, які становлять специфіку тієї чи іншої галузі науки), інтерпредметні (міжпредметні, що формуються спільним причинно-наслідковим впливом комплексів навчальних дисциплін) і метапредметні (інтегративні якості, що утворюються як результат впливу всієї системи професійної підготовки) [4, с. 40 – 41].

Принцип орієнтації на майбутню професійну діяльність передбачає оволодіння знаннями, вміннями й навичками, необхідними майбутньому фахівцю вже з перших занять. Цей принцип виявляється в тому, що оволодіння іншомовною професійною комунікативною компетентністю в сучасній професійній діяльності зумовлене життєвою потребою, намаганням постійно вдосконалювати різні іншомовні аспекти мовлення студентів, оперуванням всіма видами іншомовної компетенції залежно від профілю підготовки студентів. Таким чином, навчальна діяльність поступово трансформується у професійну, проходячи ряд перехідних форм. Така логіка підготовки фахівців передбачає ґрунтовне оволодіння теоретичними професійними знаннями, формуванням практичних умінь і навичок.

Принцип всебічної індивідуалізації навчального процесу (індивідуальний підхід до студентів) з іноземної мови передбачає реалізацію чотирьох видів індивідуалізації: мотивуючої, регулюючої, розвивальної та виховної. Здійснення всебічної індивідуалізації процесу навчання видів іншомовної компетенції дає можливість врахувати індивідуально-психологічні особливості студентів, що значно впливає на успішність оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

Отже, формування іншомовної професійної комунікативної компетентності студентів вищих аграрних закладів освіти детермінується загальнодидактичними принципами (інтерактивності, мовленнєво-мисленної активності, інтеграції, контекстуалізації, домінуючої ролі безперекладної семантизації, науковості, свідомого засвоєння знань, систематичності й послідовності навчання, міцності засвоєння знань, індивідуального підходу до студентів тощо) та конкретизується специфічними принципами навчання (міждисциплінарності, орієнтації на майбутню професійну діяльність).

Крім того, для формування іншомовної професійної комунікативної компетентності фахівця фінансово-економічної сфери необхідна відповідна організація навчального процесу та створення сприятливих *педагогічних умов*, націлених на покращення вищезазначеного процесу, методична робота щодо розвитку якого визначається за такими напрямками: а) системність та науковість навчальної інформації щодо програмного матеріалу з прикладним орієнтуванням роботи студентів; б) створення позитивної мотивації студентів до їхньої комунікативної діяльності у різних видах штучних та реальних діалогових ситуацій направлених на подолання мовного бар'єру та активним оволодінням іншомовної загальної та професійної лексики; в) узгодженість та наступність навчального матеріалу спрямованих на поступове ускладнення та зв'язок інформаційних блоків для їхнього кращого сприйняття та опрацювання; г) свідоме засвоєння навчального матеріалу, яке відображає позитивне ставлення студента до іншомовної професійної комунікативної компетентності, сформоване на основі розуміння її значущості для своєї майбутньої професійної діяльності, засвоєння мовних та мовленнєвих складових як необхідної вимоги до її формування, а саме осмислене сприйняття інформації, яке відіграє вирішальну роль в утриманні і відтворенні лексико-граматичних та комунікативних знань та вмій іншомовної активності; д) діалогові методи, прийоми та форми як необхідні методичні підходи для успішності активізації іншомовного комунікативного процесу серед студентів; е) заохочення для аналізу комунікативної поведінки, який за допомогою викладача або на більш просунутому рівні володіння іншомовною професійною комунікативною компетентністю власно студентами дає можливість оцінити і скорегувати іншомовну діяльність на її подальше вдосконалення; є) гуманістичні стосунки, які при вмілому педагогічно-психологічному забезпеченні викладачем позитивної та дружньої атмосфери спонукає студентів до бажання розкрити себе та проявити свої здібності щодо активної участі в іншомовному процесі; ж) висока комунікативна компетентність викладацького складу, яка сприяє успішному створенні викладачем іншомовного середовища та задає високу планку для прагнення студентами оволодінням іншомовною професійною комунікативною компетентністю.

Процесуальний блок моделі включає операційно-діяльнісні (засоби, форми, методи) та змістові елементи, направлені на успішне формування іншомовної комунікативної професійної компетентності майбутніх бакалаврів фінансово-економічної сфери. Зазначимо, що засобами навчання для реалізації поставленого нами завдання будуть виступати навчально-методичні комплекси, лінгафонні практикуми, комп'ютерні програми, комплекти слайдів, аудіо- та відеодиски, роздавальні картки, таблиці, схеми та інше матеріальне наповнення, спрямоване на ефективну організацію навчального процесу.

Метами та формами навчання є способи упорядкованості сумісної діяльності викладача та студента на шляху до поставленої цілі навчання.

Насамперед, методи формування іншомовної комунікативної повинні бути направлені на реалізацію даного завдання, тобто переважно на розвиток та реалізацію репродуктивної та продуктивної діяльності, що означає вміння спеціаліста вирішувати поставлені перед ним завдання засобами іноземного мовлення. Таким чином, зазначимо та узагальнимо такі *методи*, як демонстрацію, пояснення, організацію тренування та використання іншомовної діяльності спрямованої на формування іншомовної професійної компетентності майбутнього інженера-аграрника, де кінцевим результатом будуть сформовані вміння щодо здійснення поставленої цілі. *Формами* для формування іншомовної комунікативної компетентності зазначимо такі види роботи, як різноманітні види інтерактивної діяльності: професійно-спрямовані семінари, студентські конференції, олімпіади, кругли столи, організовані фахово-тематичні презентації, які мотивують студентів для підвищення рівня та вдосконалення іншомовної діяльності.

Основою *змісту* формування іншомовної професійної комунікативної компетентності є комплекс лексичних, граматичних, теоретичних, психологічних, професійно-спеціалізованих знань і вмінь в активній формі їхньої реалізації, що визначають необхідний оперативно-інформаційний багаж майбутнього спеціаліста фінансово-економічної сфери.

У нашому дослідженні виявлені такі *етапи* формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх фінансистів та економістів, як *теоретико-інформаційний*, у якому основною ціллю є ознайомлення з матеріалом та навчання всіх видів мовної компетенції (лексиці, граматиці, орфографії, фонетиці); *професійно-діяльнісний*, протягом якого студенти опрацьовують отриманий матеріал у рецептивній, репродуктивній та продуктивній діяльності для закріплення вмінь і навичок його використання; *аналітико-корегувальний*, де за допомогою аналізу викладача та студентського самоаналізу здійснюється самовдосконалення та зростання рівня сформованості іншомовної професійної комунікативної компетентності до вмінь вирішувати професійні ситуативні та спонтанно виникаючі питання засобами іноземного мовлення. Останній блок нашої моделі включає *критерії* (змістовий, культурологічний, регулятивно-оцінний, професійно-особистісний) з відповідними показниками, що характеризують *чотири рівні* сформованості інтегративної особистості студента: низький, середній, достатній, високий.

Прогнозованим *результатом* реалізації елементів моделі є досконалий рівень сформованості іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів фінансово-економічних спеціальностей для здійснення їхньої професійної діяльності в іншомовному комунікативному середовищі, що є показником цілеспрямованості, систематичності та продуктивності запропонованої моделі (рис.1).

Перспективними напрямками нашого подальшого наукового дослідження є створення та експериментальна перевірка системних та

цілеспрямованих методичних підходів, прийомів та форм навчання, опанування та оперування іншомовною професійною комунікативною компетентністю майбутніх фінансистів та економістів.



Рис. 1. Формування ПКК майбутніх інженерів-аграрників

Список використаної літератури

- 1. Вікторова Л. В.** Формування професійної термінологічної компетентності студентів вищих навчальних закладів у фаховій підготовці : дис.. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Л. В. Вікторова. – К., 2009. – 21 с.
- 2. Зверев И.** Межпредметные связи в современной школе / И. Зверев, В. Максимова. – М. : Педагогика, 1981. – 159 с.
- 3. Копіца Є. П.** Збагачення словникового запасу учнів гімназій науковою навчально-термінологічною лексикою на міжпредметній основі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання” / Є. П. Копіца. – Одеса, 2005. – 20 с.
- 4. Семиченко В. А.** Використання психології в навчальному виховному процесі вищої школи / В.А. Семиченко// Педагогіка : психологія. – 1996. – № 3. – С. 40 – 41.
- 5. Ушинский К. Д.** Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1996. – Т. 2. – 467 с.

Разенкова Н. В. Модель формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів фінансово-економічних спеціальностей

У статті наведені та узагальнені результати дослідження проблеми формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів фінансово-економічних спеціальностей (методологічні підходи, принципи, методичні шляхи, організаційні умови, методи, форми тощо) та розроблено модель означеного процесу як методичної схеми. Наведена модель дає можливість відобразити логіку наукового пошуку та засоби досягнення результатів розв’язання наукового завдання, націленого на розробку методики навчання професійної компетентності засобами іноземного мовлення.

Ключові слова: іншомовна компетентність, фінансово-економічне спрямування, форми та методи.

Разенкова Н. В. Модель формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих бакалавров финансово-экономических специальностей

В статье приведены и обобщены результаты исследований проблемы формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих бакалавров финансово-экономических специальностей (методологические подходы, принципы, методические пути, организационные условия, методы, формы и т. д.) и разработано модель данного процесса как методической схемы. Эта модель дает возможность отобразить логику научного поиска и средства достижения результатов решения научного задания, нацеленного на разработку методики обучения профессиональной компетентности средствами иностранной речи.

Ключевые слова: иноязычная компетентность, финансово-экономическое направление, формы и методы.

Razenkova N. V. The Model of Another Language Professional Communicative Competence Forming of Future Bachelors of Finance and Economic Specialities

The results of investigation of the problem of another language professional communicative competence of future bachelors of finance and economic specialities are performed (methodological approaches, principles, methodical ways, organization conditions, methods, forms etc.) and the modal of this process as a methodical scheme is developed. The presented model gives an opportunity to represent the logic of scientific search and the means of achievement of results of scientific task solution that is aimed for development of methods of professional competence teaching with foreign language means.

Key words: another language competence, financial and economic approach, forms and methods.

Стаття надійшла до редакції 25.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК [37.013+37.014]-048.37

Л. А. Терских

СОВРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В Законе Украины „О высшем образовании” в Ст. 22, которая определяет цели и основные задачи высшего учебного заведения, в п. 1 говорится: „Основной целью деятельности высшего учебного заведения является обеспечение условий, необходимых для получения лицом высшего образования, подготовка специалистов для Украины”. Во втором пункте определяется главная задача ВУЗа: осуществление научной и научно-технической, творческой, художественной, культурно-воспитательной, спортивной и оздоровительной деятельности.

Современное же состояние украинских вузов характеризуется недостатком этих условий, необходимых для модернизации их образовательных процессов. Инновационное развитие образовательного процесса в вузах Украины в ближайшие годы будет определяться целями и задачами обеспечения необходимого уровня качества образовательных услуг. Вузы должны стремиться формировать конкретные инновационные меры по созданию обновленной системы образовательного процесса.

С тех пор, как понятие „инновация” стало использоваться достаточно широко, возникла некая размытость его применения, что требует более

строго определения обязательных признаков инновационного процесса. В английском языке понятию „новация” предшествует предлог „in”, обозначающий действие, находящееся „внутри”, „в себе”. В этом отличие понятия „инновационный” от хорошо знакомого нам „новаторский”: инновациями являются лишь те разработки, которые не были заимствованы со стороны, а родились внутри высшего учебного заведения, являются продуктом его собственного интеллектуального труда. Если учебное заведение активно внедряет у себя новейшие образовательные технологии и приобщает к ним студентов, как к уже завершённой для разработки методике, процесс обучения не перестаёт быть репродуктивным. Инновационный учебный процесс, прежде всего, характеризуется тем, что методика всякий раз как бы разрабатывается заново в совместном интеллектуальном поиске и совместном творчестве преподавателя и студента. Таким образом, первый имманентный признак инновационного продукта – он является результатом разработки (открытия, изобретения), а не применения [1]. Конкурентоспособность на мировом рынке образования, пути её достижения не нашли пока должного звучания в существующих направлениях инновационного развития образовательного процесса. Чаще всего выделяют две основополагающие, сущностные черты – информатизацию и инновационность образовательного процесса. Подчеркивая, что „основой образования должны стать не столько учебные дисциплины, сколько способы мышления и деятельности”, приходят к выводу, что различия между традиционной и инновационной системой образования заключаются прежде всего в целевой установке, которая реализуется посредством принципиально разных образовательных технологий. Отсюда вывод: требуется трансформация „всех видов деятельности, включая учебную, воспитательную, управленческую, научно-исследовательскую, деятельность по подготовке и повышению квалификации персонала, в первую очередь преподавателей, деятельность по взаимодействию с внешней средой” [2, с. 76].

Одной из главных задач вузов нашей страны является: обеспечение культурного и духовного развития личности, воспитания обучающихся в высших учебных заведениях в духе украинского патриотизма и уважения к Конституции Украины. Все это возможно благодаря гуманитаризации образования – т. е. возвращения всех наук к человеку, на формирование духовного мира специалиста, ориентированного на общечеловеческие ценности. Гуманитаризация образования – это демократичность высшего учебного заведения, – это образ жизни, который формируется всеми демократически воспитанными педагогами и руководителями учебного заведения с целью воспитания тех, кто учится, свободными гражданами своей страны и обеспечения в будущем углубления и необратимости демократических преобразований в государстве.

Новый век начался в эпоху глубочайших изменений во многих сферах научной жизни и, в том числе, в области средств мгновенных коммуникаций. Они изменили наши представления о мироустройстве,

углубили наши знания о материи, энергии, информации и позволили по-новому – целостно посмотреть на человека.

В то же время, новые знания вскрыли множество негативного. Прежде всего, рост невежества и бездуховности, а также несоответствие образования требованиям нынешнего времени: увеличение смертности, снижение рождаемости, выражающиеся в демографическом кризисе и грядущем вырождаемости нации.

Сегодня прогрессивное человечество понимает, что образование является интегральным фактором национальной безопасности. Если эта интеграция базируется на воспитании духовности, то такое образование дает современные, прогрессивные знания, развивает творческое мышление, которое основано на современном мировоззрении, формирует духовную и моральную культуру гармонично развитой личности, гражданина-патриота Украины. И в этом свое слово должны сказать не только педагоги, но и правоведаы, представители государственной власти. По мнению авторитетных специалистов, человечество стоит на пороге глобальной революции, которая должна вывести его на новую стадию развития, и это возможно только в случае изменения парадигмы образования, которая будет базироваться на новых научных основах понимания мира и человека.

В современных условиях нестабильности украинского общества на образовании лежит особая миссия гаранта будущего, решающего фактора сохранения культуры и упрочения мира. Сегодня же образование нацелено на продвижение в карьере, прогрессе, достижении материальных благ при отсутствии духовных ценностей. Современному образованию не хватает стержневой основы, мировоззренческого ориентира, культуры. В современных ВУЗах готовят много грамотных специалистов и значительно меньше – талантливых, способных оригинально мыслить специалистов. Наибольшее внимание уделяется наполнению студентов специальными знаниями, а не развитию общего творческого потенциала.

Неоспоримым является потребность в модернизации процесса подготовки в высших учебных заведениях высококвалифицированных специалистов. От решения этой задачи в значительной степени зависит развитие страны. Ведь еще в середине XIX века Константин Ушинский констатировал: „Именно образовательная, а не судебная, не земельная реформа является мощнейшим фундаментом общества”.

То есть, в условиях информатизации общества все более насущной становится проблема подготовки молодежи к использованию современных информационных и коммуникационных технологий.

Чем вызваны инновационные процессы в образовании? Почему они носят массовый характер и представляют одну из его ведущих стратегий?

– Инновации связаны с духовными потребностями человека, социальными и политическими преобразованиями, новыми явлениями в общественной жизни;

– их появление свидетельствует о растущей потребности общества в новом качестве жизни, новом качестве образования.

С чем связано освоение инновационных процессов в образовании?

– С анализом их сущности, структуры, классификации и особенностей изучением инновационного потенциала среды и творческого потенциала участников нововведений. Понятие „интерактивное обучение” характеризует такой процесс обучения, который построенный на взаимодействии студента с учебным окружением, учебной средой; основывается на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий; сущность которых заключается в организации совместного процесса познания, когда знания приобретаются в совместной деятельности через диалог, полилог студентов между собой и преподавателем в режиме реального времени.

Без сомнения можно сказать, что интерактивная форма обучения наиболее эффективно способствует становлению человека как специалиста определенной отрасли, способного к инновациям.

Для решения указанных методических проблем при внедрении дистанционных технологий обучения многие вузы уже сегодня применяют технологию онлайн – семинара под названием *вебинар*.

Вебинар (англ.) буквально переводится как семинар, организованный при помощи веб-технологий. Поэтому преподаватель имеет возможность сопровождать свои занятия демонстрацией таблиц, графиков, презентаций, видеороликов.

Преимущества вебинаров: наличие интерактивности; насыщенность демонстрационным материалом; тиражирование знаний; передача опыта преподавания; соответствие требованиям времени.

К интерактивным методам обучения также относятся: коучинги – искусство содействовать повышению результативности обучения и развития другого человека; еще один пример – вебинары по HR-консалтингу – комплекс мероприятий, направленных на создание, внедрение и поддержание эффективности системы управления персоналом. Вебинар – это технология, которая позволяет в полной мере воссоздать условия коллаборативной (общей) формы организации обучения, а именно семинарского, лабораторного занятий, лекций, используя средства аудио-видео обмена данными и совместной работы с различными объектами, несмотря на то, что его участники могут физически находиться в разных местах. Таким образом, создается виртуальная „аудитория”, объединяющая всех участников вебинара.

Вебинаром можно считать виртуальный семинар, организованный посредством Интернет-технологий. Вебинар имеет главный признак семинара – интерактивность, которая может быть обеспечена с помощью модели: докладчик – слушатели, которые задают вопросы и обсуждают их, причем в роли докладчика может быть как преподаватель так и студент, в зависимости от роли, которую он должен выполнять по сценарию проведения такого семинара.

Какие преимущества имеет вебинар перед существующими традиционными и инновационными технологиями?

Он может обеспечить общую коллаборативную работу участников учебного процесса в Интернет сети; веб-каст – это асинхронная технология, которая обеспечивает только односторонний доклад, без интерактивного взаимодействия между докладчиком и слушателями. Веб-каст создается преподавателем или студентом и размещается для ознакомления на учебной сетевой платформе.

Вики-технологии базируются на реализации радикальной модели коллективного гипертекста, когда возможность создания и редактирования любой записи предоставляется каждому из членов сетевого сообщества. Это делает Вики наиболее перспективным средством для коллективного написания гипертекстов.

Все чаще Вики рассматривается как эффективное средство для организации педагогической деятельности преподавателя и как элемент дистанционного учебного курса. Социальный сервис Вики может быть использован в педагогической практике разными способами:

- представление, расширение и аннотирование учебных материалов, то есть создание заметок, комментариев и аннотаций на полях лекций, которые могут составлять преподаватели и студенты;
- совместное создание виртуальных экологических (географических, исторических и т.д.) экскурсий студентами;
- коллективное создание творческих работ;
- коллективное создание студенческих энциклопедий.

Электронные конференции позволяют привлечь к участию в обсуждении различных проблем достаточно широкий круг желающих, обеспечивая при этом каждому участнику возможность одновременного присутствия сразу на нескольких конференциях, не отходя от своего компьютера.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что в условиях, когда создается единое интеллектуальное и эмоциональное пространство средствами интернет-технологий, насущной проблемой становится сочетание классических педагогических технологий с информационными технологиями обучения. Технологии Веб 2.0., в частности вебинар, содержат большой потенциал повышения эффективности учебного процесса и требуют четкого определения условий их использования.

Анализ научно-методической литературы показывает, что в сегодняшних условиях высшая школа только нарабатывает методику применения технологий Веб 2.0.

Для смены традиционного образования на инновационное в Украине есть все предпосылки:

- 1) общественный спрос, вернее, спрос определенных прогрессивных слоев общества;
- 2) концептуальная, социально-философская проработка новой образовательной парадигмы;

- 3) описание методологии деятельности как инструмента перевода философских постулатов в практику образования;
- 4) наличие огромного передового опыта педагогов-новаторов;
- 5) разработанность целого ряда развивающих технологий обучения;
- 6) наличие зарубежного опыта перестройки образования.

Человечеством накоплено множество методов деятельности. Но непрерывное усложнение задач и появление новых возможностей требуют постоянного обновления методов их решения. Сказанное имеет прямое отношение и к обучению. Греческое слово „метод” означает путь, способ познавательной, практической деятельности людей. Что касается методов обучения, то академик В. А. Сластенин рассматривал их как последовательное расписание задач и способов решения на нескольких уровнях: *концептуальном* (на уровне теории); *технологическом* (на уровне принципов организации учебного процесса); *процедурном* (на уровне конкретных операций); и *техническом* (на уровне использования средств обучения, включая ТСО).

Такое понимание учебного процесса позволяет рассматривать метод как логически выстроенную систему способов решения учебно-воспитательных задач, т.е. систему приемов реализации задач.

Традиционные методы работы системы образования направлены преимущественно на формирование адаптационных механизмов человека к социуму через усвоение им соответствующих социальных ролей, культурных образов, традиций данного этноса. Это способствует развитию левого полушария студента. Такая односторонняя направленность лишь на развитие механизма левого полушария приводит к торможению правосторонних процессов, не способствует развитию творчества, раскрытию духовности, активизации интуитивных возможностей.

У нас новое время, новые идеи, новые мысли. Предпосылкой к преобразованию должны стать изменения в науке, выражающиеся в этическом и нравственном возрождении. Поэтому воспитание будущего специалиста должно основываться на таких аспектах: самопознание, осознание своих чувств, качеств, формирование „духовного интеллекта”, общности как основы украинского национального характера, соотнесения себя с требованиями общества, профессии, веры, семьи.

Давайте вспомним: „Есть одна основная наука – это наука о добре, все остальные без нее не имеют значения!” Этично-нравственное воспитание – вот основа образования, а не только информационная нагрузка, развивающая интеллект. Невозможно научить человека против его воли, можно только помочь ему научиться, доказав прямое взаимодействие между нравственностью и здоровьем, счастьем человека.

Основным качеством преподавателя должна стать любовь, умение видеть в студенте самое лучшее, что в нем есть, видеть в нем человека, его суть, а от всего отрицательного, как от несовершенного мусора, необходимо помочь студенту очиститься. Ведь именно направленность педагога, имеющего выраженную творческую индивидуальность,

характеризует наличие ценностей, убеждений и идей, которые составляют внутренний стержень личности и деятельности педагога.

Именно такой преподаватель способен создать условия, которые содействуют раскрытию талантов и реализации способностей своих студентов, дают толчок к их общему творческому взаимодействию, которое имеет главное значение для духовно-морального воспитания, для духовной реабилитации всего общества.

Есть интересные предложения относительно инновационного развития образования Украины, среди которых:

- формирование новых качеств – готовность 3 – 5 раз менять профессию на протяжении жизни;
- умение общаться, взаимодействовать с другими людьми, проявлять терпимость при расхождении во взглядах;
- универсальность и гибкость профессиональной компетенции;
- инициативность, самостоятельность, соответствие, трудоспособность, дисциплинированность.

Мы должны воспитывать новую элиту, умную, решительную, способную не только осмыслить сущность преобразований, но и грамотно внедрить реформы в жизнь.

Научиться мыслить правильно – это огромный труд. Прежде всего, необходимо разрушить невежество мышления, вызванное малыми знаниями о себе, о человеке, о мироздании. Преодолев негативные мысли, повысив уровень сознания, человек уже не сможет мыслить отрицательно.

Конечной целью воспитания студентов (курсантов) высшего учебного заведения является подготовка их к выполнению совокупности ролей, необходимых для общественной жизни:

- гражданина – формирование человека с активной гражданской позицией, чувством долга и ответственности перед обществом;
- труженика – умение и желание творчески работать по специальности, создавать новые материальные и духовные ценности;
- общественного деятеля – активное участие личности в общественной жизни;
- семьянина – приобретение опыта мужа, отца, жены, матери;
- товарища – понимание другого человека, умение войти в положение, уступить, поделиться, помочь.

Таким образом, человек становится созидателем, сознательным творцом, при помощи педагогов-фасилитаторов, которые учат своих студентов строить диалог с самим собой, другими людьми, миром в целом; на основе общечеловеческих ценностей наполнять свой внутренний мир новым содержанием, избирать высокие, гуманные жизненные цели, возрождая традицию педагогического диалога, основанного на глубинном, внутреннем восприятии личности педагога и студента, на основе общих ценностей, идеалов, содержаний и авторитетов.

Список использованной литературы

1. Ваганов П. И. Теоретические и методологические основы инновационного управления и управленческих инноваций : автореф. дисс. на соискание ученой степени д-ра экон. наук / П. И. Ваганов. – Санкт-Петербург, 2003. **2. Кочнев А.** Инновационная образовательная деятельность / А. Кочнев, М. Ахмадуллин, И. Аверко-Антонович, Л. Рязанова, Ф. Абдулкашарова, А. Разинов // Высшее образование в России. – № 8. – 2004. – С. 76. **3. Гончаренко М. С.** Духовность, здоровье, образование / М. С. Гончаренко. – Харьков : „Бурун книга” ; К. : КНТ, 2011. – 176 с.

Терських Л. О. Сучасні інноваційні інтерактивні педагогічні технології у вищій школі

У статті аргументовано проведено вісь нової парадигми освіти з акцентом на окремі аспекти морально-правової й інноваційної інтеграції у сфері вищої освіти. А також відведено вирішальну роль інформаційним технологіям у сфері сучасної освіти й домінуючу – педагогам-фасалітаторам в нових умовах.

Ключові слова: інноваційна інтеграція, інформаційні технології, педагоги-фасалітатори.

Терских Л. А. Современные инновационные интерактивные педагогические технологии в высшей школе

В статье аргументированно проведена ось новой парадигмы образования с акцентом на отдельные аспекты нравственно-правовой и инновационной интеграции в высшем учебном заведении. Отведена решающая роль информационным технологиям в сфере современного образования и доминирующая – педагогу-фасалітатору в новых условиях.

Ключевые слова: инновационная интеграция, информационные технологии, педагоги-фасалітаторы.

Terskih L. A. Modern Innovative Interactive Educational Technology in Higher Education

This article arguments held axis of a new paradigm of education, with emphasis on individual aspects of the moral and legal as well as innovative integration and in higher education. The leading role is given to the information technology in the field of modern education and the dominant role is played by the teacher-facilitator in the new conditions.

Key words: innovative integration, modern education, the teacher-facilitator.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 377.8:364-322

Т. С. Ткачук

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ У ПРОЦЕСІ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проблему виховання гуманістичних цінностей студентської молоді актуалізують сучасні глобальні об'єктивні процеси зміни цінностей, які складають фундамент кожної культури й цивілізації. У цих умовах традиційні педагогічні підходи й концепції виховання втрачають свою науково-практичну значущість, якщо при їх використанні не враховуються соціальний та історико-культурний аспекти розвитку особистості, що ґрунтуються на відповідній парадигмі. Такою освітньо-виховною парадигмою стає ідея про виховання як процес інтеріоризації загальнолюдських цінностей, оскільки саме таке виховання є механізмом, який інтегрує соціалізаційно-середовищні та інкультураційні дії в єдиний педагогічний континуум.

Незважаючи на вагомий здобутки зарубіжних та вітчизняних учених, практиків (І. Аносов, Г. Балл, І. Бех, Л. Ваховський, Н. Гавриш, І. Зязюн, В. Курило, О. Пехота, С. Савченко, Г. Селевко та ін.) щодо загальних питань волонтерства, ще не сформовано цілісну та технологічно обґрунтовану концепцію розвитку, виховання, залучення та підтримки волонтерів з числа студентської молоді, що стосується питань формування елементів спрямованості особистості студентської молоді на основі гуманістичних цінностей; соціокультурні, психологічні й педагогічні умови формування гуманізму в студентів педагогічних ВНЗ; критерії та рівні формування гуманістичних цінностей у майбутніх учителів; соціально-педагогічна робота волонтерських груп в умовах вищого навчального закладу тощо.

Проблему нашого дослідження визначають такі протиріччя між: різнобічною дослідженістю проблеми цінностей з боку соціально-філософських, культурологічних, психологічних, педагогічних наук загалом і недостатньою теоретичною розробленістю проблеми формування гуманістичних цінностей у студентів у процесі освіти-виховання у вищій педагогічній школі; закладеними у зміст освіти-виховання гуманістичними цінностями й недостатнім використанням їхнього потенціалу в навчально-виховному процесі вищої школи, зокрема, педагогічних коледжів як першої їх ланки; посиленням орієнтації молоді на західні зразки життя й традиційною вітчизняною ментальністю організації виховної роботи, спрямованої на реалізацію духовних цінностей.

Здійснене нами вивчення теоретико-методологічних засад виховання гуманістичних цінностей у студентів педагогічного коледжу засобами

волонтерської діяльності дозволило нам зробити низку висновків узагальнювального характеру. Вони стосуються, по-перше, результатів аналітико-синтетичного аналізу феномену гуманістичних цінностей та їх створення в межах концепції формування цінностей відповідно з об'єктивно-суб'єктивними соціально-педагогічними механізмами; по-друге, вивчення способу життя й цінностей сучасної студентської молоді, що дозволяє охарактеризувати її як суб'єкта цілеспрямованого ціннісно-гуманістичного виховання у ВНЗ; по-третє, відображення ціннісно-гуманістичного потенціалу волонтерства, що дає підстави вважати його особливим ефективним соціальним інститутом виховання студентської молоді й, урешті-решт, по-четверте, конструювання організаційної моделі педагогічної волонтерської діяльності студентів коледжів з метою виховання в них гуманістичних цінностей.

У своїй сукупності отримана наукова інформація й становила теоретико-методологічні засади нашого дослідження.

Проблема виховання гуманістичних цінностей молоді має достатньо актуальний характер, оскільки вона ще не знайшла свого розв'язання в сучасній педагогічній теорії й практиці. Науковий пошук вирішення проблеми виховання гуманістичних цінностей студентів вищої школи в процесі різних видів соціально спрямованої педагогічної діяльності, на думку більшості вчених, повинен бути спрямований на розв'язання суперечностей між: широким підходом філософських, психологічних, педагогічних досліджень до проблеми цінностей загалом і недостатньою дослідженістю проблеми формування гуманістичних цінностей у студентів у процесі освіти-виховання в системі вищої педагогічної освіти; закладеними в зміст освіти-виховання гуманістичними цінностями й недостатнім використанням їхнього потенціалу в навчально-виховному процесі вищої школи; посиленням орієнтації молоді на західні зразки життя й традиційною вітчизняною ментальністю, спрямованою на реалізацію духовних цінностей. Разом з тим, з достатнім ступенем імовірності можна стверджувати, що феномен виховання гуманістичних цінностей можна зрозуміти й розкрити в категоріальній єдності з такими поняттями, як цінність, гуманізм, гуманістична цінність, гуманістичне виховання. Суть указаних категорій у цьому дослідженні представлена такою низкою понять [2]. Цінність – критерій і способи оцінки позитивної або негативної значущості об'єктів навколишнього світу для суб'єкта, виражені в моральних принципах і нормах, ідеалах, настановах, цілях. Гуманізм – система переконань, що історично змінюється, визнає цінність людини як особистості, уважає благо людини критерієм оцінки соціуму, а принципи людяності бажаною нормою стосунків між людьми. Гуманістична цінність – сукупність загальнолюдських моральних якостей, які утворюють смисложиттєве ядро особистості, що визначає її ставлення до себе, світу та інших людей. Гуманістичне виховання – процес інтеріоризації гуманістичних цінностей, метою й результатом якого є певний рівень їхньої сформованості. Через розкриття сутнісних

особливостей наведеної вище низки понять виявилось можливим сконструювати систему структури гуманістичних цінностей студентів педагогічного коледжу й розкрити систему соціально-психологічних механізмів, які істотно-визначальним чином впливають на виховання гуманістичних цінностей у студентської молоді в сучасних умовах. Структура системи гуманістичних цінностей студентів педагогічних коледжів представлена двома підструктурами: 1) підструктура загальногуманістичних цінностей; 2) підструктура професійно-педагогічних гуманістичних цінностей (універсальні, базові гуманістичні педагогічні цінності; цінності професійного володіння педагогічним спілкуванням; цінності – складники педагогічної культури). Система механізмів виховання гуманістичних цінностей має багаторівневий характер і містить: 1) на філософсько-соціологічному рівні – кризовий механізм з підмеханізмами співвідношення суспільних та індивідуально-особистісних цінностей, конкуренція реальності, цілепокладання, трансформації конфліктів, базової соціалізації; 2) на загальнонауковому рівні – механізм акмеологічної підтримки особистості; 3) на конкретно-науковому рівні – механізм інтеріоризації цінностей.

Ефективна організація процесу виховання гуманістичних цінностей у студентів неможлива без усебічного глибоко наукового знання про головний суб'єкт цього процесу – самого студента. Нами з урахуванням предмета її дослідження розглядається феномен студентства в межах загальнонаукової парадигми способу життя. Встановлено, що стосовно студентської молоді категорія способу життя дозволяє виділити визначальну сукупність чинників життєдіяльності молодих людей та оцінити реальну картину соціокультурної динаміки в зіставленні з минулим і можливим майбутнім станом культури й суспільства, який сьогодні в планетарному масштабі зазнає кризові стани породження, підтримки й зміни соціокультурних норм, цінностей, зразків життєдіяльності. Іншими словами, спосіб життя студентської молоді – це її динамічний соціокультурний портрет, представлений через процеси життєдіяльності студентів у певних умовах. Як і будь-який соціокультурний феномен, спосіб життя студентської молоді нескінченно різноманітний. Проте здійснений аналіз гуманістичних цінностей у структурі способу життя показав, що гуманістичні цінності утілюють у собі морально-гуманістичні ідеали, які несуть програму розвитку особистості й програмують, визначають смислові підстави життєдіяльності молодої людини. Відбувається це тільки в тому випадку, якщо особистість студента, будучи суб'єктом діяльності, реалізує в ній свій гуманістичний спосіб життя, готовність брати на себе відповідальність за інших і за майбутнє суспільства, діяти незалежно від приватних обставин і ситуацій, що складаються в її житті, творити їх, наповнювати гуманістичним змістом, виробляти гуманістичну стратегію й перетворювати себе як гуманну особистість. Сучасне українське студентство формується під впливом глобальної особливості, характерної

для нашого суспільства, пов'язаної з наявністю двох протилежних тенденцій: з одного боку, це поширення стандартів універсального способу життя, що є наслідком глобалізації; з іншого – прагнення до національно-державної суверенізації та етнокультурної ідентичності. У зв'язку з цим студентство – значна частина української молоді, яка є „майбутнім у сьогодні”. Будучи джерелом поповнення інтелігенції, студентство розглядається ініціатором нововведень, ціннісні орієнтації якого корінним чином впливають на перспективи розвитку суспільства загалом. Разом з тим, студентству властиві такі особливості особистісної ідентифікації, як нестійкість, відсутність остаточної сформованості, лабільність, вища, порівняно із старшими віковими групами, реактивність щодо змін, які відбуваються в соціокультурному середовищі. Нинішнє покоління українського студентства в багатьох аспектах ціннісно-гуманістичного характеру ще до кінця не визначилося [3]. З одного боку, воно вільне від певних морально-гуманістичних норм, ідеалів, установок і цінностей, а з іншого, – студентська молодь здатна до активного сприйняття всього нового й прогресивного. Також необхідно констатувати, що виділення й аналіз ціннісно-гуманістичних особливостей у структурі способу життя студентської молоді розгортає нові можливості для розробки ефективних систем соціального регулювання суспільної діяльності студентів в освітньо-виховному процесі вищої педагогічної школи, для вирішення актуальних завдань їхнього ціннісно-гуманістичного виховання. У якості однієї з таких ефективних систем соціально-педагогічного регулювання нами й розглядається виховання гуманістичних цінностей у студентів педагогічного коледжу в процесі волонтерської діяльності як особливого виду суспільно-педагогічної діяльності.

Наше припущення про те, що волонтерська діяльність є ефективним засобом ціннісно-гуманістичного виховання студентської молоді, базувалося на тому факті, що волонтерство володіє величезним ціннісно-гуманістичним потенціалом і в умовах суспільства перехідного типу сприяє формуванню гуманістичних цінностей молоді на основі особистого морально-гуманістичного досвіду. Крім того, використання волонтерства як засобу гуманістичного виховання відповідає сучасному уявленню про виховання як про процес інтеріоризації загальнолюдських цінностей. Як відзначають більшість сучасних учених-педагогів, традиційні педагогічні підходи й концепції втрачають свою науково-практичну значущість, якщо при їх використанні не беруться в розрахунок соціальний та історико-культурний аспекти розвитку особистості [1]. Концепція, на яку ми спираємося, позбавлена вказаних недоліків, оскільки в ній вихованням є механізм, який інтегрує соціалізаційно-середовищні та інкультуралізаційні впливи в єдиний педагогічний континуум. У ньому волонтерська діяльність представлена відповідним засобом через його педагогічний характер. У зв'язку з цим правомірно говорити про студентське педагогічне волонтерство, під яким ми розуміємо суспільно-педагогічне

явище добровільної лідерської участі студентів педагогічних навчальних закладів у процесі надання соціально-педагогічної допомоги всім, хто її потребує, на добровільних і безкорисливих началах.

Погляд на волонтерську діяльність у вищому педагогічному навчальному закладі як на добровільну діяльність студентів у соціальних дитячо-молодіжних інституціях і установах для реалізації загальнонаціональних та регіональних програм і проєктів соціально-педагогічної, освітньо-виховної спрямованості, дозволив нам сконструювати модель організації педагогічної волонтерської діяльності з метою подальшого її впровадження в практику виховання гуманістичних цінностей у студентів педагогічних коледжів. При побудові вказаної моделі ми спиралися на загальну теорію організаторської діяльності, згідно з якою організаторська діяльність припускає виконання системи дій з включення суб'єктів у різні види діяльності, створення колективу й організацію спільної діяльності та містить певні структурні компоненти (суб'єкти діяльності, умови забезпечення результативності діяльності, організаційні форми діяльності). Відповідно до цього розроблена нами модель організації педагогічної волонтерської діяльності студентів коледжів має трикомпонентну структуру: 1) суб'єкти діяльності (студенти-волонтери, стійка пара волонтер – „вихованець”, волонтери-консультанти, первинна волонтерська студентська група, центр соціальних ініціатив коледжу, третій сектор); 2) організаційні умови забезпечення результативності діяльності (залучення студентів до педагогічної волонтерської діяльності; підготовка студентів до педагогічної волонтерської діяльності; підготовка консультантів-координаторів педагогічної волонтерської діяльності; 3) організаційні форми (варіанти організації позитивної активності суб'єктів педагогічної волонтерської діяльності, спрямовані на вирішення відповідного бінарного завдання надання добровільної освітньо-виховної допомоги клієнтам і сприяння формуванню ціннісно-гуманістичної особистісної та професійної спрямованості майбутніх педагогів).

Список використаної літератури

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : Навч. посіб. – К. : Логос, 2003. – 134 с. **2. Волонтерство.** Порадник для організатора волонтерського руху / Т. Л. Лях, О. В. Безпалько, Н. В. Заверіко, І. Д. Зверева, Н. В. Зімовець та ін. – К. : ВГЦ „Волонтер”, 2001. – 176 с. **3. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку** / Вайнола Р. Х., Капська А. Й., Комарова Н. М. та ін. – К. : Академпрес, 1999. – 112 с. **4. Голованова Т. П.** Волонтерство в соціальній роботі як феномен цивілізованого суспільства / Т. П. Голованова, Ю. А. Гапон. – Запоріжжя, 1996. – 134 с.

Ткачук Т. С. Методологічні засади виховання гуманістичних цінностей у студентів педагогічних коледжів у процесі волонтерської діяльності

У статті уточнено й доповнено категоріальну сутність гуманістичної цінності та її виховання в контексті системи сучасних об'єктивно-суб'єктивних соціально-педагогічних механізмів. На основі розробленого критеріального апарату автором охарактеризовано особливості способу життя та життєві цінності студентів педколеджу, відображено ціннісно-гуманістичний потенціал волонтерства як особливого ефективного соціального інституту виховання студентської молоді. Запропоновано авторську модель організації педагогічної волонтерської діяльності, адекватну парадигмі інтеріоризації гуманістичних цінностей.

Ключові слова: волонтерська діяльність, гуманістична цінність, студентська молодь.

Ткачук Т. С. Методологические основы воспитания гуманистических ценностей у студентов педагогических колледжей в процессе волонтерской деятельности

В статье уточнена и дополнена категориальная сущность гуманистической ценности и ее воспитания в контексте системы современных объективно-субъективных социально-педагогических механизмов. На основе разработанного критериального аппарата автором охарактеризовано особенности образа жизни и жизненные ценности студентов педколледжа, отражен ценностно-гуманистический потенциал волонтерства как особого эффективного социального института воспитания студенческой молодежи. Предложено авторскую модель организации педагогической волонтерской деятельности, адекватную парадигме интериоризации гуманистических ценностей.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, гуманистическая ценность, студенческая молодежь.

Tkachuk T. S. Methodological Basis of Humanistic Values Education among Students of Teacher Training Colleges in the Process of Volunteering

The article were clarified and supplemented the categorical nature of humanistic values and her upbringing in the context of modern objective-subjective social and educational mechanisms. On the basis of criteria developed by the author of the apparatus features described lifestyles and values of life of students teachers' college, reflects the values and humanistic potential of volunteerism as a special social institution of effective education of students. Asked the author's model of organizing educational volunteer activities, adequate paradigm of internalization of humanistic values.

Key words: volunteering, humanistic values, students.

Стаття надійшла до редакції 30.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

ОСВІТА ПЕДАГОГА

УДК 37.013.75

Г. В. Аніщенко

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-СТАТИСТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО- ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Докорінні зміни, які відбуваються в Україні, глибоко впливають на перебудову світогляду і психологію людей, їх духовне життя. Важливого значення набувають завдання подолання розриву між культурою, наукою й освітою через використання загальнолюдських цінностей, моральних ідеалів та створення необхідних умов для реалізації ідей самооцінки особистості. В цьому контексті незмірно зростає роль вихователя дошкільних закладів та його музична обізнаність.

Традиції застосування музичної культури в процесі підготовки майбутніх фахівців продовжувалися в практиці різних навчальних закладів. Виховання майбутніх вихователів дошкільних закладів потребує реалізації цілої системи державних заходів, які б спиралися на музичну педагогіку як науку, що досліджує теоретичні і практичні сторони музичного мистецтва як засобу формування духовної культури особистості.

У статті проаналізовано результати експерименту з впровадження методики формування музичної обізнаності майбутніх вихователів дошкільних закладів.

Поняття „обґрунтування ефективності методики формування музично-творчого потенціалу майбутнього вихователя дошкільних закладів” – це складна багатоконпонентна характеристика сукупних якостей процесу формування музичної обізнаності та результатів музичної освіти дітей дошкільного віку, що відповідають рівню музично-культурного досвіду майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, узгодженим з державними вимогами й стандартами [6, с. 1 – 3].

Гуманізація сучасної музичної освіти орієнтується на музично-творчий розвиток особистості майбутнього вихователя. Одна з провідних методик цього процесу – це особистісно-зорієнтоване музичне навчання. Воно дозволяє вивчати і музично розвивати не лише яскраво виражені музично-творчі здібності студентів, а й їхні потенційні музичні можливості. Актуалізація потенційних сил особистості забезпечує розкриття її внутрішньої сутності і визначає шлях самореалізації та життєздійснення. Зважаючи на це, актуальною проблемою музичної підготовки майбутніх вихователів виступає проблема формування

музичної обізнаності та подальшого розвитку музично-творчого потенціалу майбутніх фахівців.

Сформованість означеної музичної якості визначає ступінь готовності студентів педагогічних коледжів до музично-творчої роботи в дошкільному закладі. Враховуючи думку О. Савченко про те, що особистісно-орієнтована музична освіта передбачає проектування індивідуальної траєкторії професійного становлення кожного студента протягом усіх років його навчання, вважаємо одним із шляхів формування музично-творчого потенціалу майбутнього вихователя творчу спрямованість вивчення музично-теоретичних дисциплін під час навчання у педагогічних коледжах [2, с. 39 – 42; 4].

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що музично-творчі форми роботи, як вид самостійної діяльності студентів, мають місце у дослідженнях таких сучасних учених, як Л. Баренбойм, Л. Бочкарьов, Е. Гуцало, Л. Коваль, О. Ковальов, О. Олексюк, Г. Падалка, Т. Родіна, Г. Шевченко та інші. Разом з тим їхня увага зосереджується на окремих видах музично-творчої діяльності і не охоплює в усій цілісності процес оволодіння системою музично-творчих знань, умінь, навичок.

Метою нашої статті є висвітлення результатів впровадження методики формування музичної обізнаності у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін протягом навчання в навчальних закладах. Музична творчість як один із видів проблемного навчання склала основу організаційно-методичної системи завдань, вправ, форм і видів роботи на заняттях з „Співи та музична література”, „Теорія та методика музичного виховання”, а також спецкурсу „Світ музично-естетичних вражень” для студентів третіх – четвертих курсів [1, с. 163 – 165]. Проведена дослідницько-експериментальна робота довела, що формування музичної обізнаності майбутнього вихователя є складноорганізованим процесом, спрямованим на взаємодію всіх його складових компонентів: інтелектуально-пізнавального, емоційно-почуттєвого та інтерпретаційного (щодо відносно музики). Розвиток останніх свідчить про нарощування і збагачення музично-творчого потенціалу в цілому.

Процес формування музичної обізнаності у проведеній дослідно-експериментальній роботі характеризували: поетапність музичної діяльності, спрямованість висунутих педагогічно-методичних музичних завдань на теоретичне й практичне оволодіння студентами процесом музичного творення, комплексно-системний та індивідуальний музично-творчий підходи до їх особистісного і професійного музичного розвитку, відповідність експериментальної методики завданням професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільних закладів. Основою впровадження у навчально-виховний процес поетапності формування музично-творчого потенціалу майбутнього вихователя дошкільних закладів стала періодизація вивчення музично-теоретичних дисциплін протягом усього періоду навчання. Це такі етапи: перший – початковий, другий – усвідомлено-дієвий і третій – творчий. Мета і завдання кожного

етапу були спрямовані на формування системи музичних знань та умінь, яка дозволяла б застосовувати їх у музично-творчому режимі. У ході експериментального дослідження було доведено, що перспективним шляхом підготовки студентів до формування музичної обізнаності є використання у навчально-виховному процесі методів музичної імпровізації та індивідуального творення на індивідуальних і практичних заняттях.

Експериментальна апробація ефективності запропонованої музичної методики проводилася на базах педагогічних коледжів та училищ Луганської та Донецької областей. Дослідження результатів упровадження у навчально-виховний процес розробленої нами методики здійснювалося методом констатуючих зрізів відповідно до етапів формування музичної обізнаності.

Метою експерименту була практична перевірка ефективності умов формування музичної обізнаності майбутніх вихователів дошкільних закладів. Експеримент проводився зі студентами різних курсів в експериментальних та контрольних групах.

Студентам молодших курсів було впроваджено та проведено факультативний практичний курс „Світ музично-естетичних вражень”. Було визначено такі завдання експериментальної роботи: довести важливість функціонування музично-творчого потенціалу у професійній підготовці майбутнього вихователів дошкільних закладів; визначити засоби формування музичної обізнаності студентів; здійснити процес активного залучення суб'єктів навчання до музично-творчої роботи; на основі музично-теоретичного опрацювання проблеми та констатувального експерименту забезпечити вплив музично-творчої діяльності на процес формування музично-творчого потенціалу майбутніх фахівців.

Відповідно до цих завдань було визначено шляхи їх вирішення: комплексна організація музичної діяльності студентів; побудова навчально-виховного процесу на основі системного та індивідуального музично-творчого підходів; виявлення потенційної спроможності майбутніх фахівців до музично-творчої роботи; застосування музично-творчих завдань згідно з індивідуальними можливостями кожного студента. Експериментально-статистичне обґрунтування ефективності методики формування музичної обізнаності потенціалу майбутнього вихователя.

Досліджуючи інтенсивність вияву показників музичної обізнаності майбутнього вихователя дошкільних закладів, ми використовували різні методи: від спостереження за навчальною діяльністю студентів до оцінювання їх на заліках та іспитах з музично-теоретичних дисциплін. З'ясування рівнів готовності студентів до музичної обізнаності спиралося на врахування індивідуальних можливостей останніх та міри їх індивідуального музичного зростання.

Перший констатуючий зріз у контрольній та експериментальній групах був зроблений на початку експерименту. Його метою було

виявлення музичної обізнаності в студентів коледжу підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів, уміння застосовувати ці музичні знання у творчих умовах (інтелектуально-пізнавальний компонент музично-творчого потенціалу студента). Окрім того, ми з'ясовували міру музичної зацікавленості студентів творчими формами роботи на заняттях з музично-теоретичних дисциплін, усвідомлення ними власної емоційно-почуттєвої сфери під час слухання музики (емоційно-почуттєвий компонент) та прояви різних типів музичної активності (в залежності від вибору та виконання запропонованих музичних завдань).

Головним напрямком дослідницько-експериментальної роботи було визначення й порівняння рівнів сформованості структурних компонентів досліджуваної якості у студентів контрольної та експериментальної груп на основних етапах формуючого експерименту, а також на початку та в кінці дослідження. З цією метою було зроблено контрольні зрізи відповідно до виявів кожного структурного компонента. Аналізуючи результати дослідно-експериментальної роботи, спрямованої на розвиток музичної обізнаності та інтелектуально-пізнавального компоненту досліджуваного феномена, маємо окремо зупинитись на деяких суттєвих моментах. Так, у певної кількості студентів експериментальної групи відмічено музично-творчий підхід до використання музично-теоретичних знань та умінь. Це знайшло втілення у їхніх відповідях на запитання спеціально розроблених нами анкет.

Самостійний вибір і виконання письмових проблемних музичних завдань підтверджує підвищення інтересу до музично-творчих форм роботи і свідчить про усвідомлення майбутніми фахівцями їх значущості для музично-педагогічної діяльності.

Порівняльний аналіз діагностування показників інтелектуально-пізнавального компоненту структури музично-творчого потенціалу майбутнього вихователя дошкільних закладів на етапах формуючого експерименту дає підстави стверджувати, що використана експериментальна методика сприяла розвитку музичного мислення, пам'яті, слуху, збагаченню досвіду музично-творчої діяльності.

Звертаючись до аналізу емоційно-почуттєвого компоненту структури музичної обізнаності, слід зазначити, що його позитивні зміни були зумовлені цілеспрямованим впливом на емоційно-почуттєву сферу особистості студента. Ефективність цього процесу визначалась упровадженням у навчально-виховний процес різних музично-методичних засобів, зокрема, створення ситуації музичного успіху, підтримки, задоволеності, прийоми „емоційного враження” та „інтелектуально-емоційного враження”, заохочення з боку викладача та однокурсників [7, с. 83 – 86]. Застосування методу музичної імпровізації допомогло студентам звільнитися від закомплексованості, невпевненості, моральної скутості й відкрило шлях вільного музично-творчого оволодіння музичними знаннями, уміннями й навичками.

Поліпшення розвиненості емоційно-почуттєвої сфери студентів пов'язано також із мотиваційним забезпеченням навчально-виховного процесу. Свідоме націлювання майбутніх спеціалістів на необхідність оволодіння музичними навичками музичної творчості сприяло формуванню стійкого музичного інтересу до цієї галузі професійної підготовки. Набуття студентами досвіду музичного творення сприяло усвідомленню власного рівня професіоналізму, готовності до роботи з дітьми. Разом з тим, це допомагало розкрити майбутнім фахівцям внутрішні суперечності між музичними знаннями і незнаннями, уміннями і невміннями, що і націлювало майбутніх вихователів на подальше вдосконалення музично-творчих навичок.

Звертаючись до аналізу інтенційного компоненту музичної обізнаності майбутнього вихователя, треба зазначити, що ті позитивні зміни, які мають місце в експериментальній групі, зумовлені активізацією проявів потенційних музичних можливостей студентів, залученням їх до самоактуалізації, включенням у самореалізаційні процеси самоздійснення засобами музичного творення. Посилення зацікавленості творчими формами роботи на музично-теоретичних заняттях, розуміння необхідності оволодіння музично-творчими навичками, впевненість у своїх силах викликали значне зростання музичної обізнаності з боку респондентів уже на етапах формуючого експерименту.

Причому низький рівень відповідає проявам відтворюючої музичної активності (під час виконання завдань без проявів особистісного музичного інтересу), середній – виявленню інтерпретувальної музичної активності (зацікавленість проблемними, творчими формами роботи, але неякісне їх виконання, зумовлене недостатністю музично-теоретичних знань та умінь) і високий рівень – це вияв музично-творчої активності, який характеризується стійким інтересом до музично-творчих форм роботи, умінням якісно їх виконувати, бажанням працювати в умовах музичної творчості.

Результати проведеного за методикою констатуючого експерименту контрольного зрізу вказують на те, що в процесі формування музичної обізнаності у студентів значно підвищився рівень музично-творчої активності. При цьому рівень відтворюючої музичної активності зменшився. Експериментально-статистичне обґрунтування ефективності методики формування музичної обізнаності майбутнього вихователя інтерпретувальної активності збільшилося на 7,22 %. Це вказує на те, що впроваджена методика формування музичної обізнаності сприяла проявам вищих рівнів активності у майбутніх вихователів. Свідченням зростання міри музично-творчої активності стало те, що студенти, виконуючи музичні завдання, віддавали перевагу музично-творчим формам роботи, це також відображено у їхніх відповідях на запитання анкети.

Музично-творча активність, відображена у продуктах самостійної творчості, які виявили набуті під час формувального експерименту музичні знання та уміння (вивчення народних пісень, створені студентами власні характеристики-анотації до пісень дитячого репертуару, написані творчі мініатюри-характеристики на пісні). Практично реалізована творча спрямованість викладання музично-теоретичних дисциплін дозволила використати широкі можливості цього курсу для ефективного й цілеспрямованого розвитку музичних знань, умінь, навичок, необхідних для успішної музично-творчої діяльності майбутніх спеціалістів.

Здійснення формуючого експерименту сприяло усуненню нами недоліків, суперечностей, які мають місце у професійній підготовці майбутнього вихователя дошкільних закладів, зростанню її ефективності за рахунок упровадження у навчально-виховний процес розробленої методики формування музичної обізнаності студента як необхідного складника професіоналізму фахівця.

Отримані в процесі аналізу дослідно-експериментальної роботи показники поетапної підготовки студентів до музичної обізнаності доводять значну відмінність рівнів сформованості структурних компонентів музично-творчого потенціалу майбутнього спеціаліста експериментальної групи від показників студентів контрольної групи, чия спеціальна підготовка відбувалась у традиційно організованому навчально-виховному процесі [5, с. 101 – 104]. Позитивні зміни у розвитку музично-творчої здатності були зумовлені цілісною організацією педагогічних умов протягом усього періоду вивчення музично-теоретичних дисциплін у педагогічних коледжах. Завдяки цілеспрямованому застосуванню проблемних і творчих завдань з урахуванням індивідуальних відмінностей студентів стало можливим використання музично-теоретичних знань в умовах музичної творчості, наслідком чого є позитивні результати підсумкового контрольного зрізу.

Уважаючи визначені результати дослідження достатньо переконливими, ми додатково звернулись до вимірювання отриманих даних з метою виявлення ефективності впровадження у навчальний процес розробленої методики формування музичної обізнаності студентів.

Таким чином, отримані дані дозволяють нам визначити ефективність запропонованої методики навчання. Узагальнюючи аналіз результатів дослідження, ми дійшли таких висновків. Позитивні зміни в розвитку структурних компонентів музично-творчого потенціалу студентів експериментальної групи є показниками ефективності впровадження у навчально-виховний процес розробленої методики формування означеного поняття. Результати свідчать про інтеграційне застосування студентами музично-теоретичних знань, що виявилось у зростанні їхньої музичної обізнаності. Також помічено усвідомлення майбутніми фахівцями значущості музично-творчої діяльності, яка

визначає рівень професійної підготовки. Про це свідчить утвердження стійкого пізнавального інтересу з боку студентів до музично-творчих форм роботи на заняттях і прояви індивідуально-самостійного творення. Слід сказати про підвищення активності студентів (особливо музично-творчої), яка виявилась у самостійності майбутніх фахівців, їхній ініціативності, цілеспрямованості, цільовизначенні.

Підтвердженням практичного значення ефективності запропонованої методики стали якісні та кількісні зрушення у рівнях інтелектуально-пізнавального, емоційно-почуттєвого та інтенційного компонентів музично-творчого потенціалу майбутніх спеціалістів, що характеризує ступінь володіння студентами експериментальної групи засобами музичної творчості. Окрім поліпшення рівня розвитку суто спеціальних музичних умінь та навичок, у студентів зросла відповідальність, працездатність, самовідданість і любов до професії. Успішність самореалізації засобами музичного творення забезпечила професійну спрямованість майбутніх вихователів на музично-творчий розвиток особистості дітей і подальше власне зростання.

Список використаної літератури

- 1. Асаф'єв Б. В.** Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асаф'єв. Книга вторая. Интонация // Избр. труды. – Изд. Академии наук СССР. – М., 1957. – Т. V. – С. 163 – 165.
- 2. Ветлугина Н. А.** Художественное творчество и ребенок / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М., 1972.
- 3. Гончаренко С. У.** Проблеми індивідуалізації процесу навчання С. У. Гончаренко, В. М. Володько // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 63 – 71.
- 4. Немов Р. С.** Психология : в 3-х кн : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : Гуманит. изд. Центр.
- 5. Поніманська Т. І.** Основи дошкільної педагогіки / Т. І. Поніманська – К., 1998. – 298 с.
- 6. Савченко О.** Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Савченко // Початк. шк. – 2001. – № 7. – С. 1 – 4.
- 7. Суходольская-Кулешова Л. В.** Формирование эстетической культуры будущего учителя / Л. В. Суходольская-Кулешова // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 83 – 86.

Аніщенко Г. В. Експериментально-статистичне обґрунтування ефективності методики формування музично-творчого потенціалу майбутнього вихователя дошкільних закладів

У статті розкрито систему психолого-педагогічних умов, які забезпечать успішність формування музично-творчого потенціалу як чинника музичної обізнаності майбутніх вихователів дошкільних закладів у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін. Висвітлено характеристику музично-творчого потенціалу як чинника формування музичної обізнаності сучасного фахівця, яке неможливе без конкретизації її сутності. Автор розглядає музично-творчий потенціал як складне

особистісне утворення, що постає умовою й результатом музично-педагогічної діяльності, забезпечує нестандартний підхід і музично-творче вирішення професійних завдань.

Ключові слова: музично-творчий потенціал, інтерпретувальна музична активність.

Анищенко А. В. Экспериментально-статистическое обоснование эффективности методики формирования музыкальной осведомленности будущего воспитателя дошкольных учреждений

В статье раскрыта система психолого-педагогических условий, которые обеспечивают успешность формирования музыкально-творческого потенциала как фактора музыкальной осведомленности будущих воспитателей дошкольных учреждений в процессе изучения музыкально-теоретических дисциплин. Освещена характеристика музыкально-творческого потенциала как фактора формирования музыкальной осведомленности современного специалиста, которое невозможно без конкретизации его сущности. Автор рассматривает музыкально-творческий потенциал как сложное личностное образование, которое является условием и результатом музыкально-педагогической деятельности, обеспечивает нестандартный подход и музыкально-творческое решение профессиональных задач.

Ключевые слова: музыкально-творческий потенциал, интерпретуальная музыкальная активность.

Anishchenko H. V. Experimental and Statistical Substantiation of the Efficiency of the Methodology of Musical Awareness Formation of the Prospective Preschool Teacher

The system of psychological and pedagogical conditions, which ensure success of the music and creative potential formation as a factor of music awareness of prospective preschool teachers during learning/teaching music theory is covered in the article. The characteristics of the music and creative potential as a factor of the music awareness formation of the modern expert, which is impossible without specification of its matter, are given. The author considers music and creative potential as a compound personal formation, which is the condition and result of music and pedagogical activity, provides informal approach and music and creative solution of professional tasks.

Key words: music and creative potential, interpreted music activity.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.011.3-051:796

Н. О. Гайдук

**АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ
ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

Проблема професійного становлення майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах на сьогоднішній день набуває особливої актуальності. Основним критерієм роботи вищого навчального закладу є рівень підготовленості випускників, раціональне поєднання теоретичних знань з умінням застосовувати їх на практиці, що означає потребу вести пошук ефективних форм навчання, удосконалення програм, розробку нових навчальних методик.

Зокрема, Закон України „Про вищу освіту” передбачає створення таких умов навчання та виховання, які б забезпечували „можливість інтелектуального, морального, духовного, естетичного і фізичного розвитку студента, що сприяє формуванню професійно досвідченої, та вихованої особистості” [9, с. 75]. Вирішити це завдання можливо лише за умови єдності трьох складових вищої освіти – навчання, розвитку й виховання.

Залучення студентів до створення в уяві образу майбутньої професії може стати спонукальною силою, перетворитись у цілеспрямоване формування іміджу, справити емоційно-психологічний вплив на особистість, визначити цінності професійної діяльності вчителя фізичної культури та створити кар’єрне устремління в професійно-творчій діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання даної проблеми, показав, що особливої значущості набувають наукові пошуки щодо розв’язання проблеми підготовки вчителя, що є запорукою його успіху в майбутній педагогічній діяльності. Зокрема, М. М. Дідик, А. Й. Капська, В. О. Сластенін, Г. С. Сухобська, П. М. Щербань, В. В. Ягупов обґрунтували сутність і структуру педагогічної діяльності, В. А. Семиченко – її методологічні та психологічні особливості. Проблему формування педагогічної майстерності вчителя досліджували Є. С. Барбіна, Н. Ю. Бутенко, І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривоніс, Г. М. Сагач, В. В. Баркасі, А. Г. Карпова, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, І. Р. Міщенко та інші.

Багатьма науковцями професійний імідж розглядається як невід’ємна складова професійної культури вчителя, як механізм професійної та особистісної соціалізації. Поняття „імідж” увійшло до словників психології, педагогіки, політології, соціології та інших наук. Сучасними дослідниками імідж трактується як образ, цілеспрямовано сформований суб’єктом та зорієнтований на самовідчуття [10, с. 5].

Незважаючи на значну увагу педагогів, психологів, філософів, науковців у галузі педагогіки та фізичного виховання до означеної проблеми, все ж окремі її кардинальні питання залишаються поки що нерозв'язаними. У науці не досліджувалися педагогічні умови ефективності формування професійного іміджу майбутніх вчителів фізичної культури, ще не знайшли достатнього теоретичного обґрунтування й тому потребують наукового розгляду.

Дослідження виконується в рамках науково-дослідної роботи кафедри теорії і методики фізичного виховання Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Мета нашої роботи полягає у розгляді педагогічних умов, необхідних для створення професійного іміджу майбутнього вчителя фізичної культури. Приділяється увага аналізу останніх досліджень у сфері іміджології та підкреслюється необхідність внесення змін у навчально-виховний процес вищого навчального закладу з метою реалізації зазначених педагогічних умов.

У процесі дослідження сутності, складових та закономірностей функціонування професійного іміджу майбутнього вчителя фізичної культури виникла необхідність визначення педагогічних умов, які забезпечуватимуть успішне всебічне формування професійного іміджу.

Для визначення педагогічних умов формування професійного іміджу майбутнього вчителя фізичної культури з'ясуємо сутність поняття „педагогічна умова”, що визначається через з'ясування такої базової категорії, як „умова”.

Аналізуючи науково-педагогічну літературу, ми виявили різні підходи до визначення поняття – „умови”.

У широкому розумінні „умова” виступає чинником, що забезпечує досягнення особистістю поставленої мети.

З філософської точки зору, умови – це сукупність процесів та відношень, що необхідні для виконання, існування чи зміни обраного об'єкта.

З педагогічної точки зору Л. Журинська під „умовами” розуміє: уявлений результат дій учасників та чинники, що існують і впливають на процес досягнення мети [1].

Зазначимо, що умови є важливим фактором результативності, оскільки вони складають саме те середовище, у якому виникають, існують та формуються необхідні явища.

Педагогічні умови – це ті умови, які свідомо створюються в педагогічній діяльності та які повинні забезпечити найбільш ефективне формування та протікання необхідного процесу.

М. Зверева під педагогічними умовами розуміє змістовну характеристику компонентів (зміст, організаційні форми, засоби навчання та характер взаємин між вчителем та учнями), що конструюють педагогічну систему [2].

С. Гончаренко та ін. визначають педагогічні умови як сукупність заходів (об'єктивних можливостей) педагогічного процесу [3].

На думку Л. Найн, педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, що спрямовані на вирішення поставлених завдань [4]. Б. Гершунський підкреслює, що є певна сума наукових знань, які педагог повинен засвоїти до моменту ухвалення педагогічних рішень, тобто до початку роботи з дітьми. До організації навчально-виховного процесу повинні бути чітко визначені („сконструйовані”) мета, зміст, методи, організаційні форми майбутньої навчально-виховної діяльності [5].

Під педагогічними умовами такі дослідники, як В. Андреев, В. Ледньов, В. Ляудіс розуміють сукупність об'єктивних можливостей, обставин і заходів, які супроводжують освітній процес, що певним чином структуровані й спрямовані на досягнення мети.

Виходячи із зазначеного вище, можна визначити педагогічні умови як комплекс взаємозалежних і взаємообумовлених заходів педагогічного процесу, що забезпечують досягнення конкретної мети.

Щодо питання створення професійного іміджу майбутнього вчителя фізичної культури, то педагогічні умови не можуть бути обмежені лише обов'язками, оскільки формування іміджу майбутнього вчителя базується на принципах єдності суб'єктивного та об'єктивного, внутрішнього та зовнішнього, сутності та явища, можливого та необхідного.

Таким чином, з урахуванням взаємної залежності свідомої безпосередньої участі реципієнтів впливу та ретельно підготовленого середовища були сформульовані такі умови, які забезпечуватимуть найбільш ефективно формування професійного іміджу майбутнього вчителя фізичної культури:

- сформованість мотиваційного компоненту професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури з урахуванням їх діяльності, що охоплює комплекс зусиль, пов'язаних з усвідомленням необхідності формування власного позитивного іміджу, з розвитком інтересу до власної особистості та навколишнього світу, підвищенням самооцінки та творчої активності.

- діагностика особистісних новоутворень рефлексії педагогічної діяльності, що задає поетапність процесу формування та корекція професійного іміджу фахівців та принципу різноманітності у відборі форм та методів роботи з формування професійного іміджу майбутніх фахівців сприяючих формуванню професійного іміджу майбутніх вчителя фізичної культури; спрямованість змісту навчальних дисциплін на формування професійного іміджу майбутніх вчителя фізичної культури; активізація суб'єкта в процесі формування професійного іміджу, яка передбачає активність майбутнього фахівця в процесі формування власного іміджу, оволодіння навичками самопізнання, самовдосконалення, самоіміджування та проектування ефективного іміджу.

Зазначені педагогічні умови повинні реалізовуватися навчальній, позанавчальній формі організації освітнього процесу.

Вивчення, проектування та створення педагогічних умов формування професійного іміджу майбутнього вчителя фізичної культури пов'язані з визначенням площини втілення обраних умов. У нашому випадку в якості сфери іміджологічного впливу обрана навчальна та позанавчальна діяльність.

Основним напрямом діяльності з реалізації умов стали забезпечення суб'єктної позиції студента, створення ситуацій вибору для особистісного самовизначення. Середовищем для самовизначення студентів стали творчі об'єднання. У навчальній і позанавчальній діяльності ми звертали увагу студентів на прояв професійного іміджу педагогів, особливо поведінки, мови, зовнішнього вигляду, стилю спілкування, що позитивно впливає на ефективність педагогічного взаємодій. Це також допомогло майбутнім вчителям фізичної культури скласти уявлення про образ вчителя-професіонала. Оцінюючи вплив індивідуальних особливостей педагога на ефективність педагогічного спілкування, студенти стали пред'являти більш високі вимоги до себе та інших, усвідомлюючи необхідність цілеспрямованого формування професійного іміджу.

Слід зазначити, що розвиток у студентів пізнавальних, творчих здібностей, виховання самостійної активності, цілеспрямованості і результативною навчальною та професійною діяльністю не означає відмову від кращих досягнень традиційного навчання. Навпаки, це шлях його подальшого розвитку, а також створення та впровадження в освітній процес принципово нових методів і форм навчання, які забезпечують особистісне зростання студентів.

ВНЗ повинні розроблятися програми, що визначають створення у вузі умов для задоволення потреби особистості в інтелектуальному, культурному і моральному розвитку.

Важливою умовою формування професійної компетентності є включення студентів в активну практичну діяльність в різних освітніх та соціальних ситуаціях. Неодмінною ознакою професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури виступає вміння співвіднести наявні знання з цілями, умовами та способами практичної діяльності.

Основні тенденції розвитку суспільства виявляють все більшу значимість людини як активного суб'єкта формування самого себе та умов своєї життєдіяльності. Різноманіття і альтернативність законів природи і суспільства обумовлює використання багатоваріантної методології і пізнання, діяльності, усвідомлення наявності багатоваріантних рішень на будь-якому рівні їх реалізації – прогностичному, інноваційному, перетворюючому. Подібний підхід до мислення і діяльності людини повинен формуватися у процесі професійної освіти, яке розвиває здібності особистості діяти в режимі постійного випередження існуючого стану, відповідаючи сутнісній потреби людини у пізнавальній активності,

забезпечуючи готовність його до самовдосконалення, самоактуалізації, соціально-професійної мобільності.

Таким чином, на підставі проведеного аналізу літератури і досліджень ми відносимо до професійно важливих якостей особистості майбутнього вчителя фізичної культури такі: професійну спрямованість особистості (прийняття цінностей професійної діяльності, прийняття творчого характеру праці, активність у професійній діяльності); якості особистості (почуття обов'язку та соціальної відповідальності, готовність до співпраці та прийняття швидких рішень, експресивність, справедливість, тактовність, високий інтелект, самовладання, вимогливість, терпимість, прагматизм, оптимізм, професійна спостережливість, інтуїція, стресостійкість).

Наступний розділ вимог до професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури відображає теоретичну основу їх діяльності, представлену у вигляді знань та умінь.

Ми виділяємо такі вміння майбутнього фахівця: аналітико-прогностичні, конструктивні, комунікативні, організаторські, оцінні.

Розроблені нами вимоги до професії вчителя фізичної культури відображають вимоги до особистості, необхідні для забезпечення успішності майбутньої професійної діяльності і є програмою формування особистості майбутнього фахівця.

Теоретичний аналіз джерел, соціальне замовлення суспільства, досвід практичної діяльності дозволили виявити інтегративні характеристики, які у своїй сукупності можуть створити уможливлені образ випускника вузу: висока самосвідомість особистості, орієнтованої на людські цінності, перекладені у власні переконання та життєві принципи. Фізичне і моральне здоров'я як гармонія тілесного і духовного розвитку. Широка освіченість, не тільки вільне володіння основами знань, але і безперервне самоосвіта, що стало потребою і звичкою на все життя. Висока вихованість – інтелігентність, корпоративність, оптимістичність, трудова етика.

Здійснюючи підготовку студентів до професійної діяльності, ми повинні бути впевнені в тому, що формування професійного іміджу студентів проходитиме ефективно.

Підіб'ємо підсумки аналізу проблеми щодо педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування професійного іміджу майбутніх вчителів фізичної культури у ВНЗ. При виявленні педагогічних умов ефективності формування професійного іміджу студентів майбутніх вчителів ми враховували соціальне замовлення суспільства, офіційні документи, ступінь розробленості проблеми у психолого-педагогічній та спеціальній літературі, критерії та рівні сформованості професійного іміджу з опорою на особистісного орієнтований, культурологічний, діяльнісний підходи.

Під педагогічними умовами, що забезпечують ефективність формування професійного іміджу майбутніх вчителів фізичної культури, ми розуміємо сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин освітнього

процесу, від реалізації яких залежить процес формування професійного іміджу.

Педагогічні умови виступають при цьому необхідним компонентом процесу професійної підготовки студентів та враховувалися при побудові освітнього процесу ВНЗ.

Виявлення специфіки професійної діяльності вчителя фізичної культури сприяє формуванню професійного іміджу майбутніх вчителів фізичної культури, оскільки визначає основні напрями підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

По-друге, педагогічна умова – спрямованість змісту навчальних дисциплін на формування професійного іміджу майбутнього вчителя фізичної культури у ВНЗ актуалізує пізнавальні потреби студентів у процесі професійної підготовки, забезпечує стимуляцію інтересу до професійно-педагогічної діяльності майбутніх вчителів фізичної культури.

По-третє, умовою є виявлення діагностики особистісних новоутворень майбутніх фахівців, що сприяють формуванню професійного іміджу майбутніх вчителів фізичної культури у ВНЗ, сприяє формуванню у студентів установки на саморозвиток професійного іміджу, що є найважливішим методичним механізмом їх професійного самовдосконалення.

Розглянутий комплекс педагогічних умов є необхідним і достатнім для формування професійного іміджу майбутніх вчителів фізичної культури.

Таким чином, можна зробити висновок, що у процесі виховання майбутнього вчителя фізичного виховання необхідно надавати перевагу таким формам роботи, які сприяють формуванню успішного позитивного іміджу спеціаліста фізичної культури.

Список використаної літератури

- 1. Журинська Л. М.** Педагогічні умови управління самостійною роботою студентів вищих закладів освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. „Теорія і методика професійної освіти” / Л. М. Журинська. – К., 1999. – 20 с.
- 2. Зверева М. В.** О понятии „дидактические условия” / М. В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика, 1987. – № 1. – С. 29 – 32.
- 3. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
- 4. Найн А. Я.** О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44 – 50.
- 5. Гершунский Б. С.** Образование в третьем тысячелетии : гармония знаний и вера / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 49 – 58.
- 6. „Про вищу освіту”** : Закон від 17 січня 2002 року № 2984-III // Збірник основних нормативних актів про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових кадрів (станом на 01.02.2003 р.). – Х. : Гриф, 2003. – С. 37 – 95.
- 7. Закон України „Про освіту”** // Освіта України. Нормативно-правові документи. – К. : Міленіум, 2001. – С. 32.
- 8. Національна**

доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. – 2002. – 24 квіт.-1 трав. (№ 26). – С. 2 – 4. **9. Закон України „Про вищу освіту”** // Освіта в Україні. Нормативна база. – К. : КНТ, 2006. – С. 40 – 93. **10. Шепель В. М.** Имиджология : Секреты личного обаяния / В. М. Шепель. – М., 1997. – 473 с. **11. Панасюк А. Ю.** Формирование имиджа / А. Ю. Панасюк. – М., 2007. – 266 с.

Гайдук Н. О. Аналіз ефективності педагогічних умов професійного іміджу майбутнього вчителя фізичної культури

Розглядаються педагогічні умови, необхідні для створення професійного іміджу майбутнього вчителя фізичної культури в сучасних умовах навчання та аналізуються останні дослідження у сфері іміджології. Основна увага приділяється необхідності внесення змін у навчально-виховний процес вищого навчального закладу з метою реалізації зазначених педагогічних умов.

Ключові слова: професійний імідж, майбутній вчитель, фізична культура, педагогічні умови, діяльність майбутнього вчителя фізичної культури.

Гайдук Н. А. Анализ эффективности педагогических условий формирования профессионального имиджа будущего учителя физической культуры

В статье рассматриваются педагогические условия, необходимые для формирования профессионального имиджа будущего учителя физической культуры в современных условиях обучения и анализируются последние исследования в сфере имиджологии. Основное внимание уделяется необходимости внесения изменений в учебно-воспитательный процесс высшего учебного заведения с целью реализации выделенных педагогических условий.

Ключевые слова: профессиональный имидж, педагогические условия, деятельность будущего учителя физической культуры, учебный процесс, будущий учитель, физическая культура.

Haiduk N. O. Analysis of an Effectiveness of Pedagogical Conditions of Formation of Professional Image of Future Teacher of Physical Culture

In article pedagogical conditions necessary for formation of professional image of the future teacher physical cultures in modern conditions of training are considered and last researches in sphere имиджологии are analyzed. The basic attention is given necessity of modification of teaching and educational process of a higher educational institution for the purpose of realization of the allocated pedagogical conditions.

Key words: professional image, future teacher, physical training.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378:37.035.6

Д. В. Горобець

**ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ
НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ
ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Виховання національної свідомості й самосвідомості в майбутніх вихователів – складова і невід’ємна частина вирішення фундаментальної проблеми підготовки національних педагогічних кадрів. Щоб успішно будувати демократичну, правову і цивілізовану державу, необхідно, щоб її громадяни, насамперед представники інтелігенції, мали високу національну свідомість і самосвідомість. Особливо це стосується педагогів, які покликані виховувати палких патріотів, стійких громадян незалежної України, для яких головною метою життя буде практична реалізація завдань розвитку рідної культури, національної державності.

У Національній доктрині розвитку освіти підкреслюється, що одним із головних шляхів докорінного поліпшення виховання молоді є реформування змісту виховання, наповнення його культурно-історичними надбаннями українського народу. У цьому важливому державному документі серед пріоритетних напрямів реформування виховання наголошується на необхідності формування національної свідомості, національної само ідентифікації, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати [1].

Суспільно важливу інтегровану якість – національну самосвідомість педагогів – необхідно формувати цілеспрямовано і систематично ще в стінах вузу. Аналіз наукової, насамперед педагогічної літератури показав, що загальні аспекти цієї проблеми в Україні досліджували А. М. Алексюк, А. М. Бойко, В. К. Майборода, І. М. Мартинюк, О. О. Нікуленко, М. І. Шкіль та ін. Шляхи формування у студентів педагогічних вузів національної самосвідомості виявляються і обґрунтовуються в працях Т. К. Донченко, С. П. Бевзенка, І. О. Голубенка, С. Д. Єрмоленко, Л. І. Мацько, Є. А. Пасічника, Д. О. Тхоржевського, П. П. Хропка та ін. Філософські аспекти формування в майбутніх педагогів національної самосвідомості з’ясовуються дослідниками І. В. Бичком, О. В. Завгородньою, І. Ф. Надольним та ін. Натомість науковцями не приділяється належної уваги формуванню в майбутніх вихователів світоглядних компонентів національної самосвідомості.

Метою нашої статті є висвітлення основних компонентів світоглядної національної самосвідомості та головних аспектів її формування у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Науковці відзначають, що до структури поняття національної самосвідомості входять національна ідентичність, уявлення про типові риси своєї спільності (національний гетеростереотип), уявлення про

спільність історичного минулого, сучасності й майбутнього, про територіальну спільність (рідну землю), а при певних конкретно-історичних умовах – і про державну спільність, усвідомлене ставлення людей до матеріальних і духовних цінностей нації, її досягнень, орієнтації на них (почуття національної гордості, патріотизму тощо) [2].

Національна самосвідомість – це інтегративна якість особистості, якій властиві любов до рідної землі, глибоке знання рідної мови, історії, турбота про розвиток літератури, мистецтва, культури свого народу, творче відродження національних традицій, звичаїв і обрядів, активна в них участь, повага до своєї нації й інших народів. До цього фундаментального поняття входять усвідомлення важливої ролі свого народу в історії людства, готовність та вміння сумлінно, творчо працювати на благо Вітчизни, зміцнювати єдність рідного народу, Українську державу.

Національна самосвідомість є тією системоутворюючою ланкою, від якої залежить не лише глибина і стійкість патріотичних почуттів, поглядів, переконань та ідеалів, а й громадянська позиція, суспільна активність особистості. Сформована національна самосвідомість не допускає політичної пасивності, громадянської індиферентності. До структури національної самосвідомості входять когнітивний, емоційний, морально-оцінювальний і практично-вольовий компоненти.

Педагог, який має сформовану національну самосвідомість, глибоко усвідомлює самого себе, свої знання, погляди, переконання, ідеали, оцінювальні судження, пов'язані зі ставленням до своєї нації, її історії, культури і духовності, свій статус і роль у соціальному етнічно-культурному середовищі. Такий педагог, як правило, на високому рівні здійснює формування у студентів національної самосвідомості. Молоді фахівці, випускники педагогічних вузів, виховані національними свідомими педагогами, успішно розвивають усі сфери як своєї особистості, так і рідної культури, науки, господарства, державотворення.

До національної самосвідомості входить глибоке розуміння необхідності побудови демократичної, правової Української держави, сумлінне виконання громадянських обов'язків. Так, Ю. Римаренко вважає, що формування національної самосвідомості передбачає: засвоєння молоддю своєї етнічної спільності, національних цінностей (мови, території, культури), прихильність до розбудови національної державності, патріотизм, усвідомлення причетності до національно-визвольної боротьби, свого місця і ролі в ній [3]. До формування у студентів національної самосвідомості входить виховання національних почуттів, поглядів, переконань, ідеалів, ціннісних орієнтацій як найголовніших компонентів світогляду громадянина України.

Сформована національна самосвідомість сприяє пізнанню самого себе, своїх почуттів і думок, потреб та інтересів, інших якостей, стимулює глибоку любов до дітей, навчального предмета, педагогічної праці. Студенти впевнюються в тому, що національна самосвідомість включає

знання про свій національний характер, світогляд, менталітет, позитивні й деякі негативні традиції, якості.

Складовою частиною виховання національної самосвідомості майбутніх вихователів є формування в них тих компонентів світогляду, які визначають ставлення до рідної культури, історії, а також до цілей і завдань, спрямованих на вирішення даної проблеми в процесі навчання і виховання.

Кожному педагогові треба брати до уваги, що під час формування у студентів національних почуттів не можна допускати зміщення їх у бік месіанства, намагання принизити інші нації й народи. Педагогам треба мати глибокі знання про націоналізм, шовінізм, інші позитивні й негативні явища національного життя і спрямовувати процес виховання в творче, конструктивне русло. При цьому формується висока культура міжнаціонального спілкування, взаємин, відчуття і переконаність у необхідності скрізь і в усьому дотримуватися рівноправності націй. Національна самосвідомість стає одним із найважливіших показників не лише освіченості, а й вихованості, високої культури, цілісності особистості.

Коли в студентів – майбутніх вихователів сформовані основи національної самосвідомості, це створює умови для правильного розуміння ними сенсу життя, його цілей, високого покликання. Національна самосвідомість сприяє підвищенню моралі особистості, стимулює бути добродійним і милосердним, співпереживати біду і горе інших людей – співвітчизників, представників і своєї, й інших національностей.

Національна самосвідомість допомагає майбутнім вихователям накреслювати перспективи свого життя, педагогічної праці. Ще на студентській лаві вони починають ґрунтовніше думати про плани на майбутнє, розвивати свої внутрішні сили для їх реалізації. Націленість на певні моменти майбутнього як свого, так і своїх вихованців, створює духовну опору. Гуманні плани, добрі справи, які чекають у майбутньому своєї реалізації, утримують молодих людей від шкідливих спокус, моральної порожнечі тощо.

Завдяки поглибленню національної самосвідомості студенти успішно встановлюють психологічний контакт, глибинний зв'язок із етнічним середовищем, життям нації, джерелом якого, як вважав М. Бердяєв, є не примус та авторитет, а свобода сумління [4].

Водночас із формуванням у студентів національної самосвідомості в них виховуються глибокі патріотичні почуття, пориви, прагнення, що стимулюють пізнавати і берегти матеріальні й духовні цінності, результати праці попередніх поколінь, активно творити нові матеріальні й духовні цінності. Керуючись патріотичними мотивами, студенти активно і наполегливо готують себе до виховання своїх майбутніх дітей дошкільного віку у дусі любові до рідного краю, народу, Батьківщини.

Необхідно брати до уваги, що серед студентської молоді поширеними явищами є байдужість до національних справ,

індиферентність до рідної культури, невміння і небажання ідентифікувати себе з українською нацією, недооцінка рідної мови у розвитку науки, культури і виховання підростаючого покоління, відчуття національної меншовартості тощо. Тому студенти нерідко недооцінюють випробувані віками гуманістичні цінності – рідну мову, культуру, мистецтво, традиції й звичаї свого народу. Такі студенти відчують безцільність і беззмістовність, порожнечу свого життя, часто переживають розчарування, нудьгу, апатію, нездатність виявити ініціативу. Тому майбутніх вихователів необхідно поступово залучати до народних традицій, звичаїв і обрядів, створювати умови для вивчення ними виховної мудрості рідного народу, його національної специфіки. У процесі пізнання такими студентами високої краси народної поезії, музики, самотутніх традицій, оригінального світобачення і світорозуміння вони все глибше усвідомлюють, що сенс життя – у прилученні до духовних скарбів, у збереженні й примноженні їх, у формуванні в молодих серцях і душах національних цінностей. Із поглибленням національної самосвідомості такі студенти відповідальніше ставляться до оволодіння педагогічною професією, активніше готуються до самостійної творчої праці.

На жаль, у процесі навчально-виховної діяльності у виші з поля зору випускається те, що в студентів необхідно цілеспрямовано формувати світоглядні компоненти національної самосвідомості. Кожен викладач вузу має глибоко розуміти, що до світоглядної національної самосвідомості входять ті погляди, переконання, ідеали, які сформовані в студента, стосуються багатогранного змісту поняття „українська нація”, „нація” і через такі компоненти особистість сприймає, осмислює й оцінює навколишню дійсність як світ свого буття і діяльності, визначає і переживає своє місце, призначення і участь у ньому.

Відомо, що світоглядна свідомість є вищим проявом свідомості особистості. Через це надзвичайно важливе значення має пізнання особистістю рівня сформованості в собі тих компонентів світогляду, які свідчать про усвідомлення нею всіх питань, аспектів, що стосуються фундаментального поняття „нація”. Особливо це важливо для вихователів, які мають виховувати підростаюче покоління.

Розкриваючи студентам природу, суть, особливості національної самосвідомості, її світоглядні аспекти, пояснюємо, що є ідеї фундаментальні, системоутворюючі, „генеральні” (К. Д. Ушинський), і є підпорядковані, доповнювальні. Кожна генеральна ідея конкретизується, розкривається завдяки іншим, меншого ступеня узагальнення. Необхідно зосередити увагу студентів на тому, що генеральна, високого ступеня узагальнення українська національна ідея підпорядковує собі багато інших ідей – самотутності нації, її свободи, любові до неї, поваги до рідної мови, культури, соборності етнічних територій, незалежності Української держави тощо. Кожен викладач враховує, що генеральна світоглядна ідея – це той „інтегруючий стрижень”, навколо якого групуються, об’єднуються інші ідеї, поняття. Генеральні ідеї, які відображають всі

головні грані життя нашого народу, історичного буття нації, її культури, мистецтва, науки та багатогранної господарської діяльності, надають знанням системності, а особистості, яка їх засвоює, цілісності.

На думку науковців знання, ідеї трансформуються в стійкі духовні утвори – погляди, переконання, ідеали тоді, коли особистість дослідницькими, евристичними шляхами вичерпує їх із певної сукупності відомостей, художніх образів, народних традицій і звичаїв. Необхідно постійно сприяти тому, щоб у студентів при цьому виникали позитивні, приємні емоції [5]. У жодному разі не можна допускати, щоб у свідомості студентів світоглядні ідеї мали характер „голих і холодних” істин, не пережитих положень, відірваних від їхньої діяльності, повсякденної поведінки, життєвих потреб. В останньому випадку ідеї, положення стають, як правило, лише здобутком пам'яті.

Як вважають Р. Захарченко, В. Москалець, Д. Тхоржевський, компоненти світоглядної національної самосвідомості успішно формуються тоді, коли в студентів виховується осмислене і обґрунтоване, емоційне ставлення до дійсності, віра і впевненість в істинності тієї чи іншої ідеї. Осмислюючи факти, явища, студенти вичерпують із них ідеї, що починають визначати їхню позицію з того чи іншого питання. При цьому в студентів формуються погляди і переконання, інтелектуальний компонент яких перебуває в тісній єдності з емоційним [6]. Слід брати до уваги, що певне знання, яке на початкових етапах формування світоглядної національної самосвідомості, її окремих компонентів ще виступає самодостатнім, окремим чинником, у результаті цілеспрямованої діяльності педагогів „зрощується”, „сплавляється” у свідомості студентів з емоціями, волею, пам'яттю і трансформується у погляди, ідеали, які особистість прагне реалізувати.

Необхідно брати до уваги, що переконання є одним із найважливіших і найстійкіших компонентів національної самосвідомості студентів. Переконання – єдність думки, ідеї (раціо), почуття (емоціо) і волі, готовності до дії. Треба враховувати, що в кожного студента слід формувати широкий діапазон переконань, які стосуються різних сфер життя, галузей знань про націю, Батьківщину. Переконання особистості мають стійкий характер. Вони є стійкими духовними утвореннями, мають велику спонукальну силу до конкретних справ, практичних дій. Переконання студентів, зміст яких відображає інтереси народу, нації, Вітчизни, спонукають особистість досягати поставлених цілей, забезпечують її активну патріотичну, громадянську позицію.

З'ясовуючи формування в майбутніх вихователів національної самосвідомості як педагогічну проблему, не можна обійти питання виховання ідеалів. Український народ виробив свої ідеали, які відображені в фольклорі, мистецтві, художній літературі тощо. Ідеали входять до структури національної самосвідомості. Кожен викладач враховує, що естетичні, патріотичні, громадянські та інші почуття особистості відображають різні предмети в єдності реального й ідеального.

Теоретичне осмислення проблеми і практичний досвід роботи у педагогічному вузі дозволяє зробити висновок про те, що головними напрямками виховання у студентів – майбутніх вихователів національної самосвідомості є: реалізація національної ідеї як провідної, узагальнюючої, навколо якої групуються інші знання; систематизація, інтеграція знань в єдину наукову картину світу, що сприяє усвідомленню студентами основних знань про народ, націю, Батьківщину; забезпечення самостійної пізнавальної, дослідницької діяльності студентів у процесі формування в них національної самосвідомості; постійне пізнання студентами українознавства як філософії, ідеології й політики, стратегії й тактики розбудови Української держави; забезпечення глибокого засвоєння майбутніми вихователями національних традицій і звичаїв, відображених у них гуманістичної духовності, національної самосвідомості українського народу.

Список використаної літератури

- 1. Національна доктрина розвитку освіти // Державне управління освітою в Україні: тенденції і законодавство / Д. І. Дзінчук. – К. : ЗАТ „НІЧЛАВА”, 2003. – С. 214 – 226.**
- 2. Жмир В. Ф.** На шляху до себе. Історія становлення української національної самосвідомості / В. Ф. Жмир // Філософська і соціальна думка. – 1991. – № 2. – С. 143 – 163.
- 3. Римаренко Ю. І.** Національний розвій України: проблеми і перспективи / Ю. І. Римаренко. – К. : Юрінком, 1995. – 218 с.
- 4. Бердяев Н. А.** О назначении человека / Н. А. Бердяев. – М. : Республика, 1993. – 701 с.
- 5. Андрущенко В.** Культура. Ідеологія. Особистість / В. Андрущенко, В. Губернський, М. Михальченко. – К. : Знання України, 2002. – 578 с.
- 6. Теоретичні засади виховання національної самосвідомості : програма спецкурсу і навч. посіб. / за ред. Д. О. Тхоржевського. – К. : ІЗМК, 1998. – 150 с.**

Горобець Д. В. Формування у студентів – майбутніх вихователів національної свідомості як педагогічна проблема

У статті розкривається зміст поняття національної свідомості та самосвідомості, її структурні складові; розглядаються педагогічні основи виховання національної самосвідомості у майбутніх вихователів дошкільних закладів через інтеграцію виховної, навчальної, дослідницької діяльності студентів.

Ключові слова: національна свідомість, переконання, національні почуття, ідеали, ціннісні орієнтації, світогляд, патріотичні почуття, національна ідея.

Горобець Д. В. Формирование у студентов – будущих воспитателей национального самосознания как педагогическая проблема

В статье раскрывается содержание понятия национального сознания и самосознания, его структурные компоненты; рассматриваются педагогические основы воспитания национального самосознания у

будущих воспитателей дошкольных учреждений через интеграцию воспитательной, учебной, исследовательской деятельности студентов.

Ключевые слова: национальное самосознание, убеждения. Национальные чувства, идеалы, ценностные ориентации, мировоззрение, патриотические чувства, национальная идея.

Gorobets D. V. The Formation of National Consciousness in Teaching Students, Future Kindergarten Teachers as a Pedagogical Problem

The article observes the maintenance of the notion of national consciousness and self-consciousness, its structural components; pedagogical bases of national consciousness education with future educators of preschool establishments through integration of educational, teaching and research activities of students are considered.

Key words: national self-consciousness, persuasions, national senses, ideals, valued orientations, world view, patriotic senses, national idea.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 317.13

О. С. Карєва

**ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК СОЦІАЛЬНА ВИМОГА
ДО ВПРОВАДЖЕННЯ НОВИХ ОСВІТНІХ СТАНДАРТИВ**

Початкова освіта є провідною ланкою системи освіти України, що спрямована на створення адаптивного інформаційного та комунікаційного базису для природного входження дитини до суспільства.

Проте сучасні тенденції тотальної інформатизації всіх сфер людської діяльності, збільшення обсягу інформаційних ресурсів і комунікативних засобів міжособистісного спілкування вимагають використання сучасних освітніх, зокрема інформаційно-комунікаційних технологій навчання, орієнтованих на формування молодших школярів як майбутніх представників інформатизованого суспільства.

Зазначені положення та результати навчальних досягнень учнів минулих років зумовили необхідність перегляду Державного стандарту початкової загальної освіти, оновлений зміст якого передбачає докорінну інформатизацію школи засобом впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес початкової школи [1].

Проблему інформатизації освіти вивчали Р. Абдєєв, Б. Гершунський, М. Плескач, І. Роберт, Н. Тализіна та інші фахівці. Аналіз наукових праць зазначених вище авторів доводить, що інформатизація початкової освіти –

це складний динамічний процес, до завдань якого відносять підвищення ефективності процесу навчання молодших школярів засобом використання електронних освітніх ресурсів з урахуванням вікових та психолого-педагогічних особливостей дітей даного віку; формування і розвиток в учнів інформаційно-комунікативної компетентності, що передбачає впевнене і критичне використання інформаційно-комунікаційних технологій та відповідних засобів для навчання, дозвілля та спілкування; створення дидактико-методичних та технічних умов для формування в учнів інформаційно-комунікаційної компетентності як здатності до застосування набутих знань, умінь, навичок, способів діяльності в навчальних та життєвих ситуаціях.

Вирішення вказаних задач щодо інформатизації початкової освіти насамперед стосується вчителів початкових класів.

На думку авторів Державного стандарту, його зміст є максимально розвантаженим та доступним для педагогічних і наукових працівників, проте, актуальним залишається питання про здатність вчителів до його реалізації в реальних умовах сучасної початкової школи. Адже для розвитку та формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів, педагог також повинен володіти відповідною професійно-необхідною якістю.

Інформаційно-комунікаційна компетентність на думку науковців (В. Бубнова, М. Жалдака, Г. Козлакової, Н. Морзе та ін.) визначається як вагомий структурний компонент професійної компетентності.

Окремим аспектам формування інформаційно-комунікаційної компетентності при підготовці вчителів початкових класів присвячено дисертації С. Бикової, С. Зайцевої, І. Милової, Л. Ситникової та ін. Указані праці розкривають особливості формування інформаційно-комунікаційної компетентності у майбутніх вчителів за період навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Недостатньо розглянутим залишається питання про перепідготовку вчителів початкових класів, які мають великий досвід роботи, але недостатньо володіють інформаційними та комунікаційними технологіями для впровадження сучасних освітніх стандартів.

Метою нашої статті є встановлення особливості інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя початкових класів та визначення умов її формування.

Під інформаційно-комунікаційною компетентністю (ІКТ-компетентністю) слід розуміти умотивоване бажання та готовність вчителя до ефективного використання можливостей інформаційних та комунікаційних технологій в умовах багатопредметної та поліфункціональної пропедевтичної педагогічної діяльності в навчанні, вихованні й розвитку дітей молодшого шкільного віку в умовах їх раннього входження до інформаційно-комунікаційного освітнього середовища [2].

Погоджуючись з науковцем С. Зайцевою, ми також розглядаємо ІКТ-компетентність в трьох аспектах, а саме:

- як властиву кожній освіченій людині універсальну особистісну компетентність, що формується протягом всього життя;
- як загально професійну педагогічну компетентність, яка властива кожному педагогу;
- як методичну компетентність, що є інтегративним результатом сформованих знань, вмінь та навичок зі спеціальних інформаційних дисциплін, предметів психолого-педагогічної та методичної підготовки [3].

Сформованість інформаційно-комунікаційної компетентності дозволяє педагогу:

- вільно використовувати засоби інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в якості інструментарію формування універсальних навчальних дій в учнів початкових класів;
- розвивати та формувати ІКТ-компетентність молодших школярів;
- забезпечувати інтегративний підхід в багатопредметній навчальній діяльності на основі використання електронних освітніх ресурсів;
- здійснювати трансформацію емпіричної технічної обізнаності та ігрових комп'ютерних навичок дітей в цілеспрямовану й усвідомлену пізнавальну інформаційну діяльність відповідно до етичних та правових норм інформаційного суспільства;
- здійснювати поступову інтеграцію молодших школярів до інформаційно-комунікаційного освітнього середовища з урахуванням вікових особливостей учнів, принципів і норм збереження їхнього здоров'я;
- забезпечувати навчання молодших школярів засобами ІКТ у предметних галузях „Технології”, „Математика”, „Мови і літератури” (формувати в учнів уявлення про можливості комп'ютерів, про сприймання людиною інформації, її збирання, зберігання, передачу та використання; про Інтернет, основні послуги, простий пошук інформації, про процедуру отримання та надсилання електронних листів; формувати вміння знаходити довідкову інформацію за допомогою ІКТ [1]);
- самостійно оволодівати новими програмними продуктами та підвищувати власний професійний рівень;
- добирати чи самостійно розробляти інформаційно-методичне забезпечення організаційного та навчально-виховного процесу початкової школи.

Аналіз праць науковців та результати емпіричних досліджень надали можливість визначення умов ефективного формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя початкових класів. До таких ми віднесли:

- 1) сформованість внутрішньої позитивної мотивації вчителя щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі;

2) інтеграція системи знань фахівця про організацію навчально-виховного процесу у сучасній початковій школі та використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу інформатизації освіти;

3) сформованість системи умінь та навичок використання ІКТ у освітньому процесі молодших школярів з метою формування досвіду в інформаційно-комунікаційній сфері діяльності.

Подані позиції ми розглядаємо як „внутрішні” умови – чинники, що залежать лише від особистості вчителя. Це пояснюється необхідністю формування ІКТ-компетентності у вчителів початкових класів, які мають досвід роботи у початковій школі, але не володіють належним чином інформаційно-комунікаційними технологіями. Проте відповідно до нових освітніх стандартів, саме вчителі початкових класів мають забезпечувати соціалізацію дитини шляхом використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Зазначені умови формування інформаційно-комунікаційної компетентності також можна розглядати як поступові кроки до самовдосконалення фахівця в галузі, що розглядається.

Розглянемо вказані умови більш детально.

Так, до першої умови формування ІКТ-компетентності вчителя початкових класів ми відносимо сформованість внутрішньої позитивної мотивації педагога щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі засобом формування особистої відповідальності за результат підготовки молодшого школяра до життя в сучасному суспільстві. Педагог має сформувати власну внутрішню мотивацію та інтерес до інформаційно-комунікаційної взаємодії з учасниками педагогічного процесу; стійку внутрішню мотивацію до оволодіння сукупністю психолого-педагогічних, дидактико-методичних та інформаційно-комунікаційних знань, необхідних для вирішення освітніх задач; переконаність у необхідності удосконалення вміння використовувати ІКТ для навчання та виховання учнів, для професійного самовдосконалення.

Наступна умова, що позитивно впливає на формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя початкових класів це інтеграція системи знань про організацію навчально-виховного процесу в сучасній початковій школі та використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу інформатизації освіти (знання про функціональні властивості сучасних комп'ютерних технологій комп'ютерного, мультимедійного та дистанційного навчання; про можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках з різних навчальних дисциплін початкової школи). Реалізація цієї умови забезпечується сукупністю навчально-методичних заходів для педагогічних працівників, яка включає курси підвищення кваліфікації вчителів (передбачені державними програмами з реформування освіти) та різні форми самоосвіти, такі, як методичні семінари, конференції, майстер класи з використання ІКТ тощо.

Третя умова – сформованість системи умінь та навичок використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі молодших школярів шляхом збільшення сфери використання педагогом ІКТ. Вона реалізується через залучення вчителя до виконання наступних видів діяльності:

- створення проєктів, електронних презентацій з різних навчальних дисциплін;
- участь у наукових Інтернет конференціях, он-лайн методичних об'єднаннях;
- пошук матеріалів щодо освітніх новин на інформаційних педагогічних порталах, особливо, на офіційному сайті Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України;
- робота з електронними каталогами бібліотек України, Росії та інших країн світу;
- використання мережі Інтернет з метою самоосвіти, дозвілля та спілкування.

Реалізація вказаної умови неможлива без матеріально-технічного оснащення навчально-виховного процесу, що забезпечується наявністю обладнаних комп'ютерами класів та мультимедіа демонстраційної техніки. Сформованість системи умінь та навичок використання інформаційно-комунікаційних технологій, отриманий досвід в ІКТ-діяльності надає вчителю можливість створення інформаційно-методичного забезпечення освітнього процесу шляхом добору освітніх комп'ютерних програм, розробки або пошуку в мережі Інтернет електронних підручників, посібників, методичних рекомендацій з різних навчальних дисциплін початкової школи.

Зазначені умови є оптимальними для формування ІКТ-компетентності вчителя. Таким чином, нами було розглянуто одне з актуальних питань впровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти. Подальші перспективи роботи з даної теми орієнтовані на розробку методичних рекомендацій для вчителів початкових класів з використання проєктів мультимедіа у освітньому процесі.

Список використаної літератури

1. **Державний** стандарт початкової загальної освіти (від 20 квітня 2011 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua/education/average.
2. **Зайцева С. А.** Теоретико-методологические основы подготовки учителя начальных классов в области современных информационных и коммуникационных технологий : монография / С. А. Зайцева. – Шуя : Изд-во ГОУ ВПО „ШГПУ”, 2011. – 166 с.
3. **Зайцева С. А.** Организация самостоятельной деятельности будущих учителей начальных классов по освоению современных информационных и коммуникационных технологий / С. А. Зайцева // Начальная школа плюс до и после – 2011. – № 5 – С. 22 – 24.
4. **Красильникова В. А.** Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учеб. пособие /

В. А. Красильникова. – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2006. – 235 с.
5. Красильникова В. А. О разработке программ повышения квалификации преподавателей в области информационно-коммуникационных технологий / В. А. Красильникова, Е. В. Дырдина, А. Р. Мамбетова // Сб. материалов всероссийской НПК „Современные информационные технологии в науке, образовании и практике”.– Оренбург : ИПК ОГУ. – 2005. – С. 285 – 287.

Карєва О. С. Інформаційно-комунікаційна компетентність вчителя початкових класів як соціальна вимога до впровадження нових освітніх стандартів

В статті розглядається питання про впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес сучасної початкової школи. Визначається сутність інформаційно-комунікаційної компетентності фахівця початкової ланки освіти. Висвітлюються умови формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя початкових класів.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність, вчитель початкових класів, умови формування компетентності.

Карєва О. С. Информационно-коммуникационная компетентность учителя начальных классов как социальное требование к внедрению новых образовательных стандартов

В статье рассматривается вопрос о внедрении информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс современной начальной школы. Определяется сущность информационно-коммуникационной компетентности специалиста начального звена образования. Освещаются условия формирования информационно-коммуникационной компетентности учителя начальных классов.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная компетентность, учитель начальных классов, условия формирования компетентности.

Kareva O. S. Information and Communication Competence of the Primary School Teacher as the Social Requirement to Introduction of New Educational Standards

In article the question of introduction of information and communication technologies in educational process of modern elementary school is considered. The essence of information and communication competence of the expert of an initial link of education is defined. Conditions of formation of information and communication competence of the primary school teacher are shined.

Key words: information and communication competence, primary school teacher, conditions of formation of competence.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.016.5

О. В. Коваленко

**ЕКОНОМІЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ
ТА РІВНІ ЇЇ СФОРМОВАНOSTI**

Ефективне формування економічної культури студентів ВНЗ можливе за умови критеріально-рівневого підходу до оцінки її сформованості. Критерії виражають найбільш загальні сутнісні ознаки сформованості економічної культури, на основі яких здійснюється оцінка, порівняння реальних педагогічних явищ. Ефективність дослідження формування будь-якого виду культури, у тому числі й економічної як складової професійної, яка для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей відіграє значну роль у визначенні їх професійної готовності, вимагає розробки певних рівнів сформованості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із зазначеної проблематики показав, що вченими активно здійснюється пошук шляхів ефективного формування економічної культури різних фахівців, проте питанням формування економічної культури студентів інженерно-педагогічних спеціальностей в процесі навчання майже не приділяється уваги, незважаючи на досить важливу роль економічних знань у професійній підготовці саме цих фахівців.

Суть економічної культури, її місце в системі загальної культури, понятійний апарат визначили учені В. Демічев, А. Дроздів, І. Іткін, В. Попів, Г. Смирнов, А. Уледов. У процесі вивчення проблем економічної культури, мислення і свідомості ми спираємося на праці економістів Л. Абалкіна, Л. Бірмана, К. Улибіна, В. Уразгалієва, В. Щербини, В. Чичканова. Розгляду комплексу питань, пов'язаних з формуванням економічної культури особистості, присвячені дослідження С. Мочерного, Н. Назимової, Л. Пономарьова, А. Сур'яка, С. Хамініч, В. Чичканова, В. Щербини.

Провідне значення для дослідження проблеми формування економічної культури студентів в процесі безперервної освіти мають праці П. Атутова, П. Андріанова, Н. Бабкіна, С. Батишева, В. Полякова, Н. Томіна.

Проблеми економічного навчання і виховання студентів педагогічних вищих закладів освіти стали предметом вивчення П. Бойчука, Д. Лазаренка, І. Петрук, І. Рябової та ін. Фундаментальні дослідження проблем формування професійної культури та рівнів її сформованості здійснені І. Ісаєвим та представниками його наукової школи.

Метою статті є аналіз та характеристика, а також визначення рівнів сформованості економічної культури майбутніх фахівців інженерно-педагогічного профілю.

Економічна культура відображає економічні відносини, які виникають між людьми з приводу виробництва, обміну, розподілу і споживання матеріальних благ, відображає предметний результат діяльності, реалізується через неї відповідно до знань, умінь, навичок, рівня інтелекту, світогляду, морального і естетичного розвитку особистості. Економічна культура постає у вигляді системи регулятивної діяльності, що несе в собі акумульований досвід, накопичений історією. Ці регулятиви являють собою суперечливу єдність матеріального й духовного, ідеального, їхній взаємозв'язок і взаємопроникнення.

У нашому дослідженні ми виходимо з того, що організація навчальної діяльності у ВНЗ має професійну спрямованість, сприяє систематизації, поглибленню і практичному застосуванню теоретичних знань з таких окреслених компонентів економічної культури студентів інженерно-педагогічних спеціальностей, як аксіологічного, технологічного, творчого та особистісного.

Реалізація цих компонентів передбачає необхідність визначення рівнів сформованості економічної культури студентів, які характеризуються наявністю в них певних цілей, мотивів, обсягу знань, вироблених умінь і навичок, професійних якостей, що тією чи іншою мірою застосовуються на усвідомлено обраному подальшому навчально-професійному шляху.

У процесі визначення критеріїв і показників рівнів сформованості економічної культури за основу береться компетентнісний підхід до цієї проблеми. Професійна компетентність фахівців у нашому дослідженні розглядається як сукупність спеціальних знань, набутих ними, у поєднанні з уміньми й навичками їх застосовувати під час виконання своїх функцій. Тобто знання виступають лише необхідним базисом, потенціалом, який може бути використаний за наявності у фахівця певних особистісних якостей [1].

Вчений І. Ісаєв розробив систему рівнів сформованості професійної педагогічної культури, у якій він виділяє такі рівні: репродуктивний, конструктивний, евристичний і контамінний. У контексті нашого дослідження, з урахуванням його специфіки і концепції, розробленої І. Ісаєвим [2], ми застосували ці рівні.

У нашому представленні рівні економічної культури студентів мають декілька якісних характеристик.

1. Репродуктивний (низький) рівень – характерний для студентів, які володіють знаннями на рівні уявлення. Студенти поверхнево орієнтуються у змісті основних економічних проблем, недостатньо усвідомлюють сутність економічних понять, необхідних для ефективного виконання професійної економічної діяльності. Знання на цьому рівні включають сформовані уявлення про досліджуване явище, що не дає можливості мати компетентні судження про дані предмети. Знання ще не наповнені

особистісним значеннєвим змістом. В індивідуальній свідомості вони проявляються за рахунок привнесення ззовні (викладачем, засобами навчання і т. д.). Економічні уміння та навички не сформовані, творчість відсутня, активність у навчальній та позанавчальній діяльності низька. Студенти не завжди усвідомлюють важливе значення економічної культури в професійній підготовці й не прагнуть її підвищувати, інтерес до економічних та інших цінностей вузький, позитивна мотивація діяльності не сформована.

2. Конструктивний (середній) рівень – студенти володіють знаннями на рівні розпізнавання, коли потрібна відповідь розпізнається при виборі з декількох альтернативних. Мають труднощі в процесі застосування економічних знань, умінь та навичок. Разом з тим вони здатні виконувати типові економічні завдання за алгоритмом та заданою послідовністю, виправляти допущені неточності, приймати рішення на основі аналізу поточної економічної інформації за допомогою викладача, виконувати практичну роботу за зразком. Здебільшого усвідомлюють важливість формування економічної культури та оцінюють свою поведінку з погляду її економічної ефективності. Акцентують увагу на особистісно-значущих цінностях, пізнавальний інтерес у професійній підготовці носить циклічний характер. В окремих випадках проявляють активність. Мотиви навчально-пізнавальної діяльності як передумови формування економічної культури сформовані недостатньо, нестійкі, носять прагматичний характер і змінюються під дією зовнішніх і внутрішніх факторів.

3. Евристичний (достатній) рівень – студенти володіють знаннями на рівні відтворення – це поняття й уміння, відтворення яких не викликає в них складнощів. Вони вільно володіють навчальним матеріалом, сутнісними характеристиками явища чи процесу, які вивчалися, що дає можливість самостійно, без використання завдань-підказок їх теоретично чи практично пояснити, відтворити та застосувати, тобто самостійно виконують типові економічні завдання, практичні роботи в повному обсязі, дотримуючись необхідної послідовності їх виконання та намагаючись логічно обґрунтувати свої міркування, хоч це вдається їм не завжди, прагнуть до застосування теоретичних знань у проблемних виробничих ситуаціях, до активної економічної діяльності, але не в якості лідера. Студенти усвідомлюють важливість формування економічної культури та її значення для майбутньої професійної діяльності, прагнуть до вдосконалення професійних економічних компетенцій, до самореалізації в економічній сфері, вміють правильно оцінити рівень власної економічної культури. Мотиви навчально-пізнавальної діяльності сформовані.

4. Контамінний (високий) рівень – це системні, ґрунтовні знання, наповнені особистісно значущим значеннєвим змістом, що є довгостроковими в пам'яті. Студенти вміють критично осмислювати економічні явища та процеси, виробляти власну аргументовану позицію, самостійно порушувати й вирішувати проблеми, аналізувати та

систематизувати наукові знання, виконувати економічні завдання нестандартними способами, прогнозувати та передбачати результати власних рішень та дій. Їм властивий високий рівень організації розумової праці й сформованості економічного мислення. Вони добре усвідомлюють значущість економічної культури в майбутній діяльності фахівця, об'єктивні в оцінці її рівня і прагнуть удосконалення професійної компетентності. Активні в особистісному самовизначенні та самореалізації в економічній сфері. Мають високу сформовану позитивну мотивацію стосовно діяльності, яка спрямована на впровадження економічних цінностей і якостей у життя.

Таким чином, для об'єктивного встановлення наявності конкретного того чи іншого рівня сформованості економічної культури студентів інженерно-педагогічних спеціальностей з урахуванням специфіки педагогічного процесу ми запропонували систему відповідних критеріїв та показників економічної культури. Наше бачення критеріїв та показників разом з ретроспективним аналізом літератури з точки зору підходів до цього питання, вивчення досвіду роботи, врахування вимог державних освітніх стандартів з економічних спеціальностей, складових економічної культури студентів уможливило її вимірювання й дозволило виділити чотири рівні сформованості, а саме репродуктивний, конструктивний, евристичний і контамінний.

Отже, потрібно відзначити, що рівень сформованої економічної культури студентів визначається за такими критеріями: розуміння цілей, завдань професійної діяльності (показник – ціле-мотиваційний; ознаки: усвідомлення мети наступної професійної діяльності, задоволеність вибором спеціальності, самоконтроль та самоаналіз); теоретична спеціальна підготовка (показник – змістовий; ознаки: сформованість загальноекономічних знань, сформованість знань з дисциплін професійного спрямування, уміння застосовувати економічні знання для вирішення конкретних виробничих завдань); практична готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності (показник – практично-орієнтований; ознаки: ставлення до професійної діяльності, ступінь оволодіння практичними вміннями та навичками, ступінь активності в позааудиторних формах навчальної діяльності); сформованість професійних якостей. Тобто рівень сформованої економічної культури студентів ВНЗ характеризується наявністю засвоєння цінностей економічної культури; сформованих особистісних якостей, здатностей у відповідності до державного стандарту вищої освіти.

Хоча основна увага приділяється виявленню критеріїв, показників і рівнів сформованості економічної культури студентів, ми констатуємо, що кінцева мета навчання – якнайшвидше оволодіння економічною культурою в рамках професійної з метою адаптації випускників ВНЗ в умовах непередбачуваної кон'юнктури ринку праці.

Для конкретизації цілей дослідження в реальному цілісному педагогічному процесі ми провели констатувальний етап експерименту з

метою вивчення стану сформованості економічної культури студентів інженерно-педагогічних спеціальностей ВНЗ. Для цього в якості контрольних було використано 3 групи (84 чол.) та в якості експериментальних – 3 групи (загальною чисельністю 81 чол.). Додатково в експерименті брали участь інші студенти ВНЗ другого і третього курсів з підготовки бакалаврів інженерно-педагогічних спеціальностей, та від третього до четвертого курсу по дві групи в потоці з підготовки бакалаврів зі спеціальності „Професійна освіта”, – усього було задіяно 601 людину. Отримані результати констатувального етапу експерименту з розподілу студентів залежно від рівня економічної культури за ознаками кожного з показників майже однакові як у контрольних, так і в експериментальних групах та говорять про її низький прояв: у контрольних групах репродуктивний рівень мали 30,47 % студентів, конструктивний – 26,17%, евристичний – 21,31%, контамінний – 14,91%; в експериментальних групах: репродуктивний – 30,48%, конструктивний – 25,87%, евристичний – 21,29%, контамінний – 15,01%. Подібні результати показали і решта студентів, які брали участь в експерименті.

Підсумовуючи все вищесказане, можемо зробити висновки про те, що ми виявили основні рівні сформованості економічної культури – репродуктивний, конструктивний, евристичний і контамінний, які мають системний характер. Вивчення стану сформованості економічної культури студентів інженерно-педагогічних спеціальностей ВНЗ з використанням розроблених нами критеріїв та показників з їх ознаками за результатами констатувального етапу експерименту показало низький її прояв, а саме: репродуктивний рівень сформованості мали 34,7% студентів, які брали участь у експерименті; 28,1% – конструктивний; 20,7% – евристичний; 16,5% – контамінний.

Отримані дані свідчать про необхідність наукового пошуку шляхів вирішення окресленої проблеми, адже, як ми відзначали, у наш час практично відсутні наукові розробки з формування економічної культури студентів інженерно-педагогічних спеціальностей ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Гушлєвська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / І. Гушлєвська // Шлях освіти. – К., 2004. – № 3. – С. 22 – 24. **2. Исаев И. Ф.** Сущность и основные тенденции формирования профессионально-педагогической культуры / И. Ф. Исаев // Профессионально-педагогическая культура : история, теория, технология : сб. ст. ; под ред. М. С. Иванова. – Белгород : Изд-во БГПУ, 2006. – С. 8 – 13.

Коваленко О. В. Економічна культура майбутніх фахівців інженерно-педагогічного профілю та рівні її сформованості

У статті проаналізовано сучасний стан економічної культури майбутніх фахівців інженерно-педагогічного профілю. Визначені рівні

сформованості економічної культури та представлені результати власних досліджень з цього питання.

Ключові слова: економічна культура, критеріально-рівневий підхід, рівні сформованості.

Коваленко А. В. Экономическая культура будущих специалистов инженерно-педагогического профиля и уровни её сформированности

В статье анализируется современное состояние экономической культуры будущих специалистов инженерно-педагогического профиля. Определены уровни сформированности экономической культуры и представлены результаты собственных исследований по этому вопросу.

Ключевые слова: экономическая культура, критеріально-уровневый подход, уровни сформированности.

Kovalenko O. V. Economical Culture and it's the Levels of Forming of the Engineering and Pedagogical Future Specialists'

The modern state of the economical culture at the engineering and pedagogical students in the institutes of higher education are analyzed in this article. The levels of the economical culture forming are defined and the own results of this research are presented.

Key words: economical culture, criterion and level approach, levels of forming.

Стаття надійшла до редакції 01.10.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.011.3 – 051

І. В. Луценко

**ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

Перехід України до нових економічних стосунків, конкуренція країн на світовому ринку потребує розвитку наукомістких технологій, що неможливо без підготовки наукових кадрів, здатних до створення та впровадження у різних галузях народного господарства інноваційних продуктів світового рівня.

Система вищої педагогічної освіти покликана впливати на формування особистісних якостей майбутнього вчителя, що дозволять йому вписуватися в сучасне суспільство з його сьогоднішнім станом виробництва, науки, культури, тобто сприяти соціалізації молодого педагога, уникати проблем, що виникають при його входженні в самостійну професійно-дослідницьку діяльність. Особистісний аспект стійкого володіння способами і прийомами дослідницької діяльності

особливо важливий і для пізнання себе, свого „Я”, своїх домагань і можливостей у професійному й особистісному самовизначенні.

Слід зазначити, що в останні роки багато вчених (А. Алексюк, І. Бех, В. Богословський, Є. Бондаревська, О. Глузман, В. Загвязинський, Н. Крилова, С. Кульневич, В. Лазарев, Л. Мітіна, С. Сисоєва, В. Сластьонін, А. Хуторської та ін.) вказували у своїх роботах на гостру потребу школи, що розвивається, у педагогові нового типу, здатному працювати в нових соціально-економічних умовах, нетрадиційно підходити до вирішення різних педагогічних проблем, створювати унікальні авторські технології навчання і виховання. Це з неминучістю зумовлює необхідність якісної зміни підготовки майбутніх фахівців у галузі освіти, її спрямованість на формування в них дослідницької культури.

Мета статті – розкрити умови формування дослідницької культури у майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти.

У сучасному освітньому просторі гостро постала проблема формування професійно-педагогічної культури вчителя, вихователя складовою частиною якої є дослідницька культура. Це тісно пов'язано і з проблемою суб'єктивного розвитку, саморозвитку й творчої самореалізації майбутнього фахівця дошкільної та початкової освіти в професійній сфері, його внутрішньої потреби не тільки обслуговувати інноваційні процеси, але й самостійно вирішувати педагогічні проблеми на підставі оволодіння методами наукової творчості, особистісного самоздійснення.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях представлено різні підходи до визначення сутності поняття „дослідницька культура”, яка розглядається як:

- інтегративна динамічна якість особистості, що характеризується ціннісним ставленням до дослідницької діяльності, потребою у пошуковій активності, сукупністю методологічних, світоглядних, загальнопредметних, рефлексивних знань і дослідницьких умінь, високим потенціалом дослідницьких здібностей (Н. Петрова) [1, с. 324];

- цілісне утворення, що формується й розвивається у процесі діяльності в певній професійно визначеній сфері та об'єктивується як сукупність норм і методів пізнання її сутності, способів реалізації та вдосконалення (І. Сенча) [2, с. 4];

- освоєння алгоритму стратегії наукового пошуку; складне динамічне утворення, що характеризує здатність особистості до вирішення значущих проблем методами наукового пізнання (І. Носаєва) [3];

- один з компонентів професійно-педагогічної культури, „змістом якого виступає дослідницько-творча діяльність учителя, що забезпечує його самореалізацію, розкриття інтелектуального потенціалу, здатність здійснювати інноваційні процеси та впроваджувати новаторські ідеї в практику” (Н. Сердюкова) [4];

- складна, динамічна якість особистості, що характеризує готовність учителя до вирішення педагогічних проблем методами наукового пізнання (Т. Климова) [5];

- інтегративний складник педагогічної культури вчителя в процесі його власного професійного саморозвитку (І. Демічева), елементами якої постають такі складники: структурні (мотиваційно-цільовий, когнітивно-процесуальний, професійно-ціннісний, аналітико-рефлексивний), функціональні (пізнавальний, виховний, дидактичний, методичний, комунікативний, діагностичний, організаційний, творчий, інноваційний, корекційний) [6, с.106 – 107].

За наявності різних підходів до визначення сутності дослідницької культури можна визначити їхню інваріантну основу: вміння формулювати проблему дослідження, обґрунтовувати цілі та завдання дослідження, визначати об'єкт та предмет дослідження, висувати гіпотезу та пропонувати шляхи її перевірки; вибирати та використовувати методи дослідження; працювати з інформацією, застосувати емпіричні методи дослідження (спостереження, опис, вимірювання, експеримент), аналізувати явища, здійснювати висновки на основі експериментальних даних, дискутувати та відстоювати свою точку зору, використовувати різноманітні інформаційні ресурси для реалізації цілей дослідження, вміння працювати із книгою, уміння представляти результати та оформлювати науково-дослідну роботу, навички конспектування та уміння здійснювати планування різного типу, знання основ аналізу та оцінки дослідницької роботи.

Аналіз філософської, культурологічної, психолого-педагогічної літератури з проблеми формування в майбутніх фахівцях дошкільної та початкової освіти дослідницької культури довів її змістовну складність та багатоаспектність, оскільки вона поєднує великий фонд наукових знань з різних галузей: філософії, педагогіки, психології. Поняття „дослідницька культура” розглядається з поліваріантних позицій: в *особистісному аспекті* – як характеристика якісних ознак дослідника (здатність бачити багатогранність світу, спрямованість поведінки на пошук та інтеріоризацію нової інформації, володіння методами наукового пізнання, позитивне ставлення до дослідницької діяльності та ін.); у *соціальному аспекті* – як показник цивілізованості суспільства.

Зростання ролі науки у соціальному прогресі, проникнення її в усі галузі життя людей, залежність якості підготовки майбутнього фахівця від дослідницької спрямованості освітнього процесу зумовлюють актуальність проблеми науково-дослідницької підготовки кадрів. Процес формування дослідницької культури суттєво збагачує майбутніх учителів, вихователів науковими знаннями, сприяє саморозвитку, самовизначенню в умовах швидкоплинного світу, створює умови для самореалізації творчого потенціалу професіонала-дослідника.

Таким чином, сучасний учитель, вихователь повинен бути готовий до вивчення, аналізу і прогнозування розвитку особистості й життєдіяльності учнів, до здійснення комплексних перетворень в освітній системі, до подолання протиріч її розвитку. Він повинний бути здатним вирішувати комплекс дослідницьких завдань, зв'язаних з різними сферами

педагогічної праці. Необхідна йому й готовність до професійно-педагогічної рефлексії, до розгляду складних об'єктів педагогічної дійсності як цілісних явищ, до узгодження цілей викладання свого предмета з цілями розвитку особистості учнівської молоді.

Дуже важливо, щоб зі стін університету вийшла насамперед особистість з розвиненими інтелектуальними функціями, що безпосередньо пов'язані із професійними цінностями та ідеалами. Той, хто пройшов школу науково-дослідницької роботи, зможе будувати навчально-виховний процес на основі своїх цінностей і стратегічних цілей з урахуванням реальних можливостей і накопиченого досвіду. Діяльність майбутнього вчителя зв'язана з вирішенням нових завдань, умови яких вимагають пошуку виходу з проблемних ситуацій, що постійно виникають. Тому особистісними й професійними складниками мають бути: відповідальність, впевненість, оригінальність, ініціативність, глибина і широта пізнання, здатність згортати інформацію, здатність до пошуку побудови системи можливих дій, прагнення до істини та ін. Формування дослідницької культури для вирішення конкретних нових завдань професійної діяльності дозволить майбутнім фахівцям придбати впевненість у пошуку виходу з проблемних ситуацій педагогічної діяльності.

Процес формування дослідницької культури майбутніх учителів має враховувати соціокультурні, психологічні особливості студентського віку, зокрема такі аспекти, як мотивація навчальної діяльності у ВНЗ, самореалізації в студентському середовищі та ін. Б. Волков, досліджуючи психологію юнацтва та молоді зазначає, що „в професійній мотивації велику роль відіграє позитивне ставлення до професії, оскільки цей мотив пов'язано із кінцевою метою навчання, а позитивне ставлення до професії багато в чому пов'язано із уявленнями про неї” [7, с. 171]. Слід урахувати й позицію про те, що „головним завданням ВНЗ повинно бути навчання професійній грамотності на тлі могутнього особистісного розвитку молодих людей, а не навпаки. У наш час ринкових відносин вимагаються фахівців із розвиненими особистісними якостями” [7, с. 174]. Така позиція вимагає орієнтування на сполучення в процесі формування дослідницької культури й професійно орієнтованих, й особистісних якостей майбутніх учителів.

Варто враховувати, що соціальний контекст майбутньої професійної діяльності задають демократичні стосунки між викладачами й студентами, творча атмосфера міжособистісної взаємодії, де позанавчальні заняття супроводжуються, направляються, підтримуються способами, що активізують самостійну пізнавальну діяльність студентів.

У сучасних умовах вищої освіти майже будь-яка творча діяльність супроводжується процесами спілкування. Звідси випливає, що у формуванні дослідницької культури студентів ВНЗ характер взаємодії „викладач-студент” відіграє величезну роль і в навчальній, і в науковій діяльності. Так, можна використовувати відомі висновки психологів про

те, що не можна зрозуміти іншої людини, не вступивши з нею в особистісні відносини, що ефективність будь-якого спілкування різко збільшується в умовах „емпатичних відносин”.

У сучасних умовах розвитку освіти, де на перший план виступає проблема розвитку особистісних якостей студентів відчувається необхідність у викладачеві, який на основі урахування мінливих соціально-економічних умов і загальної ситуації в системі професійної освіти може найбільше ефективно організувати педагогічний процес.

Загальновідомо, що студенти, які тільки починають займатися наукою, слабо уявляють собі, яким чином здійснюються наукові дослідження, як проводити аналіз проблем, як генеруються нові ідеї, як зробити презентацію дослідження на науковій конференції тощо. Тому важливим постає використання активних методів навчання (евристичні технології генерування ідей, тайм-менеджмент, методи стимулювання творчості тощо).

Використання евристичних технологій генерування ідей стимулюють активність та інтуїтивне мислення студентів у процесі пошуку ідей, пропозицій, сприяють інтеграції накопиченої інформації і на цій основі значно підвищують ефективність прийнятих рішень.

Звернення до методів стимуляції наукового мислення пов'язано із тим, що будь-яка людина реалізує в житті і діяльності лише незначну частину свого творчого потенціалу. Отже, ці методи можна розглядати як способи активізації нереалізованих потенціалів. Це специфічні (інструментальні) методи і неспецифічні (особистісні) методи.

Інструментальні методи стимулювання творчості (синектика У. Гордона, метод подолання інерційного ефекту мислення Дж. Менделла, метод робочих листів С. Парнза, алгоритм вирішення винахідницьких завдань Р. Альтшуллера) є засобами організації і стимулювання групового і індивідуального розумового процесу. Дані методи надають певний спосіб організації власної розумової діяльності за рішенням конкретного наукового завдання (описують алгоритм загальних правил, дотримання яких з більшим ступенем вірогідності призводить до знаходження рішення).

Особливого значення у роботі зі студентами надається методу мозкового штурму, який запропонував американський фахівець О. Осборн в кінці 30-х рр. ХХ ст. в США. Цей метод базується на психологічних і педагогічних закономірностях колективної діяльності, де діалог і полілог в умовах мозкового штурму виступають засобом, що дозволяє подолати „бар'єр” і тим самим вивільнити творчу енергію, а включивши її в інтерактивну комунікацію, залучити до активного пошуку вирішення поставленої проблеми [6].

Методи стимулювання творчого мислення спрямовані на подолання стереотипів мислення, особистісно-професійних бар'єрів на шляху до творчості. Їхня мета – подолання внутрішнього опору, внутрішній заборон, зокрема на самовираження почуттів, поглядів, цінностей особистості.

Зазначені методи спрямовані на формування упевненості в собі, усвідомлення можливостей самовдосконалення в будь-якій сфері особистісного та професійного життя. Ці методи особливо значущі для забезпечення мотиваційно-ціннісного компонента дослідницької культури майбутніх учителів, вихователів.

Практика показує, що у зв'язку з високими темпами науково-технічного прогресу отриманих у ВНЗ знань, навичок і вмінь, які може зажадати від випускника його професійна діяльність, не достатньо. Випускники наших ВНЗ підготовлені більше як виконавці, що володіють в основному технологічною готовністю, у той час як фактором успішності роботи майбутнього вчителя є сформованість, цілісність його особистості, готової до постійної самоосвітньої діяльності, здатної реагувати на швидкозмінні умови, нестандартно мислити, брати на себе відповідальність і швидко приймати потрібні рішення.

У зв'язку з цим, стратегічною метою сучасної освіти у ВНЗ є перетворення студента в суб'єкта, який володіє потребою й зацікавленістю в самозміні, що спричиняє його становлення як фахівця, здатного до побудови своєї діяльності, її розвитку й удосконалення. Таким чином, професійний розвиток невіддільний від особистісного – в основі й того, й іншого лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, що призводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації

Перспективу подальшої наукової роботи вбачаємо в дослідженні таких питань, як науково-методичний супровід науково-дослідницької діяльності студентів з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій, технології включення майбутніх фахівців у віртуальний науково-дослідницький простір, форми та методи формування умінь та навичок наукової комунікації в студентів класичного університету.

Список використаної літератури

1. Петрова Н. В. Психолого-педагогическая сущность исследовательской культуры личности / Н. В. Петрова // Вест. Адыг. гос. ун-та. – 2007. – № 3. – С. 324 – 326. **2. Сенча І. А.** Педагогічні умови формування дослідницької культури майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / І. А. Сенча. – Одеса, 2008. – 20 с. **2. Носаева І. В.** Педагогические условия формирования исследовательской культуры учащихся на начальном этапе образования : дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / И. В. Носаева. – СПб., 2001. – 183 с. **3. Сердюкова Н. С.** Организационно-педагогические условия формирования исследовательско-творческой культуры учителя : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Н. С. Сердюкова. –

Белгород, 2000. – 172. с. **4. Климова Т. Е.** Развитие научно-исследовательской культуры учителя : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Т. Е. Климова. – Оренбург, 2001. – 21 с. **5. Демичева І. О.** Технологія формування дослідницької культури вчителя / І. О. Демичева // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ – Запоріжжя, 2004. – С. 106 – 112. **6. Волков Б. С.** Психология юности и молодости : учеб. пособие / Б. С. Волков. – М. : Академич. Проект : Трикста, 2006. – 256 с.

Луценко І. В. Формування дослідницької культури майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти

У статті проаналізовано поняття „дослідницька культура” майбутнього вчителя, вихователя; визначені характеристики і функції викладача, основні напрямки формування дослідницької культури майбутнього фахівця в процесі його професійної підготовки.

Ключові слова: дослідницька культура, майбутні вчителі, вихователі, професійна підготовка.

Луценко И. В. Формирование исследовательской культуры будущих специалистов дошкольного и начального образования

В статье проанализировано понятие „исследовательская культура” будущих учителей, воспитателей; определены характеристики и функции преподавателя, основные направления формирования исследовательской культуры будущего специалиста в процессе его профессиональной подготовки.

Ключевые слова: исследовательская культура, будущие учителя, воспитатели, профессиональная подготовка.

Lutsenko I. V. The Formation of the Research Culture in the Future Teachers of Preschool Education

In this article was analyzed „a research culture” in the future teachers, educators; it was defined functions and characteristic of teacher, basic direction of formation of research culture in the future teachers of preschool education in the process of there own professional preparation.

Key words: research culture, future teacher, educator, professional preparation.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 377.8 + 378

С. М. Мартиненко, Ю. О. Волинець

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ

Модернізація системи вищої освіти України, зумовлена розбудовою незалежної держави, потребує змін у системі освіти з метою відтворення інтелектуального потенціалу суспільства, що зумовлюють потребу відповідної кадрової підготовки педагогів, здатних досліджувати, застосовувати новітні досягнення науково-технічного прогресу для реалізації нових підходів, науково-дослідної діяльності. Провідною ланкою системи дошкільної освіти та виховання є професійна підготовка майбутнього вихователя дошкільних навчальних закладів. Сучасні заклади дошкільної освіти ставлять підвищені вимоги до організації навчання й виховання підростаючого покоління, саме тому їм потрібні компетентні вихователі – дослідники, які мали б розвинені дослідницько-пошукові вміння. Можна з впевненістю стверджувати, що психолого-педагогічні аспекти дослідницької діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у нинішніх умовах є актуальною проблемою, адже лише висококваліфіковані фахівці зумовлюють якість освіти.

Важливим завданням фахової підготовки майбутніх вихователів ДНЗ у вищих навчальних педагогічних закладах є формування у студентів дослідницьких умінь і навичок. Майбутня професійна діяльність має стимулювати прагнення особистості до формування професійно необхідних якостей. Таким чином, маємо забезпечити ґрунтовну професійну підготовку майбутніх вихователів ДНЗ до дослідницької діяльності, формування дослідницьких умінь.

Аналіз досліджень та публікацій засвідчив, що проблемами підготовки фахівців у вищих навчальних закладах займалися такі вчені, як О. Абдулліна, А. Алексюк, Л. Артемова, Ю. Бабанський, В. Базелюк, В. Бондар, С. Гончаренко, Е. Карпова, В. Кремень, Н. Кудикіна, Н. Лисенко, С. Мартиненко, В. Огнев'юк, І. Підласий, С. Сисоєва, О. Сластьонін та інші. Науковцями Г. Аксьоновим, Є. Бондаревською, І. Зязюном, Л. Лесохіною, О. Пехотою, О. Савченко, В. Тарасовим, Л. Хоружою вивчено структуру професійної діяльності, окремі складові професійної компетентності майбутнього педагога. Важливі кроки на шляху створення моделі особистості педагога, його професіограми зроблені Н. Левітовим, Г. Прохоровим, С. Фрідман та іншими.

Теоретичне та практичне осмислення потенціалу науково-дослідної діяльності як способу організації дослідницької діяльності передбачає виділення її характерних ознак, що впливають на особистісний розвиток студента – майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу.

Ми встановили, що поза увагою дослідників залишається проблема визначення психолого-педагогічних аспектів дослідницької діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Аналіз сукупності наукових джерел і дисертаційних досліджень засвідчив недостатність теоретико-методологічних напрацювань, у яких би комплексно та системно розв'язувалося це питання. Це зумовлено неповною обґрунтованістю концептуальних завдань здійснення готовності майбутніх вихователів ДНЗ до дослідницької діяльності, недостатністю вивчення перспективного педагогічного досвіду.

З огляду на зазначене, метою статті є розкриття психолого-педагогічних аспектів дослідницької діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, встановлення сутності та змісту дослідницької діяльності та формування дослідницьких здібностей та вмінь.

Актуальність зазначеної теми статті, що охоплює психолого-педагогічні аспекти дослідницької діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, зумовлена реформуванням вищої освіти, потребами сучасності у високопрофесійних і компетентних фахівцях у галузі дошкільної освіти, педагогами нового покоління. У сучасних умовах важливо враховувати, що психолого-педагогічні засади дослідницької діяльності є інтеграцією досвіду шляхом отримання нової інформації, нових ідей і рішень, розвитку практичних умінь. Зазначимо, що в методичній підготовці значну роль відіграє особистість – педагог, який формує в майбутнього студента – вихователя ДНЗ професійну спрямованість та риси фахівця – дослідника, творчої особистості.

Сутність дослідницької діяльності ґрунтується на загальнопсихологічному понятті про діяльність, розробленому Л. Виготським, В. Давидовим, О. Леонтєвим, С. Рубінштейном та іншими вченими. За О. Леонтєвим, діяльність – це процес, організований предметом і зовнішнім середовищем. Предметом зазвичай виступає той аспект, який може бути включений до структури діяльності на певному етапі розвитку [2, с. 308].

Особливості діяльності студента вищого педагогічного закладу зумовлюють психологічні чинники розвитку його особистості. На думку Н. Кузьміної й А. Реан, навчання у вищому навчальному закладі збігається з періодом зрілості та характеризується становленням особистісних рис. Помітно зміцнюються такі якості, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, вміння володіти собою; підвищується інтерес до моральних проблем – способу й сенсу життя; посилюються соціально-моральні мотиви поведінки [1; 5]. Цей підхід є найбільш плідним для формування готовності майбутнього вихователя ДНЗ до дослідницької діяльності. Уміння здійснювати самоспостереження й самоаналіз, самостійно ставити мету, знаходити шляхи для самореалізації як складової дослідницької діяльності найбільш ефективно розвиваються в період професійного становлення особистості.

Ми погоджуємося з думкою С. Мартиненко, яка зазначає, що центральною, базовою основою професійної діяльності педагога, що зумовлює і процес, і результат діяльності, є система його дії (дії, спрямовані на створення оптимальних умов для розвитку особистості дитини, її творчу діяльність). Важливою умовою ефективної професійної діяльності педагога, вважає вчена, є „досконале володіння основами педагогічної майстерності” [3, с. 36].

На думку вчених, студентський вік є сприятливим для формування мотивів навчання, розвитку стійких пізнавальних потреб та інтересів, навичок самоконтролю, самоорганізації та саморегуляції, продуктивних прийомів і навичок навчальної діяльності; розкриття індивідуальних особливостей і здібностей.

З огляду на зазначене попередньо, у процесі дослідницької діяльності у студентів розвиваються:

- *пізнавальні здібності* (планування дослідницької діяльності, пошук шляхів вирішення проблеми, вибір оптимальних способів і засобів діяльності, аналіз і синтез інформації);

- *креативне мислення* (на всіх стадіях роботи над дослідницькою діяльністю);

- *дивергентне мислення* (студент має представити якнайбільше ідей щодо вирішення проблеми в межах дослідницької діяльності);

- *активність і самостійність* (опис індивідуальної частини дослідницької діяльності, планування, дослідження, оцінювання, самостійний вибір форми представлення результату діяльності);

- *просторова уява* (планування часу роботи над дослідницькою діяльністю, передбачення необхідних ресурсів, уміння оцінити та відібрати найбільш слушні ідеї);

- *критичне мислення* (на всіх етапах дослідницької діяльності);

- *сенсомоторні навички* (на етапі виготовлення освітнього продукту).

Крім того у студентів формуються:

- навички вербальної та невербальної комунікації (в умовах ситуативно-ділового спілкування);

- навички та прийоми роботи в колективі (виконання різних ролей у груповій роботі, взаємодопомога та взаємопідтримка учасників дослідницької діяльності);

- навички емоційно-вольової сфери (на всіх етапах роботи над дослідницькою діяльністю);

- навички спілкування в соціумі (на етапі збору необхідної інформації, під час презентації результату діяльності);

- уміння враховувати потреби оточення (у процесі планування та виготовлення продукту, що має соціально ціннісне або прикладне значення);

- уміння приймати оцінку інших (здійснення само- та взаємооцінювання дослідницької діяльності за визначеними критеріями).

Процес опанування студентами основ дослідницької діяльності складний і динамічний, оскільки залежить від їхнього інтелектуального розвитку. Він має два аспекти: *педагогічний і психологічний*. Перший базується на сприйманні та осмисленні отриманої інформації про означений вид діяльності; розумінні внутрішньої будови інформації; узагальненні одержаної інформації на основі власного досвіду та логічного мислення; закріпленні інформації про діяльність; застосуванні теоретичної інформації на практиці.

Другий аспект – психологічний. Він передбачає природну потребу студента в поповненні власного досвіду знаннями про новий вид діяльності; виявлення інтересу (цікавості) до дослідницької діяльності; формування мотивів до такої діяльності; врахування емоційного стану студента як учасника означеної діяльності.

Так з-поміж інших видів виділяється своєю ефективністю та універсальністю дослідницька діяльність. Її специфіка потребує від викладача певних знань і вмінь, зокрема, знання форм і методів здійснення; володіння системою розвинених компетентностей у галузі технології моделювання, конструювання та реалізації педагогічного процесу на основі особливостей та ціннісних орієнтацій студентів; зміни традиційної технології взаємодії зі студентами.

У контексті роботи над дослідницькою діяльністю змінено парадигму діяльності викладача, що базується на таких аспектах:

- діагностика та планування викладачем навчально-виховної роботи на основі дослідницького підходу;

- організація на науковій основі дослідницьких та пошукових дій студента відповідно до рівня розвитку сучасної інформаційної та технічної сфери;

- стимулювання навчальних дій студента на основі пізнавальних інтересів та життєвих потреб;

- контроль і корекція здобутих студентом знань, умінь та навичок;

- аналіз освітніх результатів.

Під час організації дослідницької діяльності передбачається наявність у педагога як суб'єкта означеної діяльності комплексу спеціальних здібностей, серед яких – дослідницькі здібності. Вони виявляються в умінні ефективно здійснювати дослідницьку діяльність і навчати цьому студентів; активізувати їхню пізнавальну діяльність шляхом постановки навчально-виховних проблем; організовувати дослідницьку діяльність різного рівня самостійності відповідно до індивідуальності кожного студента. Виділимо критерії та показники володіння педагогом дослідницькою діяльністю.

Когнітивні:

- адекватне уявлення про дослідницьку діяльність;

- знання способів перетворювальної діяльності;
- усвідомлення важливості дослідницької діяльності для педагогічного процесу;
- усвідомлення цілей і задач дослідницької діяльності;
- знання вимог до процесу проектування та його кінцевих результатів;
- знання методичних засобів навчання студентів основам дослідницької діяльності;
- усвідомлення сутності та значення дослідницької діяльності, її ролі в підвищенні педагогічної компетентності.

Операційні:

- володіння методикою дослідницької діяльності;
- наявність навичок в дослідницькій діяльності освітнього процесу;
- уміння застосовувати традиційні та інноваційні методи навчання студентів у дослідницькій діяльності;
- сформованість навичок дослідницької діяльності;
- розвиненість комунікативних навичок, що дозволяють досліджувати, моделювати, прогнозувати, реалізовувати процес спілкування в різних соціальних і вікових групах;
- дослідницькі вміння проектувати власне професійне й особистісне зростання.

Особистісні:

- дослідницьке бачення світу;
- дослідницько-технологічне та системне мислення;
- орієнтація на творчість в освітній діяльності;
- потреба в навчанні студентів основам дослідницької діяльності;
- адекватна самооцінка власного рівня володіння дослідницькою діяльністю.

Виникає необхідність визначити, у чому полягає дослідницька діяльність її суб'єктів. З цією метою виділимо зміст та етапи співпраці педагога та студента в процесі дослідницької діяльності (табл. 1).

Таблиця 1

Зміст дослідницької діяльності викладача та студента

Дослідницька діяльність педагога	Дослідницька діяльність студента
1. Обирає тему, об'єкт дослідження	1. Обирає тему індивідуальної (групової) дослідницької діяльності
2. Формулює мету дослідницької діяльності	2. Визначає мету власної діяльності
3. Розробляє сюжет та етапи дослідження	3. Ознайомлюється з основними етапами дослідницької діяльності

4. Структурує змістові та технологічні компоненти дослідження	4. З'ясовує, усвідомлює та аналізує дослідницьку задачу
5. Ставить дослідницьку проблему (задачу) перед студентом	5. Висуває гіпотетичні припущення (ідеї) щодо вирішення дослідницької задачі
6. Формулює загальне завдання та передбачає результати дослідницької діяльності	6. Визначає етапи спільної та індивідуальної діяльності
7. Планує методи роботи студентів і заходи, спрямовані на вирішення завдань	7. Вибирає способи та засоби власної діяльності
8. Готує ресурси (виконавців, обладнання, інформаційні чи інші матеріали, які будуть використовуватись у дослідницькій діяльності)	8. Ознайомлюється з можливими ресурсами, пропонує власні
9. Розробляє правила, систему заохочення, оцінювання та корегування дослідницької діяльності студентів	9. Відкриває нові знання
10. Готує методичні рекомендації та правила індивідуальної чи спільної діяльності студентів для виконання проектних завдань	10. Самостійно описує індивідуальну частину дослідницької діяльності
11. Координує (контролює) діяльність студента	11. Консультується з викладачем
12. Узагальнює отримані результати	12. Оформлює науково-дослідну роботу, аналізує та оцінює результати групової дослідницької діяльності

Отже, в основі дослідницької діяльності покладено взаємодію суб'єктів, яка полягає в спільній праці, пізнанні, спілкуванні. Студент є активним учасником дослідницької діяльності. Він визначає мету, відкриває нові знання, вибирає шляхи вирішення проблеми, експериментує, несе відповідальність за свою роботу. Педагог – партнер студента в зазначеній діяльності, він допомагає студентові визначити мету, розкриває можливі форми роботи, рекомендує джерела отримання інформації, сприяє прогнозуванню результатів, допомагає оцінити роботу, створює умови для активності студента. Такий підхід дозволяє уникнути педагогічного впливу на особистість, так званих дій „зверху”, встановлює та підтримує взаємні зв'язки суб'єктів у спільній діяльності, результатом якої є вияви активності, формування суспільно значущих потреб і зростання мотивації.

Залежно від домінувальної в навчальному проекті діяльності її об'єктом може бути продукт, наділений практичною або теоретичною цінністю. Як правило, така цінність має суб'єктивний характер. З точки зору педагогіки, у дослідницькій діяльності вищу вартість має не сам продукт, а власне досвід у дослідницькій діяльності.

Відповідно до провідної мети проекту об'єкт може досліджуватися за ознаками групи, структури, місця, функції, часу та властивостей. У процесі дослідження об'єкта розвиваються соціально значущі якості, компетентності та пізнавальні інтереси студента. Водночас „об'єкт дослідницької діяльності розпредмечується – його сутність, властивості та логіка стають надбанням особистості студента, завдяки чому його здібності розвиваються і наповнюються предметним змістом” [5, с. 143].

Як зазначалося вище, одним з основних факторів розвитку студента є навчальна діяльність. Погодимось з думкою І. Підласого про те, що активність у діяльності дає можливість студентові швидше й успішніше засвоювати соціальний досвід, розвиває комунікативні здібності, формує ставлення до навколишньої дійсності.

Наукові дослідження (Б. Ананьєв, М. Скаткін, Г. Щукіна та інші) доводять, що навчальний процес удосконалюється завдяки включенню в нього цілого спектру видів діяльності: пізнавальної, трудової, комунікативної, ігрової, художньої, суспільно-корисної та ін. Усі вони також мають місце в дослідницькій діяльності.

Провідним аспектом дослідницької діяльності є пізнавальна діяльність студента. Вона розглядається психологами як найважливіший процес накопичення духовних цінностей, що відображає закони природи, суспільства, міжособистісних стосунків і являє собою складний процес переходу студента від незнання до знання, від випадкових спостережень і розрізнених відомостей до системи знань.

Метою дослідницької діяльності є стимулювання пізнавальної активності, яка, у свою чергу, забезпечує інтелектуальний розвиток студента. У дослідницькій діяльності під керівництвом педагога (чи з його консультацією) студент розкриває нові для себе знання й факти, здійснює відкриття, які мають суб'єкту значущість. Оволодіння новими знаннями відбувається в умовах активної розумової діяльності. Так, лише під час роботи з джерелами інформації студент виконує операції аналізу, конкретизації, порівняння, систематизації, узагальнення.

Процес пізнання як складова дослідницької діяльності зазвичай супроводжується емоційними переживаннями новизни, незвичності навчальної ситуації та відчуттям особистої значущості. Таким чином знання наповнюються доступними для студента поняттями і, як наслідок, стають більш стійкими. Зауважимо, що в пізнавальній діяльності не так яскраво відчувається результат, як, зокрема, у трудовій, однак вплив самого процесу на особистісний розвиток студента складно переоцінити.

Окрім пізнання, важливою є також трудова діяльність. Під її впливом відбувається найбільш сприятливе й успішне формування особистості.

У трудовій діяльності студент пізнає важливі соціальні процеси, набуває трудових умінь і навичок. Водночас інтелектуальний і творчий характер трудової діяльності, передбачений дослідницькою діяльністю, наповнює навчальні поняття конкретним змістом, удосконалює способи пізнавальної діяльності. Реальність результату дослідницької діяльності дозволяє студенту відчувати задоволення від власної роботи, а також сприяє утворенню й розвитку важливих мотивів діяльності: соціальних, пізнавальних, мотивів самоствердження та ін. Елементи трудової активності, що відображені в дослідницькій діяльності, стимулюють успішне формування духовності та моральності особистості, визначають готовність до свідомої праці.

Зазвичай у фахових публікаціях науково-дослідну діяльність асоціюють з одним із її різновидів – дослідницькою. Така діяльність організовується педагогом на лекціях та спрямовується на отримання нових знань шляхом проведення спостережень, дослідів, вимірювань тощо відповідно до навчальних програм. Оскільки поняття „дослід” виходить за межі традиційного навчального процесу, у зазначеній діяльності може застосовуватись будь-який інший її різновид: пошукова, інформаційно-ознайомлювальна, конструкторська, ігрова та ін.

У досліджуваній роботі присутній такий вид діяльності, як спілкування. Спілкування є необхідною умовою формування й розвитку суспільства й особистості. У процесі комунікації відображається, передається й засвоюється соціальний досвід. Спілкування відбувається на кожному етапі дослідницької діяльності: студент отримує раціональну інформацію; формує способи розумової діяльності; наслідує й запозичує емоції та почуття інших; отримує досвід роботи в групі. Засобами спілкування регулюються стосунки між суб'єктами дослідницької діяльності на основі спільних цілей, формуються моральні засади особистості, розвиваються комунікативні вміння студентів. Спілкування спонукає їх до самопізнання, оскільки дає змогу в процесі взаємодії з іншою людиною оцінювати власні мотиви, дії, якості.

Використання прийомів ігрової діяльності та її розвивального потенціалу в дослідницькій діяльності створює атмосферу активності, творчого пошуку, емоційності, невимушеності. Художня діяльність надає можливість долучитися до безпосереднього спілкування з мистецтвом, яке заповнює сферу пізнання природи, людини, суспільства. Суспільно-корисна діяльність сприяє збагаченню освітнього процесу соціальною мотивацією, осмисленням цінності практичної діяльності на користь іншим, її морального смислу.

Для студентів дослідницька діяльність, наповнена різними видами діяльності, має особливе значення, оскільки кожен з них активізує їх, формує в них самостійність, розкриває природні здібності, збагачує життєвим досвідом, підвищує інтерес до пізнання. Взаємозв'язок між видами діяльності відбувається в різноманітних поєднаннях. Наприклад, у прикладній дослідницькій діяльності, окрім трудової діяльності, має місце

пізнавальна (на етапі планування дослідницької діяльності), спілкування (на всіх етапах), ігрова (на етапі презентації результату) тощо. Залежно від цілей дослідницької діяльності студентів різноманітні види дій, що входять до складу означеної діяльності, можуть бути скомбіновані, вони збагачуються додатковими умовами, обмеженнями, допоміжними етапами (для засвоєння навичок, якими педагоги вже володіють, а студентам ще потрібно навчатися).

Таким чином, на основі проведеного аналізу можна зробити висновок, що дослідницька діяльність як форма навчально-пізнавальної активності студентів – майбутніх вихователів ДНЗ має значний розвивальний потенціал, реалізація якого значною мірою визначається структурно-змістовим наповненням навчальної діяльності.

Список використаної літератури

- 1. Кузьмина Н. В.** Профессионализм педагогической деятельности : метод. пособ. / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. : Рыбинск, 1993. – 54 с.
- 2. Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – [2-е изд.]. – М. : Педагогика, 1980. – 308 с.
- 3. Мартиненко С. М.** Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів : теорія і практика : монографія / С. М. Мартиненко. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – 434 с.
- 4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования ;** под. ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
- 5. Подласый И. П.** Педагогика начальной школы : уч. пос. – М. : ВЛАДОС, 2001, – 400 с.

Мартиненко С. М., Волинець Ю. О. Психолого-педагогічні аспекти дослідницької діяльності майбутніх вихователів ДНЗ

У статті розкриваються психолого-педагогічні аспекти та зміст дослідницької діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Встановлено сутність та зміст дослідницької діяльності, формування дослідницьких здібностей та вмінь майбутніх вихователів ДНЗ.

Ключові слова: дослідницька діяльність; зміст дослідницької діяльності; дослідницька діяльність вихователів ДНЗ; дослідницькі здібності.

Мартыненко С. М., Волинец Ю. А. Психолого-педагогические аспекты исследовательской деятельности будущих воспитателей ДУЗ

В статье раскрываются психолого-педагогические аспекты и содержание исследовательской деятельности будущих воспитателей дошкольных учебных заведений. Установлена сущность и содержание исследовательской деятельности, формирования исследовательских способностей и умений будущих воспитателей ДУЗ.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, содержание исследовательской деятельности; исследовательская деятельность воспитателей ДУЗ; исследовательские способности.

Martynenko S. M., Volynets Yu. O. Psychological and Pedagogical Aspects Research Activities of Future Educators Preschooleducational Institution

The article reveals the psychological and educational aspects and the content research activities of future educators preschool educational institutions. Established essence and content of the research activities formation of research abilities and skills to the future carers preschool educational institution.

Key words: research activities, the content of the research activity; research activities preschool teachers, preschool educational institution, research ability.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.145

Н. А. Михайленко

**КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Постановка проблеми. Перед сучасною українською школою стоїть складне, але важливе завдання: дати дітям загальну освіту, забезпечити розвиток загальних здібностей з одного боку, та підтримати і розкрити потенційні творчі можливості, що сприятимуть формуванню уміння приймати самостійні відповідальні рішення у складних нетипових ситуаціях, прагнути до постійного професійного та особистісного самовдосконалення, з іншого боку. Щоб виховання та навчання школярів відповідало цій меті, необхідно підготувати вчителів з високим мотиваційним потенціалом, розвиненим творчим мисленням, вмінням здійснювати рефлексію та бажанням постійного самостійного навчання для підвищення своєї професійної кваліфікації. Результатом такої підготовки у педагогічному університеті має стати сформована готовність майбутніх учителів до творчої професійної діяльності, яку ми розглядаємо як складне особистісне утворення, що характеризує бажання та здатність особистості ефективно та творчо вирішувати професійні завдання у постійно змінюваних умовах педагогічного процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури дає уявлення про рівень розробленості проблеми підготовки майбутніх учителів як загалом, так і окремих її аспектів. У сучасних психолого-

педагогічних дослідженнях належна увага приділяється проблемі оновлення змісту педагогічної освіти (А. Алексюк, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, І. Підласий, С. Сисоєва та інші); вдосконаленню технологій навчання майбутніх учителів (В. Бондар, О. Мороз, О. Пехота, О. Савченко та інші). Роль та значення творчого підходу до професійної педагогічної діяльності розкрито у працях багатьох дослідників (Д. Богоявленської, О. Матюшкіна, В. Моляко, Я. Пономарьова та інших); орієнтація студентів вищих педагогічних закладів на творчість стала предметом наукових праць Л. Кондрашової, О. Пехоти, В. Роменця, С. Сисоєвої, Р. Скульського та інших. Проте аналіз психолого-педагогічної, методичної літератури засвідчив, що недостатня розробленість проблеми щодо підготовки майбутніх учителів до творчої діяльності дозволяє говорити про її актуальність. Тому метою статті є дослідження компонентного складу готовності майбутніх учителів до творчої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Уточнення поняття готовність майбутніх учителів до творчої діяльності вимагає з'ясування змісту основних її компонентів.

Готовність майбутнього вчителя до творчої діяльності забезпечує необхідні внутрішні умови його особистісного зростання, професійного становлення. Мотиваційний компонент є фундаментом готовності майбутнього вчителя, який визначає його соціальну та професійну позицію. За виявом і функціями психологи виділяють три відносно самостійні групи мотивацій: потреби, мотиви, установки [8, с. 327].

Потреби, які є однією зі складових мотиваційної готовності особистості, розглядаються як особливий стан психіки індивіда, відчутна або усвідомлена ним „напруга” – відображення невідповідності між внутрішнім станом і зовнішніми умовами діяльності [8, с. 373]. Психологи наводять різні класифікації потреб, але ми будемо спиратися на класифікацію А. Маслоу, яка представляє розподіл потреб на два класи – потреби нужди та потреби самоактуалізації [4, с. 528], останні з яких можуть бути задоволені у процесі творчої професійної діяльності. Потреба як внутрішня сила може реалізовуватись лише в діяльності, тобто спочатку вона виступає як передумова діяльності, а коли суб'єкт починає діяти, вона поступово трансформується в результат діяльності.

Складовою мотиваційного компоненту готовності особистості є мотиви. Мотив розглядається як спонукальна причина вчинків та дій людини, в основі якої лежать різноманітні потреби [8, с. 327]. Для будь-якої людини характерна наявність декількох мотивів, що знаходяться у динамічному співвідношенні та залежать від змін у внутрішній структурі особистості та у зовнішніх умовах її життєдіяльності. Ведучі мотиви визначають направленість активності людини в діяльності.

Формування установки є заключним етапом на стадії мотивації до діяльності. Д. Узнадзе розумів установку як цілісну зміну особистості,

що виникає в процесі врівноважування стосунків між індивідом та середовищем, яке визначає всю його діяльність [8, с. 456].

Мотиваційний компонент готовності майбутнього вчителя включає в себе потреби, мотиви професійного навчання та самоудосконалення, установки на самоактуалізацію у професійній діяльності та реалізацію творчого потенціалу особистості. Важливим є наявність інтересу до педагогічної діяльності, який характеризує потребу майбутнього вчителя в професійних знаннях, вміннях та навичках ефективної організації професійно-педагогічної діяльності.

Сучасні дослідники теорії мотивації виділяють мотивацію учіння, розглядаючи діяльність учня; мотивацію навчання, досліджуючи творчу діяльність учителів, яка спрямована на формування в учнів потреби до активного пізнання світу; мотивацію вчителів як ставлення до своїх професійних обов'язків. Психологи стверджують, що мотивація є стрижнем психології особистості, який детермінує особливості поведінки та діяльності людини [7, с. 93]. А для майбутнього вчителя проблема мотиваційної готовності є основною у світлі його підготовки до творчої діяльності, адже стійка внутрішня мотивація забезпечує потребу в професійній творчості, ефективне здійснення діяльності та саморозкриття особистості вчителя.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень дозволив встановити, що існують два підходи щодо розвитку творчої особистості. Один з них заснований на реалізації потенційних можливостей, творчих здібностей особистості, інший підхід розкривається через організацію умов для творчої діяльності особистості. Тому питання когнітивного компоненту готовності майбутнього вчителя до творчої діяльності необхідно розглядати крізь призму цього положення.

Зміст когнітивного компоненту представлений сукупністю науково-теоретичних знань щодо творчої професійної діяльності вчителя, арсеналу педагогічних технологій розвитку творчої особистості учня, форм та методів стимулювання творчої діяльності, діагностики творчих потенційних можливостей особистості.

В процесі підготовки до професійної діяльності майбутній вчитель має розглянути концептуальні положення стосовно сутності таких понять як „творчість”, „творча особистість”, „творча діяльність учителя”; ознайомитись з основними критеріями творчої діяльності та характеристиками творчої особистості.

На думку Г. Михаліна, процес навчання є складною системою та закликає майбутніх вчителів до того, щоб „вони відчували себе вчителями вже зараз і працювали не просто як школярі (часто зовсім не зацікавлені у тому, що вони вивчають), а як професіонали, які намагаються знайти у кожній компоненті процесу навчання те, що йому край необхідно для успішної професійної діяльності: у різноманітних інформаційних потоках – найнеобхіднішу інформацію тісно пов'язану з шкільними курсами...; у різних методичних системах навчання – найбільш ефективні

на їх думку, які вони зможуть використати у своїй майбутній роботі; серед різних засобів навчання – найближчі їм за стилем, теоретичним рівнем, доступністю тощо” [5, с. 237].

За результатами теоретичного дослідження у змісті когнітивного компоненту варто виділити такі знання: сутності творчого процесу та ролі вчителя у формуванні творчої особистості учня; основних підходів до організації навчального процесу; психолого-педагогічних умов мотивації учнів до творчої діяльності; основних методів та засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів; психолого-педагогічних рекомендацій щодо діагностики та стимулювання творчих здібностей особистості; основних психолого-педагогічних видань, пов'язаних з творчою педагогічною діяльністю.

Готовність до творчої діяльності тісно пов'язана з формуванням у майбутніх учителів психолого-педагогічних умінь та навичок, які представляють практичну сторону навчального процесу та становлять основу креативно-діяльнісного компоненту.

Однією з функцій творчої педагогічної діяльності є комунікативна, що розкривається в процесі взаємодії вчителя та учня. Вміння встановлювати особистісно орієнтовані стосунки з учнями, батьками, колегами, обирати оптимальний стиль спілкування відповідно ситуації, володіння засобами вербального та невербального спілкування, здібність розуміти взаємовідносини між людьми, мотиви їх вчинків, здатність відстоювати власну точку зору, володіння культурою мови, вмінням слухати та чути співрозмовника, вміння контролювати свій емоційний стан, запобігати конфліктним ситуаціям – це важливі для творчого вчителя здібності та вміння, які допоможуть у формуванні готовності до творчої професійної діяльності.

Організація творчого процесу нерозривно пов'язана з організаторським аспектом креативно-діяльнісного компоненту. Для майбутнього вчителя важливо вміти планувати, організовувати спільну діяльність з учнями та колегами, створювати комфортні соціальні та психолого-педагогічні умови для реалізації креативних ідей учнів та власних творчих задумів, коректувати план діяльності з метою підвищення її ефективності в разі зміни обставин, володіти самоорганізаційними вміннями, що визначаються через здатність здійснювати планування та управління своєю діяльністю, управління своїми пізнавальними інтересами та увагою, встановлення ефективного співвідношення навчання та відпочинку, самоконтроль.

Враховуючи специфіку діяльності вчителя, ми розглядаємо креативну складову компоненту готовності до творчої діяльності як таку, що передбачає сформованість певних якостей особистості, що забезпечує результативність її творчої професійної діяльності.

Креативність була предметом спеціального розгляду в роботах Д. Богоявленської, Дж. Гілфорда, С. Медніка, Дж. Рензулі, О. Пономарьова, Е. Торренса та інших в процесі дослідження проблеми обдарованості

особистості. Одна група дослідників у визначенні природи креативності робить акцент на виявленні та описанні особистісних характеристик та здібностей до творчої діяльності. Інші дослідники звертаються до методологічних основ психології творчості, закономірностей та механізмів творчої діяльності. Таким чином, в сучасній психології та педагогіці креативність розглядається як особистісна категорія, розбіжності виникають в основному в уточненні трактування поняття.

У своєму дослідженні О. Морозов, розглядаючи сучасні підходи до проблеми креативності, виходить з визначення креативності як ціннісно-особистісної категорії, яка являється невід'ємною стороною людської духовності та умовою творчого саморозвитку особистості, а також суттєвим резервом її самоактуалізації, та виражається не стільки різноманіттям знань людини, скільки чутливістю до проблем, відкритістю до нових ідей, схильністю до зміни стереотипів з метою створення нового, одержання нетривіальних, неочікуваних та незвичних розв'язань життєвих проблем [6, с. 40].

Ми погоджуємося з думкою Г. Михаліна, що розв'язування задачі (математичної, фізичної) часто є актом творчим, тому той, хто відчув радість перемоги, творчого натхнення хоча б раз, вже ніколи не зупиниться. Людина буде долати труднощі, її наполегливість та витримка будуть міцніти з кожним новим досягненням, а помилки та невдачі сприятимуть знаходженню стимулів для подальших напружень думки та волі [5, с. 278].

Креативна особистість, яка реалізується в діяльності, включається в творчий процес, який актуалізується в конкретний результат. Творчий процес здійснюється на різних рівнях: особистісному, рефлексивному та рівні співтворчості. А результат творчої діяльності виражається не тільки в матеріальних та духовних цінностях, але й у особистісному вивищенні людини, фахівця [3].

У своєму дослідженні ми будемо виходити з поняття креативності як комплексної характеристики особистості майбутнього вчителя, яка включає здібності до перетворення наявного досвіду в інтелектуальній, організаторській та комунікативній діяльності.

Основна функція креативної складової креативно-діяльнісного компоненту готовності в тому, щоб майбутній учитель умів створювати умови для розвитку творчого потенціалу дітей та самореалізації власної особистості, для діагностики та подальшого розвитку творчих здібностей, для обґрунтування творчої авторської позиції в професійній діяльності.

Важливо зазначити, що для майбутнього вчителя цінним є не тільки володіння прийомами та способами творчої професійної діяльності, а й уміння навчити цим „секретам” своїх учнів. У процесі дослідження нами визначено зміст креативно-діяльнісного компоненту, до складу якого входять наступні уміння:

– володіння впроваджуваними технологіями розвитку творчої особистості;

- критичної оцінки педагогічної проблеми та обґрунтування власної позиції щодо її творчого вирішення;
- діяти нестандартно при знаходженні оптимальних педагогічних рішень;
- застосування різноманітних методів та засобів навчання, створення умов для активізації творчої пізнавальної діяльності учнів;
- використання практично значущих творчих завдань з предмету для підвищення рівня мотивації до творчої діяльності;
- постійне опрацювання спеціальної літератури з подальшим застосуванням цікавих ідей у професійній діяльності на основі усвідомлення сутності творчих джерел праці вчителя.

Творчі уміння мають бути сформовані у вчителя на рівні, який забезпечить можливість їх творчого використання у процесі прогнозування, проектування та розкриття творчих можливостей особистості у педагогічній діяльності. Креативно-діяльнісний компонент виступає як результат оволодіння методами та прийомами діяльності, як уміння майбутнього вчителя на основі знань творчо підходити до виконання своїх професійних функцій.

Для формування у майбутнього вчителя готовності до творчої діяльності необхідно навчити його усвідомлювати траєкторію власного руху у творчому пізнанні навколишнього світу та професійній діяльності через рефлексію. Наявність рефлексивного компоненту у структурі готовності підтверджується психологічною структурою будь-якої діяльності: мотив, ціль, реалізація, результат, рефлексія.

Спираючись на визначення рефлексії як знання чи розуміння суб'єктом самого себе, з'ясування того, як інші розуміють його особистісні характеристики, емоційні реакції, пізнавальні уявлення [8, с. 398], ми вважаємо, що рефлексивний компонент проявляється як сукупність наступних елементів: здібність до самореалізації та самовираження в професійній діяльності; вміння контролювати результати своєї діяльності; рівень розвитку самооцінки, сформованість здатності до прогнозування, самоаналізу своєї діяльності; здатність до внутрішнього діалогу.

Ми погоджуємося з А. Бізяєвою [2] в тому, що тільки думаючий, рефлексивний учитель може ефективно розв'язувати професійні задачі, у вирішенні яких не може бути шаблону: задачі всебічного розвитку особистості учня. Дослідниця підкреслює, що здатність людини до рефлексії – фактор та засіб її особистісного зростання, тобто рефлексія несе в собі розвиваючу функцію.

Самоаналіз професійної діяльності входить до складу рефлексивного компоненту як спосіб виявлення протиріч між власними професійними можливостями вчителя та педагогічними завданнями, що сприяє вибору ефективної стратегії творчої педагогічної діяльності, яка б відповідала меті педагогічного процесу та засобам її досягнення.

Згідно твердження дослідників, педагогічна рефлексія є основою самовиховання, яке, в свою чергу, є творчим процесом формування

особистості у відповідності до поставленої мети. Самовиховання базується на адекватній самооцінці особистості, на критичному аналізі своїх індивідуальних здібностей та потенційних можливостей. Використовуючи такі прийоми як самонаказ, самосхвалення, самонавіювання можна усвідомлено здійснювати самоаналіз особистісного розвитку та самоконтроль, щоб сформувати майбутньому вчителю уявлення про себе як про професіонала [7].

Особливу роль у рефлексивній діяльності вчителя науковці відводять самооцінюванню власної творчості. Вони виділяють актуальну самооцінку (оцінювання своїх можливостей сьогодні), ретроспективну (оцінювання своїх вчорашніх можливостей), потенціальну та ідеальну (оцінка своїх майбутніх досягнень), рефлексивну самооцінку (співставлення з оцінками інших людей). Якщо актуальна оцінка вище ретроспективної, а ідеальна вище актуальної, то можна говорити про підвищення рівня професійної самосвідомості [7]. Вчитель, який позитивно сприймає себе, розуміє слабкі сторони своєї професійної діяльності та прагне їх виправити, впливає на формування позитивної Я-концепції своїх учнів, отримує задоволення від своєї професії, тим самим підвищуючи її ефективність. А вчитель з низькою професійною самооцінкою постійно відчуває дискомфорт, незадоволеність професією, негативно впливає на учнів, здебільшого використовуючи авторитарний стиль взаємодії зі своїми вихованцями. Зрозуміло, що впевнений у своїх силах та позитивно налаштований учитель краще долає стреси та перешкоди, здатний приймати відповідальні рішення, має вищий рівень працездатності, бажання професійного удосконалення та творчого відношення до своєї справи, а головне – може викликати в учнів прагнення до творчих професійних та життєвих пошуків.

Висновки. Готовність майбутнього вчителя до професійно-творчої діяльності – це стан особистості, який характеризується направленістю мотиваційної сфери на педагогічну діяльність, виражається в комплексі знань, умінь та навичок, особистісних характеристик, що виступають умовою ефективності професійної діяльності. Зміст готовності до творчої педагогічної діяльності визначається особливостями цієї діяльності та розглядається нами як склад таких компонентів як мотиваційний, когнітивний, креативно-діяльнісний та рефлексивний. Метою наших подальших наукових розвідок вбачаємо визначення показників та рівнів готовності майбутніх учителів.

Список використаної літератури

1. Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу : монографія / О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2005. – 456 с. **2. Бизяева А. А.** Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с. **3. Вишнякова Н. Ф.** Креативная психопедагогика : монография / Н. Ф. Вишнякова. – Минск, 1995. – 240 с.

4. **Енциклопедія освіти** / [Акад. пед. наук України ; за заг. ред. В. Г. Кремня]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. 5. **Михалін Г. О.** Професійна підготовка вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу / Г. О. Михалін. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 320 с. 6. **Морозов А. В.** Креативная педагогика и психология : учеб. пособие / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – М. : Академический Проект, 2004. – 560 с. 7. **Руссков С. П.** Управление педагогическим творчеством и инновации в педагогической системе : учебное пособие / С. П. Руссков, С. Г. Григорьева. – 2-е изд., испр. и доп. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 175 с. 8. **Педагогічний словник** / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – 514 с. 9. **Фридман Л. М.** Психологическая наука – учителю / Л. М. Фридман, К. Н. Волков. – М. : Просвещение, 1985. – 224 с.

Михайленко Н. А. Компоненти готовності майбутніх учителів до творчої діяльності

Статтю присвячено проблемі визначення компонентного складу готовності майбутніх учителів до творчої діяльності. Проаналізовано такі складові готовності як мотиваційний, когнітивний, креативно-діяльнісний, рефлексивний компоненти. Визначено та обґрунтовано зміст кожного компоненту готовності майбутніх учителів до творчої діяльності.

Ключові слова: творча діяльність, готовність вчителя, компонент.

Михайленко Н. А. Компоненты готовности будущих учителей к творческой деятельности

Статья посвящена проблеме определения содержания компонентов готовности будущих учителей к творческой деятельности. Проанализированы такие составляющие готовности как мотивационный, когнитивный, креативно-деятельностный и рефлексивный компоненты. Определено и обосновано содержание каждого компонента готовности будущих учителей к творческой деятельности.

Ключевые слова: творческая деятельность, готовность учителя, компонент.

Mykhaylenko N. A. Components of Readiness of Future Teachers for Creative Activity

The article is devoted to the definition of the problem of content of the components of readiness of future teachers for the creative activity. Such constituents of readiness as motivative, cognitive, creative-active and reflexive components are analyzed. The content of every component of readiness of future teachers for the creative activity is defined and proved.

Key words: creative activity, readiness of the teacher, component.

Стаття надійшла до редакції 14.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.014.5

Т. В. Отрошко

**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО
УЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ – ЗАПОРУКА ВІДНОВЛЕННЯ
ТА МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

Постановка проблеми. Підготовка вчителя в умовах модернізації освіти повинна відображати перспективні тенденції розвитку інформаційних та інноваційних педагогічних технологій. Основною метою педагогічної освіти сьогодні є підготовка педагога відповідного рівня і профілю, конкурентноздатного на ринку праці, компетентної та відповідальної людини, що вільно володіє своєю професією і орієнтується в суміжних областях знань, здібної до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності [1].

Нині вищі навчальні заклади України функціонують в умовах, коли формування освітніх цілей відбувається на міжнародному, міжнаціональному рівнях та проголошуються в міжнародних конвенціях і документах. Проголошення рівного доступу до якісної освіти є стратегічним напрямом розвитку освіти країн. У зв'язку з цим актуальності набуває розвиток компетентісно – орієнтованої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою психолого-педагогічних умов та шляхами формування професійної компетентності учителя займалися В. В. Баркасі, В. М. Введенський, О. І. Власова, О. А. Дубасенюк, М. В. Елькін, В. О. Калінін, Л. Г. Карпова, Г. М. Копил, Н. Є. Костилова, В. К. Левицький, Н. Н. Лобанова, А. К. Маркова, М. Д. Махлін, Н. Г. Ничкало, Є. І. Огарев, О. І. Пометун, В. А. Сластьонін, В. О. Тюріна, В. А. Хуторської та інші. Питання інформатичної компетентності вчителів розглядали вітчизняні (Попович Н. М., Собко Л. Г., Спірін О. М.) та зарубіжні (Котенко В. В., Сурменко С. Л., Горохова Р. І., Я. Веб (Jan Webb), Т. Довнес (Toni Downes)) науковці, бо в сучасних реаліях розвитку інформаційного суспільства вона стає надто актуальною і визнана європейським співтовариством частиною процесу реформування систем освіти у країнах Світу. Проблема впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес досліджувалась у працях Б. Бесєдіна, А. Веліховської, М. Голованя, Ю. Горошка, В. Дровозюк, М. Жалдака, Т. Зайцевої, В. Клочка, Н. Кульчицької, К. Ламонової, Ю. Лотюк, Н. Морзе, А. Олійника, К. Осенкова, А. Пенькова, С. Ракова, Ю. Рамського, В. Розумовського, Є. Смирнової, В. Чирко, В. Шавальнової та інших учених.

Метою статті є – наголосити на тому, що проблема ефективності, результативності педагогічного процесу може бути розв'язана лише за

умови забезпечення високої компетентності та професійної майстерності кожного педагога.

Виклад основного матеріалу. Розв'язання проблеми формування готовності майбутнього вчителя до роботи на основі глибокого розуміння сучасних педагогічних технологій має досить практичне значення. Як відмічає О. М. Пехота [2], школі сьогодні потрібні не просто вчителі, а „учитель-майстер”, „учитель-новатор”.

Компетентність випускника вищого навчального закладу визначається багатьма чинниками, оскільки компетентності є „такими індикаторами”, що дозволяють визначити готовність студента-випускника до життя, його подальшого особистого розвитку та до активної участі у житті суспільства.

Готовність учителя інформатики до здійснення його призначення включає три складники: педагогічні знання, професійно-педагогічні вміння, спрямованість на діяльність інформатичного виховання школярів.

Аналіз і узагальнення визначення поняття професійної компетентності учителя інформатики, які сформульовані різними авторами, дають можливість дійти висновку, що його професійна компетентність є інтегративним утворенням, яке складається з ключових компетентностей: *дидактичну компетентність*, що передбачає сформованість таких знань і умінь, як закономірності, принципи, методи і засоби навчання; сутність процесу навчання; форми організації навчання; диференціації та індивідуалізації навчання; технології навчання тощо; *психолого-педагогічну компетентність*, що передбачає знання загальних характеристик особистості, особливостей перебігу процесів мислення, пам'яті, уяви тощо, методів психологічного дослідження щодо вивчення особистості учня, психологічних основ навчання й виховання; *практично-діяльнісну компетентність*, що включає сформованість знань і умінь здійснення освітньої, виховної, розвивальної, діагностичної, організаційної, комунікативної, самоосвітньої діяльності; уміння планувати діяльність, визначати її зміст; впливати на учнів; здійснення аналізу, оцінювання, контролю діяльності; *економіко-правову компетентність*, до якої належить сформованість знань і умінь основ ринкової економіки, трудових відносин, менеджменту; знання Конституції України, Законів України „Про освіту”; Конвенції про права дитини тощо; *екологічну компетентність*, що ґрунтується на знаннях законів розвитку природи та суспільства, зокрема знаннях синергетичних принципів побудови світу, а також екологічної відповідальності за професійну діяльність; *валеологічну компетентність*, що передбачає знання та уміння в галузі здоров'я та здорового способу життя; *комунікативну компетентність*, що передбачає сформованість знань, умінь і якостей особистості, які сприяють ефективній взаємодії з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу; відображає знання, розуміння, застосування мов (природних, формальних) та інших видів знакових систем, технічних засобів комунікацій в процесі передачі інформації; *управлінську компетентність*, що передбачає сформованість знань основ теорії управління; розвиненість умінь інформаційних,

аналітичних, цілепокладання, організаційних, планування, контрольної-діагностичних, координації і регулювання; умінь організувати навчально-пізнавальну діяльність учнів, впливати на вчинки й поведінку вихованців. *інформатичну компетентність*, що передбачає володіння новими інформаційними технологіями, вміннями щодо їхнього використання та містить: *технічну компетентність*, що відображає розуміння принципів побудови та роботи, можливостей і обмежень технічних пристроїв, призначених для автоматизованого пошуку і обробки інформації; знання відмінностей автоматизованого і автоматичного виконання інформаційних процесів; вміння класифікувати завдання по типах з подальшим рішенням і вибором певного технічного засобу залежно від його основних характеристик; *технологічну компетентність*, що передбачає використання програмних засобів, знання особливостей засобів інформаційних технологій по пошуку, переробки і зберігання інформації, а також виявлення, створення й прогнозування можливих технологічних етапів по переробки інформаційних потоків; технологічні навички і вміння роботи з інформаційними потоками за допомогою засобів інформаційних технологій; *аналітичну компетентність*, що відображає процеси переробки інформації, а саме аналіз інформації, що поступає, формалізація, порівняння, узагальнення, синтез з наявними базами знань, розробка варіантів використання інформації й прогнозування наслідків реалізації рішення проблемної ситуації, генерування й прогнозування використання нової інформації та її взаємодія з наявними базами знань, організація зберігання й відновлення інформації в довгостроковій пам'яті.

В основу цього утворення покладені теоретичні знання, практичні вміння, особистісні якості та досвід, що зумовлюють здатність майбутнього вчителя до виконання педагогічної діяльності.

На її формування впливають наступні психолого-педагогічні умови: застосування особистісно орієнтованого підходу; здійснення інформатичної підготовки; залучення до активної самостійної творчої роботи.

Професійна компетентність учителя інформатики, на відмінну від інших, передбачає, зокрема, сформованість інформатичної компетентності.

Тому зараз, особливо гострою є проблема формування інформатичної компетентності сучасного вчителя інформатики. Ця проблема пов'язана з бурхливим розвитком інформаційних і комунікаційних технологій, з перетворенням нашого суспільства в інформаційне, тобто таке суспільство, у якому більшість працівників зайнята одержанням, обробкою, зберіганням і доставкою інформації.

Успіх у розвитку освіти інформаційного суспільства можливий лише на базі принципово нової парадигми, де освіта виступає не як аксіоматичне знання, а як методологія формування динамічної готовності індивіда до постійної зміни як власного типу особистості, так і навколишніх обставин у контексті їх взаємодії, що повинна стати методологічною основою впровадження нових технологій в освіту.

На роль таких дисциплін претендують ІКТ (інформаційно-комунікаційні технології), взагалі, та комп'ютерні дисципліни, як нова система знань, що стає стрижнем конвергенції освіти.

Впровадження комп'ютерних дисциплін у систему освіти у цій якості пояснюється тим, що статус цих дисциплін, передусім, технічний, але вже виникла необхідність надання їм глобальнішого статусу, що констатує їх положення серед інших дисциплін і дозволить вважати їх самоцінність достатньою підставою для участі у відродженні культури соціуму. Вже сьогодні в світоглядному просторі суспільства ІКТ домінують у системі освіти, бо цінності, обов'язковості і необхідності трансляції їх положень і принципів не береться під сумнів ні з боку державних інститутів, ні з боку тих, хто займається підготовкою фахівців.

Підготовка майбутніх учителів інформатики повинна здійснюватися за трьома напрямками: розвиток особистості майбутнього вчителя інформатики; оволодіння змістом і засобами майбутньої діяльності; спеціалізація майбутніх вчителів інформатики.

Перший напрям означений особистісно орієнтованою спрямованістю, вивченням дисциплін педагогічних та психологічних курсів, соціології, культурології. Метою цих навчальних дисциплін є формування у студентів знань про дитину як суб'єкта навчально-виховного процесу.

У процесі навчально-виховної діяльності в педагогічному ВНЗ у майбутніх учителів інформатики необхідно сформувати професійну готовність як показник сформованості професійної компетентності.

Поняття „професійна компетентність” ширше знань, умінь і навичок, не є їхньою сумою, тому що включає всі сторони діяльності: знаннєву; операційно-технологічну; ціннісно-мотиваційну.

Більшість дослідників під терміном „компетентність” розуміють складну інтегровану якість особистості, що обумовлює можливість здійснювати деяку діяльність, причому мова йде саме не про окремі знання чи вміння й навіть не про сукупності окремих процедур діяльності, а про властивість, що дозволяє людині здійснювати діяльність в цілому.

О. А. Дубасенюк розглядає професійно-педагогічну компетентність як „сукупність умінь майбутнього педагога особливим способом структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного вирішення професійних завдань” [3].

О. І. Гура висловлює думку, що компетентність є комплексна характеристика особистості, що вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінювання, самоконтроль [4].

З погляду на вищесказане можна відокремити дві позиції щодо поняття „компетентність”. Перша розглядає компетентність як один із щаблів професіоналізму, що становить основу педагогічної діяльності вчителя. Друга тлумачить її як здібність особистості вирішувати різноманітні педагогічні завдання.

Важливим для розуміння проблеми професійної компетентності є розроблений А. К. Марковою процесуально-особистісний підхід до визначення компетентності, який не тільки розрахований на результативність професійно-компетентної праці вчителя, але й передбачає тлумачення компетентності як співвідношення професійних знань, умінь, професійної позиції та психологічних якостей особистості [5].

Професійна компетентність учителя інформатики, на відмінну від інших, передбачає, зокрема, сформованість інформатичної компетентності.

Тому, другий напрям підготовки майбутнього вчителя інформатики полягає у навчанні комп'ютерних дисциплін, що являється багаторівневим процесом.

На першому, базовому, рівні підготовка студентів набуває навиків структуризації інформації і побудови простих обчислювальних алгоритмів. На цьому рівні вирішуються завдання репродуктивного характеру, тобто студент набуває навиків розповсюдження одного алгоритму, рішення задач на коло однотипних завдань, уніфікації однотипних блоків алгоритму і створення процедур.

На другому, загально професійному, рівні підготовки студент опановує методами і прийомами вибору оптимального рішення (одного з багатьох) поставленої задачі. Студент не тільки освоює прийоми пошуку потрібної інформації, та й опановує доказовим апаратом ухвалення рішення. Оволодіння доказовим апаратом є однією з основних умов підготовки професійного учителя інформатики.

На третьому, профілюючому, рівні підготовки проводиться спеціалізація майбутніх вчителів інформатики.

Розширення напрямів застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання в процесі підготовки студентів є одним з найбільш перспективних шляхів удосконалення методики навчання всіх дисциплін. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій не є простим додатком до існуючих методичних систем навчання, вони вносять суттєві корективи в усі компоненти методичної системи (мету, зміст, методи, засоби та організаційні форми навчання). Інформаційно-комунікаційні технології навчання мають також суттєві відмінності між собою, зумовлені тим, що в їх основу закладено різні теоретичні засади, а також тим, що за допомогою таких технологій реалізуються різні функції навчання, і реалізуються вони по-різному.

Доцільність та ефективність використання інформаційної технології в навчальному процесі педагогічного вищого навчального закладу нерозривно пов'язані з формуванням інформатичної компетентності.

Слід зазначити, що особливістю навчання інформатики в школі полягає в **поглибленому вивченні**: інформаційних процесів; основ комп'ютерного моделювання; принципів функціонування інформаційних систем; інформаційно-комунікаційних технологій опрацювання повідомлень і даних професійного спрямування; основ алгоритмізації та програмування.

Тому, спираючись на основні види узагальненої діяльності вчені А. А. Кузнєцов, С. А. Бешенков, О. О. Ракітіна формулюють такі основні компетентності, які мають бути сформовані в учителів інформатики у процесі професійної підготовки [6]: компетентність у сфері інформаційно-аналітичної діяльності: розуміння ролі інформаційних ресурсів у житті людини; знання основних трактувань феномену інформації та їх впливу на формування сучасної картини світу; уміння враховувати закономірності протікання інформаційних процесів у своїй діяльності; володіння навичками аналізу та оцінювання інформаційних ресурсів з позицій їх властивостей, практичної та особистісної значимості; **компетентність у сфері пізнавальної діяльності:** розуміння сутності інформаційного підходу в дослідженні об'єктів різноманітної природи, знання основних етапів системно-інформаційного аналізу; володіння основними інтелектуальними операціями, такими, як: аналіз, порівняння, узагальнення, синтез, формалізація повідомлень, виявлення причино-наслідкових зв'язків тощо; сформованість певного рівня системно-аналітичного, логіко-комбінаторного та алгоритмічного стилів мислення; уміння генерувати ідеї та визначати засоби, що необхідні для їх реалізації; **компетентність у сфері комунікативної діяльності:** відношення до мов (природних, формалізованих і формальних) як до засобу комунікації; розуміння особливостей використання формальних мов; знання сучасних засобів комунікації та найважливіших характеристик каналів зв'язку; володіння основними засобами телекомунікацій; знання моральних норм спілкування та основних положень правової інформатики; **технологічна компетентність:** розуміння суті технологічного підходу до організації діяльності; знання особливостей автоматизованих технологій інформаційної діяльності; уміння виявляти основні етапи та операції у технології розв'язування задач, зокрема за допомогою засобів автоматизації; володіння навичками виконання операцій, що складають основу різноманітних інформаційних технологій; **технічна компетентність:** розуміння принципів роботи, характеристик і обмежень технічних пристроїв, призначених для автоматизованого й автоматичного виконання інформаційних процесів; уміння оцінювати клас задач, які можуть бути розв'язані із застосуванням конкретного технічного пристрою залежно від його основних характеристик; **компетентність у сфері соціальної діяльності та спадковості поколінь:** розуміння необхідності турботи про збереження та примноження суспільних інформаційних ресурсів; готовність і здатність нести особисту відповідальність за вірогідність повідомлень, що розповсюджуються; повага до прав інших та вміння відстоювати свої права у питаннях інформаційної безпеки особи.

Компетентності в галузі інформаційно-комунікаційних технологій передбачають здатність майбутніх учителів інформатики орієнтуватися в інформаційному просторі, володіння ними знаннями з інформатики та інформаційних технологій, уміння оперувати інформаційними ресурсами відповідно до потреб ринку праці. Вони пов'язані з якостями технічно

та технологічно освіченої людини, підготовленої до життя та активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства [7].

Інформатична компетентність – важлива функція в діяльності вчителя інформатики, яка спрямована на формування у дітей основ інформатики. Вона передбачає комплекс знань та умінь: загальні принципи функціонування ЕОМ та її основних пристроїв; призначення, функціональні можливості і правила використання основних системних програм; призначення, функціональні можливості і правила використання прикладних програм загального призначення та методику їх використання; функціональні можливості основних служб міжнародної комп'ютерної мережі Internet, правила пошуку і обробки інформації в глобальній мережі; призначення та правила користування сучасними технічними засобами навчання та методику їх застосування; використання ЕОМ, основних системних та прикладних програм для вирішення практичних завдань; виконання елементарних операцій з обслуговування ЕОМ та її пристроїв за допомогою сервісних програм.

Висновок. Майбутній учитель інформатики повинен за допомогою реальних об'єктів та інформаційних технологій формувати уміння учнів самостійно шукати, аналізувати і відбирати необхідну інформацію, організувати, перетворювати, зберігати й передавати її.

Список використаної літератури

- 1. Пономарьова Г. Ф.** Вища освіта України в парадигмі євроінтеграції (курс лекцій) / Г. Ф. Пономарьова, А. А. Харківська, Т. В. Отрошко. – Х., 2008.
- 2. Пехота О. М.** Професійна індивідуальність майбутнього вчителя. Педагогіка і психологія. / О. М. Пехота. – 1996. – № 4. – С. 106 – 113.
- 3. Дубасенюк О. А.** Професійне становлення педагога : метод. посібник / О. А. Дубасенюк – Житомир : ЖДПІ, 1993. – 107 с.
- 4. Гура О. І.** Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / О. І. Гура– Запоріжжя : ГУ „ЗІДМУ”, 2006. – 299 с.
- 5. Маркова А. К.** Формирование мотивации учения : кн. для учителей / А. К. Маркова – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
- 5. Ракитина Е. А.** Решение типовых задач по информационным технологиям / Е. А. Ракитина, С. А. Бешенков, И. В. Галыгина // Информатика и образование. – 2004. – № 3. – С. 50 – 54.
- 6. Селевко Г. К.** Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Селевко Г. К. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.
- 7. Селевко Г. К.** Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г. К. Селевко – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.

Отрошко Т. В. Професійна компетентність майбутнього учителя інформатики – запорука відновлення та модернізації освітнього процесу

У статті автор аналізує професійну компетентність учителя інформатики. Автор доводить, що однією з основних складових професійної компетентності учителя інформатики, важливість якої обумовлена сьогодні змінами в освіті, викликаними розвитком інформаційних технологій, є компетентність у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, тобто інформатична компетентність.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, інформаційні технології, інформаційно-комунікаційні технології.

Отрошко Т. В. Проффессиональная компетентность будущего учителя информатики – условие обновления и модернизации образовательного процесса

В статье автор анализирует профессиональную компетентность учителя информатики. Автор доказывает, что одной из составляющих профессиональной компетентности учителя информатики, важность которой обусловлена сегодня переменами в образовании, вызванными развитием информационных технологий, есть компетентность в сфере информационно – коммуникативных технологий, то есть информатическая компетентность.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, информационные технологии, информационно-коммуникативные технологии.

Otroshko T. V. Professional Competence of Future Teacher of Informatics is a Condition of Renewal and Modernization of Educational Process

In the article the author analyzes the professional competence of teacher of informatics. The author proves that one of the main components of professional competence of teacher of informatics, the importance of which is due to changes in education today, caused by the development of information technologies there is a competence in the field of informatively communication technologies, that is informative competence.

Key words: competence, professional competence, information technologies, informatively communication technologies.

Стаття надійшла до редакції 13.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 316.647.5:371.13

Ю. М. Сафонов, І. Г. Сафонова

ПРЕВЕНТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ПАРАДИГМА ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ

В умовах демократизації й гуманізації сучасного суспільства подальшого вдосконалювання якості підготовки педагогічних кадрів набуває особливої актуальності проблема відтворення виховної педагогічної діяльності, впровадження в практику передового досвіду, педагогічної творчості й інновацій виховної роботи. Ця проблема хвилювала багатьох учених з найдавніших часів.

Поняття „діяльності” розроблялося у філософії. У своїх роботах Г. Гегель описав загальні схеми діяльності і її розвиток у процесах перетворення людиною природи й самої себе.

У 20-і роки ХХ століття теорія діяльності розроблялася Б. Ананьєвим, Л. Виготським, В. Давидовим, О. Леонтєвим, С. Рубінштейном та ін.

Діяльність – це „одиниця життя”, на думку О. Леонтєва, „опосередкована психічним відбиттям, основна функція якого полягає в тому, що воно орієнтує суб'єкта у предметному світі” [2, с. 109]. У структурі діяльності вчений виділяє елементи: потреби, мотиви, завдання, дії, операції, що визначають її специфіку та зміст.

С. Рубінштейн розглядав діяльність як єдність „зовнішньої й внутрішньої” свідомості й діяльності, взаємозв'язок і взаємозумовленість їх. „...Діяльність людини, – писав він, – обумовлює формування її свідомості, а ця остання, здійснюючи регуляцію людської діяльності, є умовою її адекватного виконання” [4, с. 174].

О. Анісімов, визначаючи поняття „діяльності”, виділяє три аспекти, що характеризують її сутність: 1. „Будь-який процес є діяльність; 2. Діяльність обумовлює співвідношення процесу із задоволенням потреби індивіда й особистості; 3. Діяльність передбачає співвідношення процесів, у яких бере участь людина, із ситуацією соціотехнічного характеру, наявністю зовнішньої для індивіда вимоги до перетворення реальності. Вимога має соціальне походження” [1].

В. Давидов вважав, що аналіз й опис якої-небудь діяльності досить складний процес, тому багато проблем теорії діяльності далекі ще від адекватного рішення.

Метою дослідження є розробка та обґрунтування системи факторів та педагогічних засад, які впливають на виховну превентивну діяльність у підготовці майбутніх педагогів.

У педагогічній літературі до сьогодні немає ефективного рішення у трактуванні поняття „діяльності”. Є. Юдін, відзначаючи факт відсутності ефективного способу визначення суті діяльності, зазначає, що „у її

трактуваннях переважає філософський і психологічний зміст, але не завжди педагогічний” [8, с. 45 – 46].

Вивчення літератури дозволяє говорити про те, що В. Давидов, А. Дусаविцький, О. Леонтьєв, Д. Ельконін сутність педагогічної діяльності пов'язують зі зміною людини в ході рішення її соціальних завдань.

Педагогічна діяльність за всіх часів була в центрі уваги багатьох дослідників. Н. Кузьміна, Р. Хмельок у своїх роботах теоретично обґрунтовували зміст, структуру, форми, методи професійно-педагогічної діяльності. Вчені доклали зусиль у методологічному обґрунтуванні й виявленні способів дослідження вчительської праці, вивченні специфіки професійного становлення майбутніх педагогів в умовах вищої педагогічної школи.

Н. Кичук, С. Корчинськи, А. Ліненко, О. Тихомиров, О. Цокур, А. Щербаков та ін. вивчали компоненти педагогічної діяльності, визначали сукупність умінь, що забезпечують її результативність. Ф. Гоноболін, Л. Кондрашова, О. Мороз, В. Сластьонін, А. Щербаков та ін. досліджують особливості педагогічної діяльності у взаємозв'язку й взаємозумовленості із професійним становленням особистості вчителя. Об'єктом їхніх досліджень стає процес формування професійного вигляду вчителя, шляхи розвитку його особистості, педагогічних здібностей та майстерності.

Різні підходи до дослідження педагогічної діяльності обумовили різноманітні результати. Так, одні автори успіх учительської діяльності пов'язують із сукупністю знань, умінь і навичок, які необхідно опанувати студентам ще у вищій школі. Інші стверджують, що тільки сукупність професійних особистісних якостей забезпечує результативність учительської праці.

Аналіз шкільної практики свідчить про те, що педагогічна діяльність – це складний акт, що передбачає не тільки наявність певної сукупності професійних знань, умінь, навичок, але й наявність комплексу якостей особистості, що відповідають специфіці праці вчителя. Тому багато вчених говорять про необхідність комплексного підходу до вивчення особливостей педагогічної діяльності, розгляду її як цілісного явища. Так, С. Вершловський, Л. Лесохіна, Т. Шадріна, А. Ходаков педагогічну діяльність розглядають із позицій особистого залучення в неї суб'єкта. Вони акцентують увагу на формуванні соціально-професійної орієнтації, схильності майбутніх педагогів до вчительської праці.

В. Сластьонін вважає, що далеко не будь-яка діяльність задовольняє соціальні очікування й успішно виконує соціальне замовлення на підготовку морально й духовно багатой, творчої особистості. Функціональне вивчення педагогічної діяльності не дозволяє виявити оптимальні умови її результативності. Цілісне ж уявлення про її природу можна отримати на основі системного аналізу. „Методологія системного аналізу обумовлює те, що педагогічна діяльність розглядається як цілісний об'єкт дослідження, за умови, що головна увага приділяється не окремим її елементам, а тим взаємозв'язкам, які конструюють систему діяльності й

без яких вона розпадається на цілий ряд не пов'язаних між собою частин, різних видів функціональної діяльності вчителя” [6, с. 79].

Сутність педагогічної діяльності розглядається з позицій дієвого підходу. Характер, зміст, основні характеристики педагогічної діяльності визначаються сутністю таких понять: „освіта”, „навчання”, „виховання”, „розвиток”, „педагогічна, навчальна і виховна діяльність”.

Б. Гершунський трактує педагогічну діяльність у широкому значенні, виділяючи у її структурі та змісті не тільки діяльність, пов'язану із роботою вчителя з учнями, але й діяльність науково-дослідну, управлінську, методичну. Педагогічна діяльність являє собою сукупність і розмаїтість професійних ситуацій.

Педагогічна діяльність характеризується специфічними чинниками, до яких відносять: 1) ціннісно-орієнтовану структуру, у якій об'єднані мотиви, мета й завдання; 2) умови протікання; 3) систему способів і тактичних прийомів; 4) планування; 5) способи прийняття рішень; 6) перевірку результатів; 7) функції; 8) зміст; 9) форми організації .

Характер педагогічної діяльності визначається трьома факторами: особистісними рисами суб'єкта, власним змістом і двонаправленістю, тому що її об'єктами виступає особистість школяра та навчальний предмет.

Педагогічна діяльність відбувається в педагогічній взаємодії вчителя з учнями, реалізується у конкретних ситуаціях організації та керування пізнанням учнів у навчально-виховному процесі. Тому фактори, що впливають на педагогічну діяльність, співвідносяться з:

- а) характером організації діяльності;
- б) характером об'єкт-суб'єктних стосунків;
- в) предметно-професійною компетентністю вчителя;
- г) характером спілкування.

Досліджуючи природу педагогічної діяльності, Л. Виготський, О. Леонтьєв, В. Шевирьов та інші важливою її характеристикою вважають професійну позицію вчителя у вирішенні педагогічних завдань. На їх думку, діяльність – це форма активності, у структурі якої виділяють цілепокладання, дії, результат. Специфічними рисами діяльності виступають цілеспрямованість, усвідомленість, структурованість, взаємозв'язок зовнішніх і внутрішньої її сторін. Дії як структурний компонент діяльності носять особистісний характер. Активність проявляється у поведінці та діях учителя, характеризуючи його професійну позицію, яка формується на основі педагогічного досвіду, осмислення професійно-соціальних цілей діяльності.

У процесі підготовки студентів до педагогічної діяльності важливо вчити їх осмисленню мети праці вчителя, розвивати у них прагнення реалізувати свої можливості й здібності у професійно-педагогічній сфері, формувати їхню готовність творчо працювати на педагогічній ниві та систематично вдосконалюватися в індивідуально-професійному плані.

Сьогодні виникла необхідність у системному аналізі педагогічної діяльності, що розглядає вчительську працю як об'єкт цілісного вивчення, а

не окремих його елементів, тих взаємозв'язків, які утворюють систему діяльності, виступають її важливими показниками.

„Діяльність людини обумовлює формування її свідомості, її психічних зв'язків, властивостей, процесів, а ці останні, здійснюючи регуляцію людської діяльності, є умовою її адекватного виконання” [5, с. 251]. Формуючу функцію виконує провідна діяльність, тому що під її впливом відбуваються зміни у психічних процесах і психологічних особливостях особистості. Поза діяльністю немає розвитку – цей принцип психології залишається ведучим й у професійній підготовці майбутніх учителів. Для того, щоб у студента сформувати ті або інші бажання, якості, його потрібно залучити у спеціально організовану діяльність. Але при цьому діяльність повинна бути організована таким чином, щоб одночасно вимагати й розвивати ті якості, які потрібні сучасному вчителю. Студент, беручи участь у діяльності, повинен усвідомлювати мету, зміст і своє ставлення до неї.

Усвідомлення відношення до діяльності є важливим стимулом формування стійких властивостей особистості як суб'єкта діяльності. Ставлення до діяльності, на думку В. М'ясищева, визначає стійкість інтересу, силу емоцій, характер потреб і виступає визначальним фактором у становленні духовності особистості. Відношення допомагає майбутньому вчителю глибше проникнути в сутність професійної діяльності, зрозуміти її значення, більш свідомо ставитися до неї. Глибоке усвідомлення особистістю свого ставлення до діяльності народжує певні почуття й емоції, які стимулюють її активність, духовні потреби, творчість.

Залежність між стосунками особистості й продуктивністю її діяльності обґрунтовується багатьма вченими: К. Абульхановою-Славською, Л. Анциферовою, В. Мерлином. За твердженням Л. Анциферової, діяльність, що сприймається людиною, як нав'язана ззовні, далека від її інтересів і прагнень, не забезпечує розвиток її особистості. К. Абульханова-Славська вважає, що розвиваючою дією виступає лише та діяльність, що відповідає цілям, потребам і загальним життєвим цінностям, тобто певному ставленню особистості до діяльності. Саме ж відношення особистості до діяльності обумовлено її життєвою позицією, світоглядом, цінностями, духовними потребами, професійними установками. Формування установки й потреб людини визначається умовою й характером діяльності (Л. Венгер, А. Запорожець, В. Зінченко та ін.).

У професійній підготовці майбутніх учителів провідну роль відіграє ставлення студентів до дії, зміст, який має для нього ця дія. Результативність підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності обумовлює не просте залучення студента у діяльність, а формування в нього позитивного ставлення до обраної професії, стійких професійних інтересів і потреби творчо працювати в обраній професійній сфері. Не менш важливим при цьому є виховна превентивна діяльність майбутнього педагога.

Підготовка студентів до педагогічної роботи передбачає вивчення вчительської діяльності, вимог, які вона ставить до особистості, сфери її застосування, умов ефективності праці учителя. Беручи участь в діяльності, майбутні вчителі бачать невідповідність між власною підготовкою й реальною діяльністю учителя, між вимогами, які диктує вчительська праця фахівцю, й характером його підготовки до самостійної педагогічної роботи.

Майбутній педагог повинен чітко уявляти структуру педагогічної діяльності. Н. Кузьміна, виділяючи структурні компоненти педагогічної діяльності (конструктивний, організаторський, комунікативний, гностичний), стверджувала, що кожній структурній ланці відповідає група робочих функцій, педагогічних здібностей, які необхідно розвивати у студентів у процесі вузівської підготовки їх.

А. Щербаков, доповнюючи структуру педагогічної діяльності інформаційним, розвиваючим, мобілізаційним і дослідницьким компонентами, вважав за необхідне формування в майбутніх учителів сукупності професійних якостей. Діяльність учителя він розглядав як складну за своїм психологічним змістом працю, що вимагає від людини яскраво вираженої професійної спрямованості його особистості, міцності знань і стійких інтересів, знань законів дитинства, теорії та практики навчання і виховання.

В. Сластьонін, розглядаючи особистість учителя як складну динамічну систему, стверджував, що вона адекватно відбиває структуру педагогічної діяльності. Результативність педагогічної діяльності залежить від характеру педагогічних дій, тому в ході підготовки майбутнього вчителя важливо велику увагу приділяти методиці виконання дій. Зміст і структура підготовки у вищій школі визначається вимогами професійної діяльності до психічних процесів, стану, досвіду, властивостям та якостям особистості.

Таким чином, найважливішою характеристикою особистості сучасного вчителя є його здібність і готовність до творчої педагогічної діяльності. Творчий підхід учителя до рішення професійних завдань впливає із соціального замовлення – підготовки творчої особистості та природи педагогічної праці. В. Сухомлинський писав: „За самою своєю логікою, за філософською основою, за творчим характером педагогічна праця неможлива без елемента дослідження, і насамперед тому, що кожна людська індивідуальність, з якою ми маємо справу, це в певній мірі глибоко своєрідний, неповторний світ думок, почуттів, інтересів. Мова йде про творче дослідження, необхідне в нашій праці завдяки силі самої його природи” [7, с. 70]. Результативність педагогічної праці безпосередньо пов'язана із творчою позицією вчителя. На його думку, не будь-яка педагогічна праця дає позитивні результати, а тільки та, котра стає творчим процесом, коли вчитель не обмежує свою діяльність фіксацією педагогічних фактів і подій, наслідуванням чужого досвіду, а перетворює

його в практичну ситуацію без обліку можливостей і здібностей тих, з ким він працює.

Студент повинен виступати як суб'єкт діяльності (Я сам себе створюю), спрямовуючи власні зусилля на досягнення особистісної й професійної зрілості, що допоможе йому розкрити духовність, індивідуальність і своєрідність власної особистості.

Професійно-педагогічна діяльність є однією з форм прояву особистісної активності, а її здійснення виступає як внутрішня необхідність. Сутність людини проявляється в діяльності, завжди індивідуально забарвленій, і визначена як зовнішніми, так і внутрішніми стосунками. Від того, які відносини для неї головні, а які – другорядні, залежить спрямованість і характер духовно-професійного самовираження й самоствердження студента.

Педагогічна діяльність для майбутнього вчителя виступає сферою додатка сил, здібностей, знань, тобто полеміки прояву творчості, формування „Я-концепції”, сукупності знань і суджень про себе, які відбиваються в особливостях, закономірностях поведінки фахівця. У професійній підготовці особливо важливим є процес усвідомлення себе професіоналом, самооцінки професійних можливостей і здібностей, шляхів і способів удосконалювання й духовного росту у виховній превентивній діяльності.

Список використаної літератури

- 1. Анисимов О. С.** Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования / О. С. Анисимов. – М. : Экономика, 1991. – 352 с.
- 2. Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – [2-е изд.]. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
- 3. Мышление учителя.** – М. : Просвещение, 1991. – 126 с.
- 4. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн : в 2-х т. – М. : Педагогика, 1989. – 485 с.
- 5. Рубинштейн С. Л.** Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн [2-е изд.] ; ответ. ред. Е. В. Шолохова. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
- 6. Слостенин В. А.** Формирование социально-активной личности учителя / В. А. Слостенин // Советская педагогика. – 1981. – № 4. – С. 76 – 84
- 7. Сухомлинский В. А.** Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1973. – 171 с.
- 8. Юдин Э. Г.** Понятие деятельности как методологическая проблема // Эргономика / Э. Г. Юдин, Г. В. Дуганов, В. Г. Попов и др. – К. : Вища школа, 1976. – С. 45 – 46.

Сафонов Ю. М., Сафонова І. Г. Превентивна діяльність майбутнього вчителя як парадигма професійного зростання

Автори в рамках статті намагаються вирішити проблему підготовки майбутніх педагогів на основі виховної превентивної діяльності як ланки професійного зросту. Аналіз шкільної практики свідчить про те, що педагогічна діяльність – це складний процес, який передбачає не тільки наявність певної сукупності професійних знань, умінь, навичок, але й

наявність комплексу якостей особистості, які відповідають специфіці праці.

Ключові слова: діяльність, освіта, навчання, виховання, розвиток; педагогічна, навчальна і виховна превентивна діяльність.

Сафонов Ю. М., Сафонова И. Г. Превентивная деятельность будущего учителя как парадигма профессионального роста

Авторы в рамках статьи пытаются решить проблему подготовки будущих педагогов на основе воспитательной превентивной деятельности как звена профессионального роста. Анализ школьной практики свидетельствует о том, что педагогическая деятельность – это сложный процесс, который предусматривает не только наличие определенной совокупности профессиональных знаний, умений, навыков, но и наличие комплекса качеств личности, которые соответствуют специфике труда.

Ключевые слова: деятельность, образование, обучение, воспитание, развитие; педагогическая, научная и воспитательная превентивная деятельность.

Safonov Yu. M., Safonova I. G. Preventive Activity of Future Teachers as a Paradigm of Professional Growth

The authors of the article try to solve the problem of training of the future teachers on the basis of educational preventive activities as the level of professional growth. Analysis of school practice testifies to the fact that pedagogical activity – it is a complex process which involves not only the availability of a given set of professional knowledge, abilities and skills, but also a complex qualities of the personality, which correspond to the specifics of the work.

Key words: activity, education, training, education, development, pedagogical, scientific and educational prevention activities.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.011.3–051:37.035

М. В. Соннова

**ГРОМАДЯНСЬКІ ЦІННОСТІ В СИСТЕМІ
ЦІННІСНИХ ПРІОРИТЕТІВ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

Процес формування сучасного педагога-громадянина є невід'ємною частиною гуманізації вищої освіти, мета якої полягає в тому, щоб сприяти утвердженню людини як найвищої цінності, найповнішому розкриттю її здібностей та задоволенню різноманітних освітніх потреб, забезпеченню

пріоритетності її загальнолюдських цінностей. З огляду на це безумовно актуальною сьогодні є реалізація ціннісно зорієнтованої вищої освіти і втілення в педагогічний процес особистісно розвивального середовища та відповідних йому технологій і методик.

Передумовою самовизначення особистості є процес формування її ціннісних орієнтацій. Це безперервний процес, що розпочинається з дитинства й триває протягом великого відрізка життя. Ще змалечку саме вихователь і вчитель закладають дитині вміння бачити світ і усвідомлювати своє місце в ньому, прищеплюють любов до рідної землі, пробуджують і розвивають патріотичні почуття, учать розуміти та поважати людську гідність, а також бажання й готовність діяти на благо своєї Батьківщини.

Метою статті є розкриття необхідності формування системи громадянських цінностей у майбутніх педагогів як невід'ємного структурного компонента їх громадянської культури.

Громадянське виховання в сучасному українському суспільстві великою мірою зумовлюється необхідністю державотворчих процесів на засадах гуманізму, демократії, соціальної справедливості, що мають забезпечити всім громадянам рівні стартові можливості для розвитку й застосування їх потенційних здатностей, досягнення суб'єктивно привабливих і водночас соціально значущих цілей як умови реалізації найголовнішої соціально-психологічної потреби особистості – потреби в самовизначенні та самоствердженні [13, с. 14].

Сьогодні громадянська культура як соціальне явище перебуває в центрі уваги й осмислюється багатьма філософськими й педагогічними школами, активно впливає на формування освітньо-виховного ідеалу. Структуру громадянської культури маємо розглядати з позиції цілісності й взаємодії її компонентів.

У філософській літературі цілісність трактується, насамперед, як внутрішня співвідносність і відповідність, ієрархія частин або елементів системи [2, с. 6]. У цілісних системах взаємозв'язок елементів існує у вигляді своєрідного замкнутого кола, всередині якого кожний елемент зв'язку є умовою іншого та обумовлений ним [2, с. 10]. Як зазначає В. Афанасьєв, у цілісній системі існують поруч з однозначними й однобагатозначні й багато-однозначні детермінації [1, с. 9]. Причому надзвичайно складно виділити ці структурні елементи, оскільки вони постійно розвиваються. Але, встановивши за допомогою теоретичного аналізу структурні елементи цілісності, тим самим знаходимо їх вираження в реальних показниках, що складають сутність, якісну визначеність предметів, явищ.

Ключовим поняттям сучасної аксіології є людське життя як вінець ціннісної ієрархії в ряду гуманізму. Тому провідною якістю громадянської культури є ціннісні орієнтації особистості, що характеризують її як неповторну індивідуальність. Система цих орієнтацій виступає як загальна спрямованість усього духовного світу особистості, її життєдіяльності. За

ціннісними орієнтаціями можна робити висновки, яке місце, позицію займає особистість у соціальній структурі суспільства, у найближчому оточенні, які соціальні ролі виконує чи прагне виконувати.

Таким чином, базовим компонентом у структурі й, водночас, фундаментом громадянської культури особистості маємо вважати саме систему цінностей, яка спирається на загальнолюдські духовні цінності.

Вже в античній філософії спостерігаються різні підходи до питання про абсолютний та відносний характер цінностей. Якщо, наприклад, на думку Платона, вищі цінності мають абсолютний характер, то, на думку софістів, усі цінності індивідуальні і відносні, що випливало з їх основної тези: „Людина є мірою усіх речей”. Спроба диференційованого підходу до цінностей міститься у філософії Аристотеля, який, з одного боку, визнавав самодостатні цінності, чи „самоцінності”, до яких, зокрема, він відносив людину, щастя, справедливість тощо; з іншого боку, він стверджував і відносний характер більшості цінностей, тому що різні речі сприймаються не однаково цінними дітьми й дорослими, добрими й злими людьми. Аристотель доводив, що мудрість полягає саме в осягненні розумом речей за природою найцінніших.

Філософи, що вперше звернулися до категорії „цінність” у XIX столітті, віднесли її до чуттєвої сфери, уважаючи, що це свого роду емоційні установки, які сприяють орієнтації в досвіді людини. Це те, що не існує, але своєю оригінальною внутрішньою силою творить світ культури. Важливим виступає й судження про те, що цінність – це основа вирішення питання про сенс життя, призначення людини.

Соціологічне тлумачення поняття „цінність” досить адекватне філософському. На початку XX століття соціологи використовували неокантіанське тлумачення цінності, яке брав до уваги Макс Вебер. У нього цінність однократна і беззаконна, вона – довільно і навіть ірраціонально проєктоване людиною явище.

Методологічно важливими є ідеї соціологів у рамках ціннісної проблематики, що підкреслюють роль цінностей як визначних цілей і норм поведінки людей, ідеалів як головних двигунів життєдіяльності особистості (Е. Дюркгейм, М. Вебер).

У XX ст. теорію цінностей продовжували розробляти представники різноманітних теорій та багатьох наук. У результаті сформувалося філософське вчення про природу, походження і розвиток цінностей, яке в перше десятиріччя XX століття виділяється в самостійну теоретичну дисципліну, яка отримала назву „аксіологія” (грец. *axios* – цінність, *logos* – вчення). Загальновідомо, що термін „аксіологія” у 1902 р. введений у науковий обіг П. Лапі й став активно використовуватися у філософії, соціології та психології.

До другої половини XX століття ціннісна проблематика посіла гідне місце в системі філософського і соціо-гуманітарного знання. Багато видатних філософів і соціологів світового рівня висловили своє ставлення до цінностей у науці, культурі, суспільній свідомості.

Цінності (життєвий сенс) – це підстава для вибору людиною мети, засобів, результатів та умов діяльності, яка відповідає на запитання: заради чого здійснюється ця діяльність? Процедура вибору на основі цінностей називається оцінкою. Результат вибору є благом для конкретного суб'єкта. Спрямованість суб'єкта в його діяльності на певну цінність називається ціннісною орієнтацією.

Кожній сфері буття людини відповідають певні цінності. До цінностей відносять передусім усе те, що природа надала в користування людини – чисте повітря, воду, корисні копалини, родючі ґрунти, ліси, багаті на рибу річки й моря. Це – природні цінності. Цінністю є також здоровий стан організму (біологічні, вітальні цінності).

Соціальними цінностями є зайнятість населення, злагода в суспільстві, порядок, мир, демократія. До сфери духовних цінностей належать найвищі ідеали людства (добро, прекрасне, істина, свобода, справедливість, святість) і предмети культури, у яких вони об'єктивувались (художні твори, релігійні, моральні і юридичні системи, наукові теорії).

Загалом цінність – це феномен, який об'єктивно, за своєю природою, є благом для людини, спрямованим на утвердження її в бутті, реалізації її творчих можливостей. Однак таке визначення розкриває лише один аспект цінностей – об'єктивістський. Воно не бере до уваги суб'єкта, його свідомість. За цим визначенням, чисте повітря, здоров'я є цінностями незалежно від того, усвідомлює це людина чи ні.

У суб'єктивістському аспекті цінність залежить від свідомості суб'єкта, оскільки нею вважають лише те, що суб'єкт цінує, чому надає значення. З цієї точки зору цінністю є все, що люди вибирають, чому свідомо надають перевагу.

Відмінність між обома підходами не така вже й суттєва, оскільки корисні копалини, чисте повітря, душевний комфорт, мир, моральні ідеали є цінностями для обох. Однак об'єктивістська позиція передбачає, що цінності існують об'єктивно, незалежно від свідомості суб'єкта, а він може лише правильно чи неправильно оцінювати, використовувати їх. Суб'єктивістську позицію характеризує визнання того, що цінності творять суб'єкти. Залежно від розуміння природи, сутності цінностей і вибудовувались їх об'єктивістські та суб'єктивістські концепції.

Проблема цінності людини й структури цінностей особистості сьогодні знайшли своє відображення у працях філософів (І. Балакін, Б. Бітінас, О. Дробницький, О. Івін, В. Тугарінов, В. Франкл та ін.), які досліджували зміст, структуру й типи цінностей, їх значення в контексті самовизначення людини, обґрунтували необхідність перенесення уваги з наукової діяльності на моральне, духовне, культурне самовизначення.

Ціннісні орієнтації як найважливіші компоненти внутрішньої структури особистості, що закріплюються життєвим досвідом індивіда й відокремлюють для кожної конкретної людини значущі й незначущі пріоритети, являють собою важливіший фактор, що детермінує й регулює мотивацію громадянського становлення особистості.

Реальним базисом громадянської культури людини є, як відомо, сукупність її суспільних за своєю природою ціннісних орієнтацій, що реалізуються в процесі діяльності. Цінності людського життя, його ідеалів і цілей здавна була складовою частиною філософії (Г. Лейбніц, Р. Декарт, Г. Гегель, М. Хайдегер та ін.). Відіграючи ключову роль у формуванні особистості, цінності виконують низку важливих функцій. І. Кононов, узагальнюючи науковий ресурс даного питання, виділив чотири основних функції:

перша – інтегруюча – зводиться (за В. Бакірковим) до інтеграції безкінечної множини розрізнених людських дій і вчинків в єдину цілісну систему практичної взаємодії соціального організму з природою, систему, що відрізняється особливим внутрішнім розчленуванням і що знаходиться в постійному процесі руху до нових якісних станів;

друга функція пов'язана з регулюванням індивідуальної поведінки. Найбільш докладно ця функція розглядається в диспозиційній концепції регулювання соціальної поведінки людини, розробленій В. Ядовим зі співробітниками.

Свою діяльність людина будує відповідно до нормативів і цінностей. Без усвідомлення людиною змісту цінностей, якими вона керується, неможливо визначити цілі її діяльності. Саме цей суб'єктивний аспект вироблення цілей діяльності людей і відображується категорією ціннісної орієнтації.

Феномен ціннісних орієнтацій пов'язаний з тим, що людині доводиться самовизначатися в неоднорідному, часом навіть суперечливому ціннісному просторі. Отже, ціннісна орієнтація – складне утворення, яке відображає різні рівні й форми взаємодії суспільного та індивідуального в особі й усвідомлення нею навколишньої діяльності і включає в себе когнітивний та емотивний компоненти [2, с. 67];

третья функція – ідентифікаційна, або ототожнювальна. Самоідентифікація – механізм, завдяки якому особистість ототожнює себе з якоюсь спільнотою. Через таке ототожнення виникає і ставлення до норм цієї спільноти як до своїх. Тобто самоідентифікація виступає умовою дієвості функції регулювання індивідуальної поведінки. Безумовно, самоідентифікація – не просто результат вільного вибору людини. Спільнота, до якої особистість належить, вимагає від своїх членів певних ідентифікаційних практик, примушує до них;

четверта функція була виділена Т. Парсоном. Суть цієї функції американський соціолог вбачав у тому, що цінності відіграють роль стандартів чи критеріїв для вибору з наявних альтернатив, які властиві будь-якій ситуації людської дії. Тобто цінності є необхідною передумовою операції оцінки, без якої людська діяльність неможлива [10].

Підсумовуючи сказане, наведемо твердження про два важливі аспекти функціонування цінностей: 1) цінності виступають основою формування ціннісних орієнтацій людини; 2) цінності мотивують

діяльність і поведінку, оскільки орієнтація людини в світі і прагнення до досягнення мети теж співвідносяться з цінностями.

Погляд на суспільство через призму цінностей дає право говорити про структурну реальність, яка має нижчі та вищі рівні, про цінності і антицінності. Як структура, ціннісна реальність, маючи певні слідування, діє в напрямку своєї самоузгодженості.

Залежно від різних соціальних груп та спільнот, суб'єктивної значущості цінностей учені розподіляють цінності, а відповідно і ціннісні орієнтації щодо основних сфер самореалізації особи (праці, сімейного життя, громадської активності, освіти, аматорської творчості, спілкування, відпочинку), матеріальних умов її життя (стану здоров'я, довкілля, житлових умов, матеріальної забезпеченості) та соціальних умов життя (умов для громадського визнання, вертикальної мобільності, розвитку здібностей, особистої незалежності, особистого спокою), щодо певних соціально-культурних та моральних характеристик власної діяльності людини (відповідності цієї діяльності вимогам обов'язку, честі, совісті, справедливості, ввічливості, поміркованості, практичності), її відносин з різними категоріями оточення (родичами, друзями, колегами, земляками, одновітцями) [14].

Сучасні соціологи та педагоги розрізняють: 1) цінності суспільні як категорію, що визначає соціально-культурне значення певних явищ дійсності в житті людини та суспільства, у центрі уваги таких цінностей знаходиться людина; 2) цінності соціальні, які є компонентом соціальної системи й наділяються особливим значенням в індивідуальній чи суспільній свідомості; 3) цінності групові виступають орієнтирами групової поведінки і базуються на основі групових інтересів; 4) цінності моральні або етичні характеризують значення для суспільства і людини соціально-історичних явищ. Зазначені групи цінностей широко використовуються в соціології, філософії, психології, культурології.

Європейські аналітики доводять, що трансформація суспільства тягне за собою конвергенцію цінностей, які розвиваються як загальні:

– з одного боку, індивідуальні цінності (свобода, особистісне вираження, власність) превалюють над колективними цінностями (членство, належність, соціальний порядок);

– з іншого боку, є тенденція заміни матеріалістичних цінностей (гроші, продуктивна праця, соціальна однорідність, влада, держава, загальне благополуччя) „пост-матеріалістичними” цінностями (дозвілля, суспільна активність, добровольча робота, толерантність, солідарність, спільність, міжкультурна компетенція).

Формування громадянської культури майбутнього педагога на основі цінностей – це провідний шлях формування особистості педагога-вихователя. Тому в сучасних умовах доцільно говорити не тільки про ціннісне виховання, а й про ціннісне навчання в педагогічному вузі. Таке навчання має своїм кінцевим результатом не знання, а формування аксіологічного світогляду, що оперує ціннісними категоріями.

Виходячи з цього, відносно до громадянської культури майбутнього педагога, в основу її структури покладемо інтегративний комплекс загальнолюдських, соціально-політичних й професійних цінностей. Вагоме місце в структурі громадянської культури майбутнього вчителя, на наш погляд, займає також його професіоналізм.

Провідну роль у процесі формування усвідомленої громадянської позиції, громадянських якостей та цінностей особистості відіграють освіта й виховання. Саме ці процеси покликані готувати педагогів-патріотів Батьківщини, здатних до творчої діяльності та особистісної самореалізації у вихованні підростаючих поколінь.

Процес формування громадянської культури майбутнього вчителя включає основні напрямки навчальної й позанавчальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії батьків, викладачів та студентів, спрямовані на:

- формування й розвиток базових ціннісних орієнтацій, які складають основу громадянської культури (загальнолюдських, громадянських, професійних);
- полікультурний розвиток особистості;
- організаційно-перетворювальну діяльність (створення належних умов для формування й реалізації особистісних потреб, педагогічно доцільне включення студентів у різні види громадянських відносин, корекція й самовдосконалення громадянських якостей у зоні актуального і більш високого рівня їх сформованості).

Передумовою професійного становлення майбутнього вчителя є зростання його життєвої і професійної позиції. Так, життєва позиція – це спосіб самовизначення особистості, узагальнений на підставі її життєвих цінностей, який відповідає її основним нахилам. Професійна позиція – це складна система цінностей особистості, де установки, інтереси, світоглядні категорії і ставлення особистості до загальнолюдських цінностей на єдиній основі регулюють практичну діяльність.

Немає необхідності переконувати, наскільки ця проблема актуальна для вищої педагогічної освіти України. Безумовно, результативність навчання у вищому навчальному педагогічному закладі передбачає науково обґрунтовану професійну орієнтацію школярів, вибір абітурієнтів відповідно до вимог, які висуваються до педагога, а також розробку й реалізацію програм для єдиної системи університет – школа – університет.

Треба підкреслити, що професійне навчання й підготовка до трудової діяльності мають велике значення для професійного й громадянського становлення майбутнього педагога. У процесі підготовки майбутніх вихователів і вчителів, маючи на увазі й формування громадянської культури, велике значення має розвиток особистості студента. Бо від того, як молодий фахівець-педагог буде вести себе після закінчення університету, залежить те, як він навчився бачити себе, його відношення до дітей, учнів, до предмету, що він викладає, до самої професії вихователя або учителя. Розробка в сучасній педагогіці моделі гуманістичного вчителя та його поведінки – суттєвий аспект концепції професійно-педагогічної

підготовки майбутніх педагогів, складовою частиною якої є вдосконалення організаційних форм і методів навчання в закладах вищої педагогічної освіти.

Відносно головних завдань громадянської освіти й виховання, у системі вищої педагогічної освіти відбувається зміна навчальних планів і програм у бік збільшення різноманітних практико-орієнтованих форм і методів навчання студентів; зміна співвідношення фундаментальної і спеціальної освіти. Певних змін набуває політика й філософія педагогічної освіти, відбувається зміна самої парадигми вищої педагогічної освіти. Це пов'язане, насамперед, з переходом від антропоцентричної точки зору на біоцентричну в усіх галузях функціонування суспільства.

Процес формування громадянської культури майбутнього педагога обов'язково має спиратися на концептуальні ідеї культурології, психології, педагогіки про антропокосмічні підходи до особистості (К. Ціолковський), ноосферні цивілізації (В. Вернадський), про особистість як монадне утворення, на духовне самовизначення особистості, гармонійну цілісність особистості, духовну культуру й духовність, зміну парадигми сприйняття світу і себе в цьому світі, про взаємодію загальнолюдського й національного, а також на принцип благоговіння перед життям (А. Швейцар), який розкриває характер взаємостосунків людини й природи, людини з іншими людьми.

Сучасний досвід професійної підготовки вихователів та вчителів дає підстави стверджувати, що всі рівні моделювання структури педагогічної діяльності складають певні умови, які сприяють розгортанню й самоорганізації особистості педагога. Фахівці в галузі вищої педагогічної освіти (В. Сластьонін, Є. Белозерцев, В. Краєвський та ін.) підкреслюють, що коли педагогічна діяльність не стає для вчителя чи вихователя цінністю, не входить до складу його життєвих перспектив, то не можна очікувати позитивних професійних результатів.

Вагомим є ще й те, що кожний педагог завжди індивідуально обирає професійну філософію, самостійно будує й випробовує нові альтернативні форми, образи й стилі професійного життя, розвитку педагогічного процесу. Тому з самого початку професійного становлення вчителя процес моделювання педагогічної діяльності як невід'ємної складової громадянської культури має бути індивідуальним. Особитісно орієнтований підхід – основа процесу формування громадянської культури взагалі й професіоналізму педагога як її складової.

Період професійного становлення виявляється фактом сформованості професійної Я-концепції, яку характеризують усвідомлений вибір професійної філософії, прагнення до самостійної професійної поведінки, індивідуального світосприйняття, структурна сформованість сценарію, програми професійного й соціального шляху, прагнення до розвитку певних професійних здібностей, у результаті чого педагог здобуває свою особистісну професійну ідентичність. Саме з цього моменту вчитель чи вихователь сприймає професійну діяльність як складову особистого

способу життя, у нього формується особисте ставлення до своєї професійної діяльності на основі усвідомленої громадянської позиції.

Процес формування громадянської культури майбутнього педагога розглядається нами як самореалізація його особистості поряд з потребою до творчості, що зумовлюється об'єктивною необхідністю проектування особистого професійного рівня.

Особистісно орієнтований підхід в органічній єдності з процесом професійної підготовки майбутнього педагога виступає як поліфункціональний засіб педагогічної освіти в навчальній діяльності, як методична опора для педагогічно й особистісно виправданого впливу на студента, який трансформує особистісно орієнтований підхід на вироблення інтегративних професійних якостей особистості майбутнього вчителя.

У процесі реалізації особистісно орієнтованого підходу в професійній підготовці необхідно спиратися на знання основних характеристик учителя, де його самостійна професійна діяльність являє собою стрижневу, ведучу характеристику особистості.

Особистісно орієнтований підхід у формуванні громадянської культури спрямовує майбутнього педагога не стільки на здобування знань, умінь та навичок професійної діяльності, скільки на прагнення особистого професійного розвитку в контексті культурологічної концепції, де глобальна ціль освіти – людина культури.

Так, обидві тенденції у формуванні громадянської культури майбутнього вчителя – природодоцільна й культуродоцільна – стають взаємодоповнюючими, коли професійна підготовка здійснюється на основі особистісно орієнтованого підходу.

Провідною характеристикою громадянської культури майбутнього вчителя виступає спрямованість (шкала цінностей), яка представлена у вигляді блоку цілей та його критеріїв. Серед останніх ми виділили три критерії: усвідомленість цінностей і ставлення до них; дії щодо вибору цінностей; реалізація їх у якості особистих цілей діяльності.

Не менш важливою характеристикою громадянської культури майбутнього вчителя є її зміст, представлений у вигляді своєрідного блоку змісту і його критеріїв: усвідомлення ролі громадянської культури у професійно-особистісному становленні; відношення до громадянської культури як важливішої характеристики особистості; факт реального впливу громадянської культури й громадянської свідомості на рівень професійної діяльності майбутнього педагога.

Отже, громадянські цінності в системі громадянської культури майбутнього педагога виступають у якості світоглядної орієнтації її громадянської свідомості. При цьому ціннісна орієнтація – це та якісна характеристика особи, яка певним чином об'єднує психічне й соціальне в людині, впливає на гармонійне поєднання й розвиток її потреб, інтересів, мотивів, відносин, соціальних установок, спрямованості й посідає важливе місце в регуляції її поведінки. Серед духовних цінностей як детермінанти

громадянського виховання особистості виділяються такі власне громадянські цінності: патріотизм, що є виявом самовідданої любові до рідної землі, її народу, держави; громадянський обов'язок як почуття відповідальності за сучасне й майбутнє нації, держави; інтерес до історії рідного краю, його минулого, прагнення збагнути величні етапи в історії Батьківщини; причини трагічних занепадів, страждань народу; вшанування видатних людей, героїв нації, які жертвовно служили народові, збагачували його культуру; національна свідомість і самосвідомість, прагнення до ідентифікації зі своїм етносом, нацією; національна гідність у поєднанні з повагою до всіх етносів; усвідомлення етносу, нації як носіїв неповторного, своєрідного в системі загальнолюдських цінностей. У більшості випадків окрема громадянська ціннісна орієнтація характеризується пов'язаністю, взаємозумовленістю різних конкретних ціннісних орієнтацій, наявністю домінантною, стрижневою орієнтації особистості, що, зокрема, визначає характер усіх інших.

Список використаної літератури

- 1. Афанасьев В.** Системность и общество / В. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
- 2. Блауберг И.** Становление и сущность системного подхода / И. Блауберг, Э. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
- 3. Бойко А.** Григорій Ващенко : альтернатива поглядів і оцінок : навч. посіб. / А. Бойко. – К. : ІЗМН, 1999. – 235 с.
- 4. Боришевський М.** Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / М. Боришевський // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. ; за заг. ред. О. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 21 – 25.
- 5. Бех І.** Проблема методів виховання в сучасній школі / І. Бех // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 136 – 141.
- 6. Бугайцева А.** Проблеми виховання молодого покоління в творчій спадщині Г. Ващенко : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2000. – 19 с.
- 7. Ващенко Г.** За здорову і свідому українську родину / Г. Ващенко // Ващенко Г. Твори. – Т. 4. Праці з педагогіки і психології. – К. : Школяр – „Фада” ЛТД, 2000. – С. 314 – 325.
- 8. Гончаренко С.** Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
- 9. Завгородня Т.** Ідея державотворення в змісті освіти навчальних закладів Галичини у 20-30-х роках ХХ ст. / Т. Завгородня // Гуманізація навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. – Вип. 7. – Славянськ, 2000. – С. 288 – 295.
- 10. Кононов І. Ф.** Етнос. Цінності. Комунікація / І. Ф. Кононов. – Луганськ : Альма-матер, 2000. – 494 с.
- 11. Костів В.** Методологічні основи побудови концепції особистісного розвитку / В. Костів // Зб. наук. праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во „Плай” Прикарпатського ун-ту, 2000. – Вип. 5. – Ч. 1. – С. 48 – 54.
- 12. Кузьмин В.** Принцип системности в теории и методологии К. Маркса / В. Кузьмин. – [3-е изд., доп.] – М. : Политиздат, 1986. – 399 с.
- 13. Руденко Ю.** Патріотичне виховання / Ю. Руденко // Рідна школа. – 2007. – № 9. – С. 14 – 16.
- 14. Соціологія :** короткий енциклопедичний словник / під заг. ред. В.І. Воловича. – К. : Український центр духовної

культури, 1998. – 736 с. **15. Станкевич Л.** Проблемы целостности личности (Гносеологический аспект) / Л. Станкевич. – М. : Высш. школа, 1987. – 134 с. **16. Стельмахович М.** Українське родинознавство / М. Стельмахович. – Івано-Франківськ, 1994. – 56 с.

Соннова М. В. Громадянські цінності в системі ціннісних пріоритетів майбутнього педагога

У статті розкривається сутність понять „Цінність”, „Ціннісні орієнтації”, „Громадянські цінності”, „Громадянська культура”, а також дається короткий ретроспективний аналіз виникнення цих понять. Особлива увага приділяється необхідності формування громадянських цінностей у майбутніх фахівців-педагогів у контексті формування їх громадянської культури.

Ключові слова: громадянські цінності, громадянська культура, фахівці-педагоги.

Соннова М. В. Гражданские ценности в системе ценностных приоритетов будущего педагога

В статье раскрывается суть понятий „Ценность”, „Ценностные ориентации”, „Гражданские ценности”, „Гражданская культура”, а также приводится короткий ретроспективный анализ возникновения этих понятий. Особенное внимание уделяется необходимости формирования гражданских ценностей у будущих специалистов-педагогов в контексте формирования их гражданской культуры.

Ключевые слова: гражданские ценности, гражданская культура, специалисты-педагоги.

Sonnova M. V. Civil Values in the Value Priorities of the Future Teacher

In article the essence of concepts „Value”, „Valuable orientations”, „Civil values”, „Civil culture” reveals, and also the short retrospective analysis of occurrence of these concepts is resulted. The especial attention is given to necessity of formation of civil values at the future experts-teachers in a context of formation of their civil culture.

Key words: civic values, civic culture, specialist teachers.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.14

К. Г. Ткаченко

РОЗВИТОК МЕТОДИКИ І ЗМІСТУ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Постановка проблеми. Тенденції сучасного розвитку педагогічної науки і практики, необхідність підготовки конкурентноздатного спеціаліста, а також необхідність задоволення потреб майбутнього спеціаліста – вчителя початкової школи – у знаннях тих областей педагогічної діяльності, що виходять за рамки традиційної підготовки, визначили необхідність дослідження, аналізу та розробки додаткового змісту, що сприяв би формування у майбутнього вчителя методичної підготовки.

Сьогодні в теорії і практиці педагогічної освіти склалися концепції та моделі психолого-педагогічної підготовки, що стосуються і проблем методичної підготовки, яку розробляли Е. Ф. Зеєр, Г. А. Карпова, О. Є. Коваленко, Н. М. Жукова, В. С. Безрукова та ін.

Традиційно на психолого-педагогічну підготовку покладали багато, у тому числі не властиві їй функції та задачі; зокрема, задачі, які забезпечують єдність психолого-педагогічних та галузевих знань. Однак ця задача має характеризувати більше методичну, ніж психолого-педагогічну підготовку.

Водночас у складі завдань формування функціональної основи педагогічної діяльності акцент перенесено з традиційної системи формування вмінь та навиків у рамках окремо взятого навчального предмета (дисципліни) на їх формування в рамках засвоєння професійної діяльності та безпосередньо на практиці (діяльнісна основа структурування вимог до результатів професійної підготовки).

Діяльнісна спрямованість відбору змісту дає можливість вирішити задачу формування інтегративної єдності галузевої та психолого-педагогічної складників праці вчителя початкової школи, реалізація якої можлива у системі методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Таким чином, назріла необхідність аналізу зміни цілей, завдань і змісту методичної підготовки вчителя початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перші системи дослідження методичної підготовки були виконані А. А. Ботевим, В. І. Нікіфоровим, А. К. Радченко, Б. А. Соколовим, згодом А. А. Жученко, О. Є. Коваленко, А. К. Коняхінін та ін.

На сьогодні сформувалося уявлення про методичну підготовку як узагальнено-інтегративний етап психолого педагогічної підготовки студентів В. Ф. Бессараб, Н. М. Жукова, А. А. Жученко, О. Є. Коваленко, А. М. Копейкін, В. І. Нікіфоров, А. К. Радченко, Б. А. Соколов та ін.)

Якщо звернутися до Державного стандарту початкової загальної освіти (Постанова КМУ № 462 від 20.04.11 року), то можна констатувати, що широке коло типових завдань для вчителя початкових класів пов'язаний саме з методичної підготовкою (хоча сам цей термін в стандарті не використовується). Це такі завдання, як планування та проведення навчальних занять з предметів, використання сучасних науково обґрунтованих прийомів, методів і засобів у навчанні, виконання науково-методичної роботи, самоаналіз і самооцінка з метою підвищення своєї педагогічної кваліфікації.

Мета статті – аналіз процесу розвитку цілей, задач, змісту методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, що обумовлений становленням та змінами методики викладання як окремої науки, запитамі сучасного соціуму.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо походження понять „метод”, „методика” „методична підготовка” для більш глибокого вивчення проблеми дослідження.

Слово „методика” походить від давньогрецького слова „methodike”, що означає „шлях дослідження”, „спосіб пізнання”. Метод – спосіб досягнення мети, розв'язання конкретного завдання, система правил і прийомів підходу до вивчення явищ і закономірностей природи, суспільства і мислення. У педагогіці під методом розуміють спосіб практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглядуваного об'єкта [2].

Сукупність методів, спрямованих на досягнення певної мети, є методикою. Як визначає тлумачний словник, з навчальної точки зору, методика – це вчення про методи викладання певної науки, предмета [6]. За визначенням „Українського педагогічного словника”, методика – це галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності вивчення певного навчального предмета [2].

Виходячи з цього, методична підготовка в широкому сенсі означає оволодіння сукупністю методів навчання, „створення процедур навчальної діяльності і виділення їх найбільш ефективних прийомів” [8, с. 43].

Методична підготовка в педагогічному ВНЗ здійснюється в процесі вивчення дисциплін загальноосвітньої підготовки (ДЗП), куди включаються базові теоретичні дисципліни (українська мова та література, історія України, математика, людина і світ, фізика, біологія, географія, основи комп'ютерної техніки, фізична культура, культурологія та ін.) і часткових методик (методика викладання української мови, методика викладання російської мови, основи початкового курсу математики з методикою викладання, методика викладання природознавства та ін.) Однак важливу роль відіграють також загальнопрофесійні дисципліни (ЗПД), зокрема педагогіка, психологія і, звичайно, педагогічна практика. Таким чином, зміст методичної підготовки організовується на стику дисциплін ДЗД, ЗПД, часткових методик та педагогічної практики.

У процесі розвитку змісту методичної підготовки можна виділити кілька етапів.

1. Вичленовування з дидактики часткових методик (до середини XIX ст.).

Спочатку короткі відомості про навчання окремих предметів давалися в творах про дидактику. Розвиток науки, техніки, освіти в XVIII –XIX ст. зумовило збагачення змісту навчання, у зв'язку з чим актуалізувалися питання побудови програми та підручників з окремих предметів, а також питання розробки ефективних методів навчання. Для вирішення цих питань положень загальної дидактики було недостатньо, і в кінці XVIII ст. у Росії з'являються часткові методики.

2. Оформлення часткових методик як наукових дисциплін (середина XIX ст. – початок XX ст.). Предметом методики стає вивчення закономірностей та прийомів розвитку та збагачення нових поколінь засобами певного навчального предмета. За словами М. Р. Львова [5], на цьому етапі визначаються і функція методики: підготовка матеріалів для навчання; розробка методів і прийомів роботи вчителя; вивчення діяльності учнів з приводу засвоєнню матеріалу.

3. Диференціація змісту методики (30-і – 50-і рр. XX ст.). На цьому етапі методику починають поділяти на загальну і спеціальну (часткову), наукову і практичну. Загальна методика охоплювала правила, принципи, за якими рекомендувалося вести викладання, а спеціальна – розглядала їх застосування при викладанні різних предметів і була частковою (предметною) дидактикою. Під практичною методикою розумілися вказівки рецептурного характеру про прийоми навчання конкретному предмету, а наукова методика покликана розробити принципи і „наукові методи” навчання (П. О. Афанасьєв, 1930 р.), „теорію мистецтва викладання” (Н. М. Соколов, Г. Г. Туміт, 1917 р.).

Ще одна лінія протиріч була пов'язана з розрізненням практичної і загальної методики. На думку С. Г. Бархударова, практична методика „потрібна переважно початківцю або малодосвідченому вчителю, який ще не знайомий із загальновідомими прийомами викладання і повинен насамперед навчитися йти прокладеним шляхом, засвоїти методи, що виправдали себе на практиці” [1, с. 38]. Загальна методика – наукова дисципліна і призначена „перш за все для методистів – наукових працівників, для методистів-практиків і, само собою зрозуміло, для тих учителів, які цікавляться теоретичними основами своєю спеціальності. Загальна методика, висвітлюючи теоретичні питання навчання, сприяючи поширенню науково правильних методичних поглядів, сприятиме правильному розвитку практичної методики і цим вплине на шкільну практику” [1, с. 39].

4. Уточнення предметного змісту методики (кінець 50-х – кінець 70-х рр.).

Диференціація методики на наукову і практичну, загальну і спеціальну активізує скептичні репліки з приводу методики як псевдонауки. У зв'язку з цим актуальним стає питання про те, чи має методика як наука свій зміст? Відповідаючи на це запитання, методисти

(А. В. Текучев, В. А. Добромислів, І. Р. Палей, М. Н. Скаткін, С. П. Редозубів) підкресливали наступне:

По-перше, методика має свій предмет, яка вона отримала від педагогіки, психології, лінгвістики та інших наук. Її можна визначити як „теорію навчально-виховної роботи” з конкретного навчального предмету. М. Н. Скаткін [4, с. 124] розглядає дидактику і методику як відносно самостійні педагогічні дисципліни, що мають спільний об’єкт – процес навчання, але різні предмети. Предмет методики викладання, на думку автора, більшою мірою зумовлений конкретним змістом навчального предмета. По-друге, прикладний характер методики передбачає поєднання теорії та практики, що в підсумку впливає на практику в школі. По-третє, методика містить наступні змістовні лінії: зміст навчання і особливості засвоєння учнями даного предмета, методи і прийоми навчання, етапи побудови уроку, виховної години, методи дослідження.

Важливою особливістю методики визначалась її варіативність, тобто те, що вона допускає декілька рішень одного і того ж практичного питання, що пояснюється „складністю і мінливістю умов, у яких ... протікає урок” (А. В. Текучев). Наприклад, етапи побудови уроку „повинні показати можливі варіанти побудови уроку залежно від різних умов роботи” (В. А. Добромислів). Ця думка (на жаль, надалі забута) представляється нам украй важливою, тому що націлює на такий важливий складник методичної підготовки, як уміння аналізувати, зіставляти, критично оцінювати, тобто дослідити методи, прийоми і засоби навчання, які використовуються.

5. Конкретизація методичних умінь в аспекті методичної підготовки.

У 80-і роки було виділено єдиний комплекс дидактичних умінь (загальних для всіх методичних курсів), покликаний, з одного боку, забезпечувати „вдосконалення методичної підготовки вчителя в теоретичному плані”, водночас формувати у нього узагальнений підхід до вирішення частково-методичних питань, з іншого боку, „створити основу для прояву ним у практичній роботі методичної творчості, яка дозволить подолати формалізм і стереотип у навчанні” [7, с. 3]. Цей комплекс дидактичних умінь був орієнтованим на урок, оскільки саме в ньому віддзеркалювалися всі компоненти навчального процесу: цілі, зміст, методи, засоби і форми навчання.

У складі дидактичних умінь, згідно діяльності, яку здійснює вчитель при підготовці до уроку, були виділені [7] вміння орієнтуватися в предметному змісті діяльності (вміння проводити логіко-дидактичний аналіз програм, підручників та інших дидактичних матеріалів шкільного курсу), вміння планувати діяльність, реалізовувати заплановану програму, здійснювати самоконтроль за результатами її виконання. Сформованість даних умінь, на думку Т. Г. Рамзаєвої, Н. Б. Істоміної, М. С. Соловейчик, дозволить забезпечити готовність студентів до методичної роботи в школі.

Перша група умінь, пов’язана з аналізом програм, підручників та інших дидактичних матеріалів шкільного курсу, складає орієнтирну

основу діяльності вчителя з підготовки та проведення уроку (виховного заняття). Мета такого аналізу – отримати інформацію про те: „які теоретичні знання повинні бути засвоєні школярами в процесі вивчення теми (розділу, уроку) і на якому рівні; які вміння повинні бути сформованими і на якому рівні; як логічно пов’язані між собою виділені знання, уміння і навички; які можливі способи діяльності, за допомогою яких учні можуть опанувати навчальний матеріал; які труднощі можуть виникнути в учнів у процесі вивчення питань змісту курсу, а також при виконанні конкретних завдань”.

Друга група умінь забезпечує діяльність з планування уроку (виховного заняття), до її складу входять уміння: „формувати цілі уроку (дидактичні і виховні), а також практичні завдання, вирішення яких має забезпечити досягнення цілей; визначати послідовність вирішення поставлених навчальних завдань і виділяти в відповідно до ними основні етапи уроку; планувати основні види діяльності учнів на кожному з етапів уроку та способи організації учнів, тобто вирішувати питання про те, використання яких методів, прийомів, засобів, форм навчання дозволить забезпечити: а) сприйняття дітьми навчального завдання; б) актуалізацію знань, умінь і навичок, необхідних їм для сприйняття нового або закріплення вивченого; в) усвідомлення дітьми нового матеріалу; г) оволодіння отриманими знаннями; д) подальше вдосконалення знань, умінь і навичок” [7, с. 4 – 5].

Третя група умінь відображає реалізацію на практиці наміченого плану уроку: уміння „ставити перед дітьми навчальну задачу обраним способом; просуватися в її вирішенні згідно з наміченою програмою із застосуванням обраних методів, засобів і форм навчання; забезпечувати контроль за діяльністю учнів і вносити на основі результатів контролю необхідні корективи в організацію уроку”.

Для здійснення самоконтролю за своєю діяльністю студент повинен опанувати вміннями: „зіставляти висунуті цілі й завдання навчальної роботи з досягнутими результатами, оцінювати їх відповідність один одному на основі спостережень за діяльністю учнів на уроці та їх подальшого аналізу, робити методичні висновки зі спостережень за діяльністю учнів на уроці, оцінювати результати навчання шляхом аналізу письмових робіт, виконаних учнями, і здійснювати їх методичну інтерпретацію; вирішувати питання про уточнення або зміни в плані з урахуванням подальшої роботи на основі всіх зроблених висновків”.

Виділені дидактичні вміння в методичній підготовці відображають специфіку діяльності навчання.

6. Розвиток методичного мислення й творчої методичної діяльності (90-і рр. XX ст.).

Реалізація ідей розвивального особистісно-орієнтованого навчання в школі, розвиток інноваційного руху, варіативність та відкритість освіти актуалізували увагу до методичної підготовки, зокрема, до підвищення її теоретичного рівня і засвоєнню загальних способів методичної діяльності, пов’язаних з організацією вивчення учнями основних понять (Н. Б. Істоміна). Основною метою вивчення методики стало проголошуватися

„формування у студентів творчого методичного мислення і розвиток їх самостійності”. На думку М. С. Соловейчик [3], методичне мислення значить такий рівень методичних знань і умінь (кругозору), який забезпечує самостійність їх застосування, „готовність працювати не тільки методично грамотно, але й творчо”. Автор виділяє два кола завдань у вивченні курсу методики у ВНЗ: а) теоретичні: систематизація знань про зміст, способи і засоби навчання конкретного предмету, поглиблення розуміння предметних і психолого-педагогічних положень, що лежать в основі методичних рішень, знайомство з альтернативними УМК і придбанням умінь їх аналізувати; б) дослідницькі: розвиток здатності критично оцінювати свою методичну підготовку, вміти її вдосконалювати, формувати основні дослідницькі уміння, пов’язані з написанням курсових і дипломних робіт (визначити проблему, предмет, завдання дослідження, проводити експеримент, аналізувати отримані результати). Таким чином, завдання формування методичного мислення пов’язується з необхідністю формування у студентів дослідницьких умінь.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Проведений нами аналіз дозволяє припустити наступні напрямки розвитку методики та методичної підготовки. Перше – це інтеграція часткових методик або метаметодика як „діалог предметних методик, спрямований на виявлення та продуктивне використання підстав для інтеграції – спочатку на функціонально-цільовому і організаційно-діяльній рівнях, а потім – і на змістовному” (І. М. Титова). Друге – це концептуалізація розвитку дослідницької діяльності як необхідної складової методичної підготовки, а отже і методичної компетентності.

Список використаної літератури

- 1. Бархударов С. Г.** О состоянии методики преподавания русского языка / С. Г. Бархударов // Русский язык в школе, 1959. – № 4. – С. 38 – 40.
- 2. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 205 с.
- 3. Двухступенчатая** подготовка учителей начальных классов в системе „педагогический колледж – университет” / Сборник программно-методических материалов. – М. : Центр „Школьная книга”, 2002. – Вып. – 2. – 272 с.
- 4. Дидактика** средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982. – 303 с.
- 5. Методика** преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М. : Издательский центр „Академия”, 2000. – 464 с.
- 6. Новий** тлумачний словник української мови. – Т. 2. – К. : Аконті, 2000. – С. 617 – 618.
- 7. Совершенствование** методической подготовки учителя начальных классов (методические рекомендации) // Т. Г. Рамзаева, Н. Б. Истомина, М. С. Соловейчик. М., 1988.
- 8. Щедровицкий Г. П.** Проблема рефлексии в теории деятельности и СМД методологи / Г. П. Щедровицкий // Вопр. методологии. 1991. – № 2. – С. 47 – 66.

Ткаченко К. Г. Розвиток методики і змісту методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів

У статті представлено аналіз цілей, завдань, змісту методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, зумовлений становленням та змінами методики викладання як окремої науки, запитами сучасного соціуму в мобільному та компетентному спеціалісті, який здатен будувати свою діяльність на основі дослідження як способу пізнання.

Ключові слова: методика, етапи розвитку методики, зміст методичної підготовки, методична діяльність.

Ткаченко Е. Г. Развитие методики и содержание методической подготовки будущего учителя начальных классов

В статье представлен анализ изменения целей, задач и содержания методической подготовки учителя начальных классов, обусловленный становлением и изменением методики обучения как отдельной науки, запросами современного общества в мобильном и компетентном специалисте, способном выстраивать свою деятельность на основе исследования как способе познания.

Ключевые слова: методика, этапы развития методики, содержание методической подготовки, методическая деятельность.

Tkachenko K. G. Development of Methodology and Content of the Methodical Training of Future Primary School Teachers

The paper presents an analysis of changes in the goals, objectives and content of the methodical training of primary school teachers due to the formation and changes in methods of teaching as a separate science, demands of modern society in the mobile and competent specialists able to build their activities on the basis of research as a way of knowing.

Key words: methodology, stages of development methodology, the content of methodical preparation, methodical work.

Стаття надійшла до редакції 13.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

УДК 811.581:378.016

Е. В. Бурцева

МУЛЬТИМЕДИЙНА УЧЕБНА ПРЕЗЕНТАЦІЯ КАК ІННОВАЦІОННА ТЕХНОЛОГІЯ ПРЕПОДАВАННЯ ІЕРОГЛИФИЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Для достижения максимального эффекта в обучающем процессе необходимо использование широкого спектра инновационных, в том числе, безусловно, разнообразных медиаобразовательных технологий. Задача развития, совершенствования, оптимизации методов обучения иностранным языкам всегда была одной из актуальных проблем российского образования. Проведенные исследования педагогической работы в этой области показали, что обучение иностранным языкам в учебных заведениях сегодня невозможно без инновационной составляющей. Понятие „инновация” означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося. По мнению В. И. Слободчикова, под инновацией понимается любая новая идея, новый метод или новый проект, который намеренно вводится в систему традиционного образования.

В рамках методики обучения восточному языку студентов, организация процесса обучения специфическим знакам письменности, которые характерны для китайского языка является одним из важнейших аспектов преподавания на протяжении многих лет. Многие преподаватели китайского языка работают над тем, чтобы найти новые способы обучения иероглифике, которые действительно будут эффективными. В настоящее время в теории преподавания китайского языка существуют методики по запоминанию иероглифов. Все они по-своему эффективны. Несмотря на то, что с каждым годом всё большее количество преподавателей на занятиях начали применять интернет-технологии, а также мультимедийные средства обучения на занятиях по китайскому языку, всё же важно, чтобы эти средства являлись эффективным дополнением к учебному материалу, а также его демонстрация отвечала поставленным целям и задачам учебного процесса. Однако следует отметить то, что существует мало методологических исследований, посвящённых теоретическому обоснованию применения мультимедийных средств, в нашем случае учебной презентации на занятиях по овладению китайской иероглифики. Например, как показывает педагогический опыт, работа по созданию

Интернет-ресурсов интересна учащимся своей новизной, актуальностью, креативностью, что помогает организовать познавательную деятельность учеников в малых группах. Такая деятельность дает возможность проявлять свою активность каждому учащемуся. С помощью Интернета можно решать целый ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтения, совершенствовать умения письменной речи; пополнять словарный запас. Кроме того, работа преподавателя обязательно должна быть направлена на изучение возможностей интернет-технологий.

В данной статье мы рассматриваем основополагающую дидактическую цель мультимедийной учебной презентации на занятиях как инновационная технология по овладению китайской иероглифики.

По мнению Н. В. Богданович одной из проблем использования мультимедийных средств является то, что существует мало методологических исследований, посвящённых теоретическому обоснованию применения данной методики преподавания. На данный момент лишь фиксируется, что это синтез традиционной формы преподавания и программированного обучения с элементами инновационной педагогики [1], соответственно при подготовке учебной мультимедийной презентации необходимо учитывать общедидактические принципы создания обучающих курсов.

Как считают многие исследователи, сочетание звука, изображения и текста обуславливает дидактические возможности мультимедийных технологий по иностранному языку и повышает эффективность процесса обучения иностранным языкам. Указанная технология включает в качестве средства обучения мультимедийную учебную презентацию, разработанную и используемую в строгом соответствии с заранее намеченными дидактическими целями, и с учетом методико-дидактических принципов. Н. И. Клевцовой было выдвинуто предположение о том, что объяснительно-иллюстративный метод обучения будет более эффективным с использованием компьютерной технологии обучения [3]. Н. И. Клевцовой экспериментально доказана эффективность использования мультимедийной учебной презентации для объяснения нового учебного материала.

На основе анализа методико-дидактического материала по использованию учебной презентации на занятиях по объяснению нового материала, была разработана схема соответствия мультимедийной презентации оптимально и эффективно отвечающей триединой основополагающей дидактической цели занятия по овладению китайской иероглифики. Центральное место в разработке мультимедийной учебной презентации, несомненно, занимает дидактическая цель, основу которой составляют три важных аспекта: образовательный, развивающий и воспитательный.

Образовательный аспект по овладению китайской иероглифики включает формирование умений и навыков, которые обеспечивают успешное выполнение деятельности. На основе анализа литературы И. А. Зимней предложен перечень ведущих действий по овладению иностранным языком [2, с. 19]. Исходя из этого, важны следующие

учебные действия как: восприятие учащимися нового учебного материала, далее осмысливание связей и отношений в объектах изучения, формирование словарного запаса. С одной стороны, использование учебной презентации на занятиях способствует лучшему запоминанию материала, а также активизирует мышление, так как происходит переход аналитической информации в образную и обратно. С другой стороны, здесь вступают в силу требования психологии восприятия. Исходя из того, что основное назначение презентации является организация усвоения учащимися информации путем сообщения учебного материала и обеспечения его успешного восприятия, то оно усиливается ещё и при подключении зрительной памяти. Преимущество компьютерной презентации состоит в облегчении труда преподавателя и в упорядочивании и сохранности наглядного материала.

Нужно отметить, что сложность психологического восприятия принципиально нового способа записи лексических единиц языка может стать непреодолимым барьером на пути изучения китайского языка. Поэтому на начальном этапе процесса обучения те, кто начинает учить иероглифы, чувствуют, что их трудно различить, тяжело читать и нелегко запоминать.

В процессе поэтапного ознакомления и изучения китайской иероглифики важно выделить знания, умения и навыки, которыми должен обладать учащийся в итоге. Преподавателю целесообразно наглядно демонстрировать знания по иероглифическому материалу, применяя учебную презентацию. В изучении и закреплении иероглифического материала нами выделено 10 этапов.

1 этап

Знания: общая характеристика китайской иероглифической письменности. Три основные характеристики иероглифа.

Навыки: формирование общего понимания иероглифической письменной системы. Главное отличие иероглифов от знаков буквенного или слогового фонетического письма.

Умения: понимание значения иероглифического письменного знака в языковой системе Китая.

2 этап

Знания: структура иероглифического знака.

Навыки: формирование зрительной идентификации отдельных графических элементов.

Умения: анализирование структуры иероглифа.

3 этап

Знания: знать правила последовательного написания графических элементов.

Навыки: усвоение навыков начертания отдельных графических элементов (черт).

Умения: правильное определение количества черт в иероглифическом знаке.

4 этап

Знання: поняття „черта ієрогліфа”. Чотири типи графічних елементів або черт. Около 10 їх основних різновидностей.

Навички: формування моторних графічних навичок.

Умения: письмена фіксація графічних елементів (знати названі черт).

5 етап

Знання: базові знакові одиниці – графеми (300) і ключі.

Навички: оволодіння начертанням, названієм і читанням базових графічних елементів.

Умения: письмена фіксація базових графічних елементів, воспринятых на слух.

6 етап

Знання: дві категорії складних ієрогліфічних знаків: ідеографічні і фоноідеографічні. Їх структура.

Навички: розпізнавання категорій складних знаків. Характерна особливість кожної групи.

Умения: визначення видів категорії складних знаків.

7 етап

Знання: історичне перетворення ієрогліфіки. Графеми і фонетики.

Навички: розпізнавання традиційного і скороченого написання ієрогліфів.

Умения: письмена фіксація ієрогліфічних елементів, вимованих програмою навчання.

8 етап

Знання: етимологічне значення ієрогліфічних знаків.

Навички: привертання ілюстративного матеріала, дозволяючого представити історію виникнення ключа, знака.

Умения: письмена фіксація ієрогліфічних елементів, вимованих програмою навчання.

9 етап

Знання: семантичні групи ключів (віднесеність ієрогліфа до визначеного об'єкта)

Навички: оволодіння семантикою ключових знаків.

Умения: визначення семантичного значення ключа і його письмена фіксація.

10 етап

Знання: ієрогліф як лексична одиниця мови.

Навички: засвоєння 150 – 200 найбільш употребительних ієрогліфів і їх значень. Використання різних словників.

Умения: письмена фіксація і усне вироблення ієрогліфів.

Опираючись на дослідження Е. О. Солодуха, в котрому вона представляє взаємозв'язки між рівнем володіння ієрогліфікою китайської мови і типом пам'яті на основі існуючих методик

определения видов памяти. Анализируя психологические особенности при овладении китайским иероглифическим письмом, говорит о том, что в процессе изучения, должны последовательно участвовать три вида памяти – кинестетическая, образная и вербальная. Соотношение в пользу того или иного механизма запоминания зависит, главным образом от психологических и эмоционально личностных характеристик обучающихся. Исходя из этого, система обучения иероглифике должна делиться на три ступени и представлять собой следующую последовательность: включение сначала кинестетических механизмов запоминания, затем постепенное подключение образных механизмов запоминания (зрительная, слуховая) и, наконец, активация вербального механизма запоминания. Е. О. Солодуха доказывает, что поэтапное включение определённых механизмов памяти адекватно ступени обучения обеспечивает наиболее успешное овладение иероглифической письменностью и, в дальнейшем, способствует повышению эффективности усвоения иероглифов в будущем. Таким образом, предложенная модель формирует когнитивные умения и навыки анализа отдельных составляющих и синтеза их в единый иероглифический знак [7].

Развивающий аспект характеризуется развитием познавательного интереса у учащихся, умения обобщать, анализировать, сравнивать, а также активизация творческой деятельности учащихся. Для примера взято учебное действие анализ состава иероглифа. Положения китайских педагогов в запоминании иероглифов состоят в том, что обучаемый в процессе овладения иероглификой для удобства запоминания в результате анализа графического состава, группировал иероглифы по различным признакам сходства в написании и в значении, создавая „сети ассоциативно связанных иероглифов”. „Сети ассоциативно связанных иероглифов” или как их еще называют в китайских источниках „ассоциативные сети”, как считает Чжан Юнлян, это совокупность иероглифов, взаимосвязанных по начертанию, по значению, и по звучанию [5, с. 101]. Особенностью любого ассоциативного ряда иероглифов, считает вышеупомянутый автор, является возможность объединять их внутри этого ряда в „семьи”. Под „семьей” при этом понимается ряд иероглифов, происходящих от одного основного простейшего элемента, например, от иероглифа 尔(er) происходят иероглифы 你(nǐ) и (nǐn). Вот эти три иероглифа составляют иероглифическую „семью”.

Воспитательный аспект занятий по овладению иероглификой заключается в воспитании терпения, а также умения правильно организовать самостоятельную работу. Развивая моторные навыки иероглифической письменности на этапе освоения иероглифики, требуется большое терпение и кропотливая работа.

В результате осмысливания методической направленности учебных презентаций можно выделить то, что объём работы преподавателя, при разработке мультимедийной учебной презентации, очень большой. Кроме того, на занятии мера активности также весьма значительна, форма

лекционного изложения информации предполагает также большую активность преподавателя. С одной стороны, существенное достоинство презентации состоит в том, что она позволяет излагать иероглифический материал нового урока, более структурировано, что даёт возможность за более короткий срок передать больший объём информации [1]. С другой стороны, такой подход требует постоянного совершенствования познаний преподавателя в сфере информационных технологий. Необходимо, чтобы студенты были всё больше вовлечены в использование их не в качестве потребителей или только слушателей, но и активных участников образовательного процесса.

Между тем, китайская иероглифика представляет собой сложную многоуровневую структуру: в ней совмещены как идеографический, так и фонетический способ записи лексических единиц, что вызывает дополнительные трудности в обучении и предъявляет особые требования к организации процесса обучения. Важно построить процесс обучения иероглифике таким образом, чтобы трудности, обусловленные специфическими свойствами китайской иероглифической системы письма, не препятствовали формированию устойчивого мотивационного компонента у учащихся уже на начальном этапе изучения китайского языка.

На основании вышесказанного, можно сделать вывод, что дидактические возможности учебной мультимедийной презентации, разработанной и используемой в строгом соответствии с заранее намеченными дидактическими целями, и с учетом методико-дидактических принципов могут быть эффективными, при условии применения в процессе ознакомления с новым лексическим материалом. Использование такого дидактического средства как мультимедийная учебная презентация позволяет увеличить степень усвоения студентами получаемой учебной информации, лучше запомнить предлагаемый иероглифический материал. Также следует отметить, что использование мультимедийных учебных презентаций не может обеспечить существенного педагогического эффекта без учителя, поскольку эта инновационная технология – только способ обучения, эффективность которого зависит от умения преподавателя использовать его для достижения определенных педагогических целей на основе глубокого изучения всех возможностей.

Список использованной литературы

1. Богданович Н. В. Основные направления методического осмысления использования мультимедийных технологий [Электронный ресурс] / Н. В. Богданович. – Режим доступа : <http://rudocs.exdat.com/docs/index-57138.html>. **2. Зимняя И. А.** Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989. – 219 с. **3. Клевцова Н. И.** Методико-дидактические принципы создания и использования мультимедийных учебных презентаций в обучении иностранному языку : дис. канд. пед. наук / Н. И. Клевцова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.childpsy.ru/upload/dissertations/%CA%EB%E5%E2%F6%EE%E2>

%E0_%CD_%C8_0_2003.htm. 4. **Кондрашевский А. Ф.** Практический курс китайского языка. Пособие по иероглифике / А. Ф. Кондрашевский. Часть 1. – М., 2000. 5. **Кочергин И. В.** Очерки методики обучения китайскому языку / И. В. Кочергин. – М., 2000 – 153 с. 6. **Кочергин И. В.** Очерк лингводидактики китайского языка / И. В. Кочергин. – М., 2006 – 193 с. 7. **Солодуха Е. О.** Реализация аспекта индивидуализации в методике преподавания иероглифике китайского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ksosh4.ucoz.ru/forum/8-124-1>.

Бурцева Є. В. Мультимедійна навчальна презентація як інноваційна технологія викладання ієрогліфічної писемності китайської мови

У статті наведено аналіз результатів пілотажного дослідження оцінки ефективності мультимедійної навчальної презентації як інноваційної технології викладання китайської ієрогліфіки. Висвітлено етапи вивчення ієрогліфіки, визначені знання, вміння, навички, якими повинні володіти учні в результаті вивчення китайської ієрогліфіки з використанням навчальної презентації.

Ключові слова: мультимедійна навчальна презентація, ієрогліфічний писемність, дидактичні кошти.

Бурцева Е. В. Мультимедийная учебная презентация как инновационная технология преподавания иероглифической письменности китайского языка

В статье приведен анализ результатов пилотажного исследования оценки эффективности мультимедийной учебной презентации как инновационной технологии преподавания китайской иероглифики. Освещены этапы изучения иероглифики, определены знания, умения, навыки, которыми должны обладать учащиеся в результате изучения китайской иероглифики с использованием учебной презентации.

Ключевые слова: мультимедийная учебная презентация, иероглифическая письменность, дидактические средства.

Burceva E. V. Multimedia Educational Presentation as Innovative Technology of Teaching of Hieroglyphic Writing of Chinese

The analysis of results of flight research of an assessment of efficiency of multimedia educational presentation is provided in article as innovative technology of teaching Chinese hieroglyphic. Studying stages hieroglyphic are shined, knowledge, abilities, skills which pupils as a result of studying Chinese hieroglyphic with use of educational presentation should possess is defined.

Key words: multimedia educational presentation, hieroglyphic writing, didactic means.

Стаття надійшла до редакції 02.10.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.091.64:004

О. В. Іванова

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ У ВНЗ: СУТНІСТЬ ТА ВИМОГИ ДО ЇХ СТВОРЕННЯ

На сучасному етапі розвитку вищої освіти основна увага акцентується на самостійному навчанні студентів, при цьому аудиторні заняття виконують роль своєрідної платформи для подальшого поглиблення й розвитку знань з певної дисципліни. Це зумовлює необхідність впровадження в навчальний процес концептуально нових технологій, які сприяли б продуктивності й змістовності аудиторних занять. З огляду на це ефективними видаються мультимедійні технології, орієнтовані на бінарне сприйняття матеріалу, зокрема зорове та слухове. Спектр використання мультимедійних технологій сьогодні помітно розширюється: від створення навчальних програм до розробки цілісної концепції побудови освітніх програм в області мультимедіа. Проблема використання мультимедійних технологій у навчальному процесі вузу відносно нова. Питання впровадження мультимедійних технологій у вищі розглядаються в роботах Ю. М. Єгорова, В. А. Кастирнова, Н. В. Клемешова, А. Ю. Кравцова, А. В. Суворинова, А. В. Осика та ін. Психолого-педагогічні та технічні аспекти їх застосування знайшли своє відображення в роботах С. А. Христочевского, М. І. Фролова, Є. С. Полат та ін.

Мета цієї статті – розкрити поняття мультимедійних засобів навчання, вказати на особливості й переваги їх застосування в навчальному процесі; узагальнити дидактичні, методичні, психологічні й технічні вимоги, яким повинні відповідати мультимедійні засоби навчання.

Поряд з живим словом педагога засоби навчання є важливим складником освітнього процесу, адже вони впливають на всі інші його компоненти, зокрема на мету, зміст, форми та методи. Так, в енциклопедії професійної освіти під засобами навчання розуміють об'єкти, створені людиною, а також предмети з живої природи, що використовуються в навчальному процесі як носії навчальної інформації та інструменти діяльності педагога, й слугують засобом досягнення поставленої мети навчання, виховання і розвитку [1].

За результатами практичних досліджень, серед широкого спектру засобів навчання найбільш ефективний вплив на студентів здійснюють сучасні аудіовізуальні та мультимедійні засоби навчання (електронні освітні ресурси).

У дослівному перекладі з англійської, термін „мультимедіа” (multimedia) означає „багатоплановість”. Використовують декілька підходів до розгляду поняття „мультимедіа” [2]. Мультимедіа – це:

1) технологія, що описує порядок розробки, функціонування та застосування засобів обробки інформації різних типів;

2) інформаційний ресурс, створений на основі технологій обробки й подання інформації різних типів;

3) комп'ютерне програмне забезпечення, функціонування якого пов'язане з обробкою та представленням інформації різних типів;

4) комп'ютерне апаратне забезпечення, за допомогою якого стає можливою робота з інформацією різних типів;

5) особливий узагальнюючий вид інформації, що поєднує в собі як традиційну статичну візуальну (текст, графіка), так і динамічну інформацію різних типів (мова, музика, відеофрагменти, анімація тощо).

Поняття „мультимедіа” є різнорівневим і неоднозначним, а відтак охоплює різноманітний спектр програмного та апаратного забезпечення, зокрема від 8-бітної звукової плати й накопичувача для компакт-дисків з фіксованою швидкістю до професійних програм і комп'ютерів, використовуваних при створенні спеціальних кіноефектів і навіть комп'ютерних фільмів.

У контексті нашого дослідження під поняттям „мультимедіа” розуміємо спектр інформаційних технологій, що використовують різні програмні та технічні засоби з метою найбільш ефективного впливу на користувача (який виступає одночасно читачем, слухачем, глядачем).

Засвоєння інформації, у тому числі й навчальної, залежить від її сприйняття. Так дослідження Н. В. Басової, В. Ф. Іванова та ін. доводять, що людина запам'ятовує 15 % інформації, одержуваної нею у мовній формі, і 25 % – в зоровій; якщо ж обидва ці способи передачі інформації використовуються одночасно, особа здатна сприйняти до 65 % змісту цієї інформації [3; 4]. Такі висновки засвідчують високий рівень ефективності використання в навчанні мультимедійних засобів, основа яких – зорове та слухове сприйняття матеріалу.

Наочне й образне подання інформації; забезпечення індивідуалізації й диференціації процесу навчання за рахунок реалізації можливостей інтерактивного діалогу; стимулювання когнітивних аспектів навчання, таких як сприйняття й усвідомлення інформації; високий ступінь самостійної роботи студентів у світовому інформаційному просторі, що є чинником значної активізації процесу пізнання – це лише деякі незаперечні переваги застосування мультимедійних засобів у навчальному процесі.

Очевидно, що мультимедійні засоби навчання стали невід'ємними помічниками в навчальному процесі, а це в свою чергу передбачає їх відповідність єдиній системі психологічних, дидактичних та методичних вимог. У дослідженнях І. В. Крилова, І. П. Подласого, А. І. Башмакова та ін. сформульовані окремі умови й вимоги до мультимедійних засобів навчання. Узагальнимо наявні результати.

Так, серед специфічних дидактичних умов І. В. Крилов вказує зокрема на:

- адаптивність до індивідуальних можливостей студента;
- інтерактивність навчання;

- реалізацію можливостей комп'ютерної візуалізації навчальної інформації;
- розвиток інтелектуального потенціалу студента;
- системність і структурно-функціональну зв'язність подання навчального матеріалу;
- забезпечення повноти (цілісності) й безперервності дидактичного циклу навчання [5].

З дидактичними тісно пов'язані методичні вимоги. Методичні вимоги до мультимедійних засобів навчання враховують своєрідність й особливості конкретного навчального предмета, специфіку відповідної науки та її понятійного апарату, особливості методів дослідження її закономірностей, можливість реалізації сучасних методів обробки інформації тощо.

Мультимедійні засоби навчання повинні задовольняти таким методичним вимогам:

- подання навчального матеріалу з опорою на взаємозв'язок і взаємодію понятійних, образних і дієвих компонентів мислення;
- відображення системи термінів навчальної дисципліни як ієрархічної структури високого порядку;
- надання студенту можливостей виконання різноманітних контролюючих тренувальних дій [5].

Разом з урахуванням дидактичних та методичних вимог, до розробки та використання мультимедійних засобів навчання також відносять низку психологічних вимог, що впливають на успішність і якість їх створення. Так, І. П. Подласий зазначає, що подання навчального матеріалу в мультимедійних засобах навчання має відповідати не тільки вербально-логічному, але й сенсорно-перцептивному та представницькому рівням когнітивного процесу. Його виклад необхідно орієнтувати на тезаурус і лінгвістичну композицію конкретного вікового контингенту і специфіку підготовки учнів [6]. Основним технічним засобом мультимедійних технологій, безумовно, виступає комп'ютер з основним програмним забезпеченням і мультимедійним проектором. Отже, крім дидактичних та методологічних вимог, існує низка техніко-технологічних, зокрема:

- функціонування мультимедійних засобів навчання в середовищах Інтернет-навігації, MS Windows 98/Me/2000/2003/XP тощо;
- функціонування в локальному (на компактдисках та інших зовнішніх носіях інформації) і в мережевому режимі;
- максимальне використання сучасних мультимедійних та телекомунікаційних технологій;
- стабільна робота на різних комп'ютерних та інших технічних засобах, передбачених специфікою мультимедійних засобів навчання;
- наявність захисту від несанкціонованих дій користувачів;
- ефективне й виправдане використання ресурсів;

- адекватність тестувань, простота, надійність, повнота інсталяції та деінсталяції.

Таким чином, мультимедійні засоби навчання повинні підлягати багатоаспектному експертному оцінюванню.

Як бачимо, поряд з перевагами цих технологій існують проблемні питання їх використання. Так, А. І. Черевиків виокремлює лише деякі з них:

- для створення й використання мультимедійного матеріалу необхідні навички оперування персональним комп'ютером та досвід роботи зі спеціальним програмним забезпеченням;

- створення мультимедійних продуктів – процес, що вимагає серйозних тимчасових витрат і знань в різноманітних галузях;

- зловживання спецефектами й надмірні обсяги інформації, представлені мультимедійними засобами, зумовлюють переадресацію уваги в процесі навчання;

- рівень інтерактивності взаємодії користувача з мультимедійною програмою все ще дуже далекий від рівня спілкування між людьми;

- часто при розробці мультимедійних засобів навчання акцент робиться не на навчання, а на технологію програмної реалізації [7].

З огляду на вищезазначене, ідея мультимедіа полягає у використанні різних способів подачі інформації, внеску відео та звукового супроводу тексту до програмного забезпечення, при чому високоякісна графіка та анімація додають до програмного продукту елементів інформаційної насиченості, перетворюючи його на зручний і потужний дидактичний інструмент навчання, здатного одночасно впливати на різні канали сприйняття інформації. Однак необхідно враховувати й низку психологічних, дидактичних, методичних і технічних вимог, за умови дотримання яких мультимедіа будуть дійсно корисними навчальними технологіями.

У статті ми розглянули поняття мультимедіа й мультимедійних засобів навчання; охарактеризували особливості та переваги їх використання в навчальному процесі вnz; узагальнили дидактичні, методичні, психологічні й технічні вимоги до зазначених мультимедійних засобів навчання. Безперечно дослідження вимагає подальшого розгляду основних аспектів застосування засобів мультимедіа в навчальному процесі при проведенні різних видів занять, зокрема лекційних, практичних, семінарських, лабораторних тощо.

Список використаної літератури

1. **Енциклопедія професійного образования** : в 3-х т. – М. : Изд. РАО, 1999. – Т. 3. – С. 177. 2. **Григорьев С. Г.** Использование мультимедийных технологий в общем среднем образовании / С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://humanities.edu.ru/db/msg/80306>. 3. **Басова Н. В.** Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004.

4. Іванов В. Ф. Сучасні комп'ютерні технології і засоби масової комунікації: аспекти застосування / В. Ф. Іванов, О. К. Мелешенко. – К. : ІЗМН, 2006. – 352 с. **5. Крилов І. В.** Інформаційні технології: теорія і практика – К. : Центр, 2006. – 128 с. **6. Підласий І. П.** Практична педагогіка або три технології / І. П. Підласий – К. : Слово, 2004. – 616 с. **7. Башмаков А. И.** Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А. И. Башмаков, И. А. Башмаков. – М. : Фелинь, 2003.

Іванова О. В. Мультимедійні засоби навчання у ВНЗ: сутність та вимоги до їх створення

У статті розкривається поняття мультимедійних засобів навчання, а також особливості й переваги їх використання у навчальному процесі, наводяться основні дидактичні, методичні, психологічні й технічні вимоги, яким повинні відповідати мультимедійні засоби навчання.

Ключові слова: мультимедіа, мультимедійні засоби навчання.

Іванова О. В. Мультимедийные средства обучения в вузах: сущность и требования к их созданию

В статье раскрывается понятие мультимедийных средств обучения, а также особенности и преимущества их применения в учебном процессе, приводятся основные дидактические, методические, психологические и технические требования, предъявляемые мультимедийным средствам обучения.

Ключевые слова: мультимедиа, мультимедийные средства обучения.

Ivanova O. V. Multimedia Teaching Means at High School: Essence and Demands

The article deals with the notion of multimedia teaching means, peculiarities and advantages of their usage in the teaching process; main didactical, methodical, psychological and teaching demands are given due to the multimedia.

Key words: multimedia, multimedia teaching means.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378:004:811.111

С. В. Іць

**МЕДІАОСВІТНІ ВЕБ-КВЕСТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Вища освіта України побудована відповідно до вимог Болонської конвенції, де особлива увага приділяється самостійній роботі студентів, яка потребує підвищення й інтеграції видів і форм організації навчальної діяльності студентів. Інтегрування ІКТ з педагогічною системою організації навчальної діяльності дозволяє розширити навчальні можливості студентів, здійснити вибір і організацію індивідуальної траєкторії навчання, що розвиває самостійне критичне й творче мислення. Визначальну роль в цьому відіграє Інтернет [1, с. 353 – 354].

У наш час існує покоління школярів і студентів, яких в англійській літературі називають Generation Dot Com, для яких більш звичним є сприйняття аудіовізуальної інформації, ніж друкованої. Доводиться визнати, що цю ситуацію не можна повернути назад: телебачення, відео, комп'ютер, Інтернет та інші телекомунікаційні мережі невблаганно змінюють аудиторію, поступово перетворюючи „читачів” більшою мірою в „глядачів”. Знання того, як функціонують медіа, як ми взаємодіємо з ними і як можемо використовувати їх з максимальною користю, стають необхідним компонентом компетентності сучасної людини, а саме для тренування й розвитку вмінь аналізу, синтезу й оцінки інформації, розвитку критичного й творчого мислення. Такі практичні вправи, як ідентифікація основної думки, ідеї, причинно-наслідкового зв'язку, розпізнавання головної й другорядної інформації, цілей і мотивації автора, порівняння, зіставлення різних джерел і точок зору на одну проблему, фактів і суб'єктивних думок, стимулюють аналітичні здібності студентів. Підбиття підсумків, прогнозування наслідків, узагальнення тренують уміння синтезу та ін.

Нині є багато педагогічних технологій навчання, які забезпечують самостійну роботу студентів. Ураховуючи значні обсяги інформації, необхідність їх обробки й передачі, потрібно інтегрувати ці педагогічні технології з інформаційно-комунікативними технологіями (ІКТ), використанням Інтернету. Зважаючи на те, що у ВНЗ особливе місце займає дослідницька робота студентів, заслуговує на увагу інтеграція методу проектів з використанням Інтернету та рольових ігор. Такий вид проектів називають Веб-квестом. (від англ. Quest – пошук, пригода).

Медіаосвітні квести – це нова й перспективна технологія в медіадидактиці. Слід відзначити можливість застосування веб-квестів на всіх етапах проходження мовного матеріалу в освітньому процесі ВНЗ. На наш погляд, вони будуть ефективними як у процесі закріплення матеріалу

й перевірки знань з пройденої теми, так і на етапі формування навичок: лексичних, граматичних, фонетичних. Застосування веб-квестів так само можливо під час навчання видам мовної діяльності: монологічного й діалогічного мовлення, навчання читання та письма й буде ефективним за умови, що викладач не буде забувати й медіаосвітній потенціал веб-квестів, а саме готувати студентів до спілкування, опосередкованому технічними пристроями.

Існує багато визначень Веб-квестів, але найдоцільнішим ми вважаємо визначення російського педагога А. Хуторського: „**Веб-квести** – це Веб-сторінки з певної тематики на освітніх сайтах, що з'єднані гіперпосиланнями зі сторінками інших сайтів „Всесвітньої павутини WWW” [5].

Концепція веб-квестів була розроблена в США в Університеті Сан-Дієго в середині 90-х років професорами Б. Доджем і Т. Марчем. Швидкими темпами нова технологія завоювала популярність як серед американських, так і європейських педагогів (B. Dodge, T. March, A. Lamb, Chr. Bauer-Ramazani), а з кінця 90-х років стала поширюватися в Росії та Україні. Серед дослідників, які займалися проблемою використання веб-квестів у процесі підготовки майбутніх учителів, можна відзначити Ю. В. Романцову, М. В. Андрєєва, Я. С. Биховського, Н. В. Ніколаєву та ін.

Мета статті полягає в розгляді інтерактивної методики навчання Веб-квестів у інтеграції з традиційною методикою навчання та активного використання Інтернету як засобу формування критичного мислення майбутніх вчителів іноземних мов.

Ми вважаємо, що Веб-квест є одним з найбільш ефективних засобів у навчанні іноземних мов, адже: – Веб-квест робить процес навчання іноземної мови набагато цікавішим як для студента, так і для викладача; – студент навчається критично мислити, вирішувати складні проблеми, зважувати альтернативні думки, самостійно приймати продумані рішення, брати на себе відповідальність за їх реалізацію; – Веб-квест дозволяє робити відкриття, а не просто засвоювати іншомовну інформацію, оскільки в процесі творчої роботи студенти отримують не „готові до вживання” знання, спрощені й клішовані формули, а самі залучені в пошукову діяльність; – студентам забезпечується доступ до великих за обсягом, постійно оновлюваних, автентичних іншомовних медіатекстів; – у студентів формується стійка мотивація до вивчення іноземних мов; – при виконанні ролі в веб-квесті студенти вчаться дивитися на проблему з різних точок зору, досліджуючи її більш-менш глибоко; – Веб-квест підсумовує пізнавальні навички студента й дає можливість застосувати їх в інших дисциплінах або галузях [4].

Характерними особливостями Веб-квесту, що відрізняють його від інших технологій, зокрема від методу проектів, є такі: **перш за все**, заздалегідь визначаються ресурси, у яких є інформація, що необхідна для розв'язання проблеми (вони можуть бути в будь-якому вигляді (в електронному вигляді – на компакт-дисках, відео- й аудіо носіях, у паперовому вигляді, посилання на ресурси в Інтернет, адреси Веб-сайтів за

темою тощо)). **По-друге**, Веб-квест однозначно визначає порядок дій, який має виконати студент для одержання необхідного результату. **По-третє**, обов'язковою складовою цієї технології є перелік тих знань, умінь і навичок, які зможуть набути студенти, виконавши даний Веб-квест. **По-четверте**, однозначно визначені критерії оцінки виконаних завдань [6, с. 18].

Освітні Веб-квести можуть бути автономними або входити до змісту навчальних курсів.

На Веб-сторінці з дисципліни розміщено текст викладача, який підготував зміст цієї дисципліни. Кожна теза в тексті супроводжується посиланнями на сайти, ілюстрації та інші матеріали з питання, що вивчається. Кількість гіперпосилань може досягати двох десятків, студенти самостійно обирають ті матеріали, що потрібні для дослідження певного питання [6, с. 13].

Вчені довели, що структура веб-квесту складається з кількох обов'язкових розділів: *вступ* (сформульовано тему проекту, обґрунтовано його цінність); *завдання* (мета, умови, проблема та її оптимальне рішення); *процес* (поетапний опис процесу роботи, розподіл ролей, обов'язків кожного учасника, список інформаційних ресурсів); *вказівки* (як організувати та представити зібрану інформацію), які можуть бути представлені у вигляді запитань, котрі організують навчальну роботу (наприклад, визначення часових меж, загальна концепція, рекомендації з використання електронних джерел, подання „заготовок”-шаблонів веб-сторінок для полегшення труднощів під час створення студентами власних сторінок як результату пройденого матеріалу тощо); *оцінювання* (може включати як шкалу для самооцінки й оцінки роботи одногрупників, так і опис критеріїв оцінки викладачем); *висновок* (узагальнення результатів, підведення підсумків (чому навчилися, які навички набули; можливі риторичні запитання або питання, що мотивують подальше дослідження тематики) [2].

За тривалістю виконання Веб-квести класифікують на короткотермінові і довготермінові, тому робота над короткотерміновими може займати від одного до трьох занять, а над довготерміновими вона триваліша.

Розвиток та модернізація Веб-квестів, упровадження нових структурних елементів привели до зникнення чітких границь між видами Веб-квестів, тобто різні види Веб-квестів можуть комбінувати схожі елементи й завдання. Нині розрізняють дванадцять видів Веб-квестів. Їх класифікація заснована на дванадцяти типових завданнях:

1. **Compilation tasks** – завдання зі збирання даних – це найпростіший Веб-квест, оскільки мета студентів полягає в тому, щоб продивитися певні ресурси інтернет і вибрати необхідну інформацію для будь-якої компіляції (кулінарна книга, словник та ін.).

2. **Judgment tasks** – завдання на думку, власний погляд – мета Веб-квеста полягає в збиранні даних щодо подій з метою подальшої презентації думки про це.

3. **Retelling tasks** – завдання на переказ – завдання спрямоване на пошук інформації з метою її подальшого переказу.

Наприклад, виконуючи Веб-квест про культуру Великобританії, студент збирає та підсумовує інформацію про географічне положення, етнічне походження, культуру, історичні періоди розвитку окремих земель, специфіку мови та звичаїв та ін. Підсумком такої роботи може стати презентація цієї країни, її культури.

4. **Persuasion tasks** – завдання та переконливість – на відміну від завдання на переказ, у цьому випадку студенти одержують уявну ситуацію, після вивчення якої вони мають скласти переконливу розповідь для своєї аудиторії.

5. **Mystery tasks** – детективне завдання – виконуючи детективне завдання, студенти зіштовхуються з певною проблемою, таємничою історією або загадкою, що мають розв'язати. Для того, щоб знайти розгадку, студенти мають узяти участь у розслідуванні, виконуючи різні ролі, навчатися аналізувати інформацію з різних поглядів. За підсумками такої роботи студенти мають написати переконливе есе, виступ із захистом своєї точки зору.

6. **Creative tasks** – творчі завдання – їх мета полягає в створенні кінцевого предмету специфічного формату (твір, малюнок, діаграма та ін.).

7. **Journalistic tasks** – журналістське розслідування – виконуючи подібного роду Веб-квест, студенти можуть відчувати себе журналістом, збирати інформацію, підсумувати її, представляти у вигляді репортажу.

8. **Design tasks** – дизайн-завдання – спрямовані на створення певного, вже затвердженого продукту. Прикладом дизайн-завдання можуть бути створення брошури для туристичного агентства, що допоможе туристам спланувати свій відпочинок.

9. **Analytical tasks** – аналітичне завдання – студент повинен здійснити аналіз будь-якого явища (може бути реальним або уявним, фізичним або абстрактним) з метою встановлення причинно-наслідкових відношень.

10. **Self-knowledge tasks** – завдання на самопізнання – найменш популярний вид Веб-квеста в зв'язку з тим, що він спрямований на саморозвиток через логіку, здогадку, внутрішні людські ресурси.

11. **Consensus tasks** – завдання на згоду та єдиної згоди – є певні теми, які суперечливі за своєю суттю: еутаназія, легалізація легких наркотиків, жіноча армія та ін. Обговорення подібних тем сприяє висвітленню всіх точок зору, „за” і „проти”. Лише тільки після ґрунтовного обговорення може бути досягнення консенсусу.

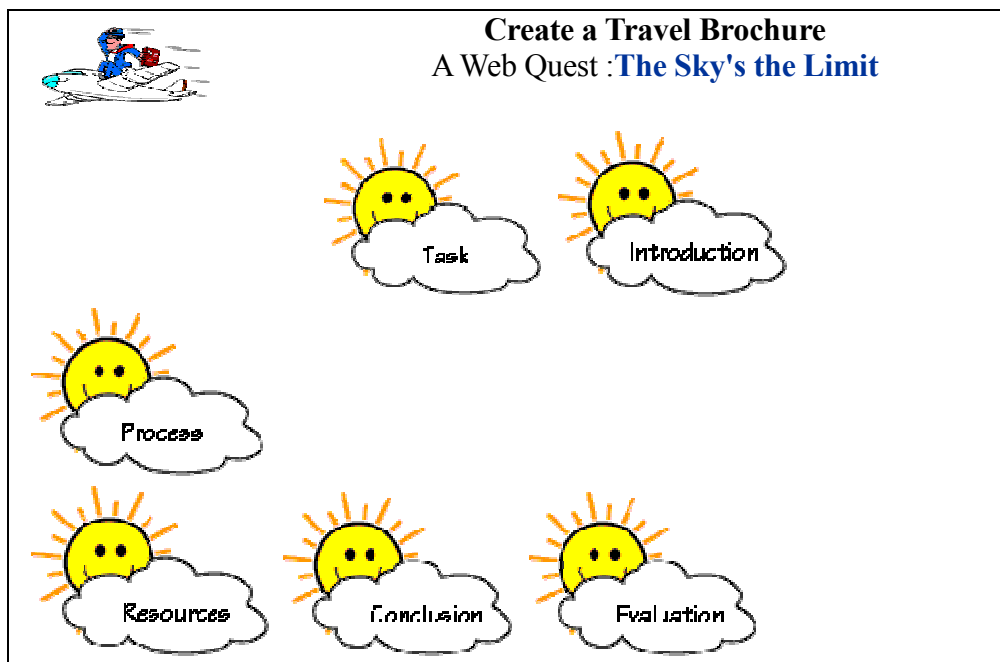
12. **Scientist tasks** – наукові завдання – подібні завдання можуть ґрунтуватися на уявних та реальних фактах. Ці завдання показують, як насправді „працює” наука, студент має змогу бачити структуру наукових завдань, висувати гіпотезу, здійснювати перевірку й порівняння кінцевого результату відповідно до заявлених результатів [6, с. 36 – 38].

Для продуктивної спільної чи індивідуальної діяльності в проєкті студенти повинні володіти цілим рядом умінь: – **інтелектуальними**:

працювати з інформацією, аналізувати, систематизувати, узагальнювати її, встановлювати асоціації з раніше вивченим, робити висновки; – **творчими**: генерувати ідеї, знаходити багатоваріантні рішення проблеми, передбачати можливі наслідки прийнятих рішень; – **комунікативними**: вступати в спілкування, слухати партнера по спілкуванню, адекватно впливати на співрозмовника, відстоювати свою точку зору, знаходити компроміс зі співрозмовником, прогнозувати результат свого висловлювання та ін.; – **соціальними**: співпрацювати з іншими, приймати точку зору інших, нести відповідальність за результати своєї праці, підкорятися рішенням групи, довіряти членам команди [3].

Скориставшись структурою освітнього веб-квесту й шаблонами для його створення, можна розробити цілий ряд медіаосвітніх сайтів для майбутніх вчителів іноземних мов.

У процесі вивчення теми „Travelling” студентам II-го курсу Інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка було запропоновано пройти Веб-квест „Create a Travel Brochure”



У **вступі** студентам було оголошено, що один учасник і три його однокурсники були обрані засновниками нової компанії під назвою „Немає межі”. Ця маркетингова компанія для тих людей, які люблять подорожувати, але не мають часу, ресурсів, або, можливо, енергії, щоб досліджувати місцевість, якою вони хотіли б подорожувати.

Першим **завданням** було необхідно створити зразок продукту, „Немає межі”, який буде використовуватись для реклами своїх послуг. Четвірка учасників буде займатися розробкою та створенням унікальної брошури подорожей за допомогою сайтів в Інтернеті. У цій брошурі буде

загальна інформація про обраний пункт призначення, області історичних і рекреаційних інтересів і вибір туристичних пакетів. Крім того, брошура має містити фотографії й зображення.

У процесі мозкового штурму студентам потрібно прийняти рішення про напрямки подорожей, розподілити функції кожного члена групи, які повинні бути виконані завдяки опису роботи, яка супроводжує цю роль.

Студентам було запропоновано 4 ролі, серед яких є *Посол*, функції якого полягають у наданні документів, детальної карти призначення, географічної, демографічної, екологічної, опису населення і прогнозу погоди, списку великих міст, мови, релігій та свята, що відзначаються, уряду і культур та валюта; *Історик/Екскурсовод* відповідає за коротку історію місця призначення. Він повинен дослідити історичні місця, мати карту та короткий опис значущості кожного історичного місця, список можливих екскурсій, які пропонують туристам можливість побачити сайт, прайс-лист і розклад турів; *Режисер відпочинку* відіграє важливу роботу, адже він повинен дослідити й визначити таке: назви і розташування областей, що представляють інтерес (відпочинок, їдальня тощо), карти, розклади, ціни, будь-які інші конкретні вказівки або обмеження для супроводу діяльності; *Турагент* повинен ходити по магазинах і знайти найкращі ціни на транспортування до місця призначення, транспортування в пункт призначення (прокат автомобілів, метро, автобус та ін.), розміщення проживання та ін. Крім того, турагент повинен запропонувати різні пакети для різних розмірів гаманця. Турагент повинен мати на увазі доходи та інтереси подорожуючих.

Після того, як всі ролі були розподілені, кожен член групи повинен відвідати дані веб-сайти, у розділі „**Ресурси**” і почати збирати всю інформацію та зображення, за які він чи вона несе відповідальність. Як тільки вся інформація була зібрана, студенти повинні зійтися разом, обмінятися інформацією, яку вони зібрали та розпочати створення брошури. Група може виготовити брошуру двома способами. Це може бути брошура, виготовлена на папері, або можна скористатися технологіями, доступними для студентів, і створити її в електронному вигляді.

Під час **оцінювання** кожному члену групи буде виставлена й окрема оцінка й оцінка для цілої групи відповідно до виконання його / її роботи, якості матеріалів, включених у брошуру, змісту, творчості, акуратності. Групова оцінка буде залежати від зовнішнього вигляду, кінцевого продукту, спільних зусиль, відповідності виконання проекту зазначеним критеріям.

Ключовим розділом кожного веб-квеста є докладна шкала критеріїв оцінки, спираючись на яку учасники проекту оцінюють самих себе і товаришів по команді. Цими ж критеріями послуговується й педагог. Наприклад, якщо для презентації результатів дослідження було обрано усну форму, то оцінювання включатиме жести, граматику й вимову, організацію мовлення. Якщо ж було використано презентацію в Power Point, то розглядатиметься естетичне оформлення, технічне виконання. За кожним критерієм складаються дескриптори відповідності від найкращого

до найгіршого прикладу виконання, виражені в балах. Відтак, замість традиційної оцінки й усного коментаря, студенти отримують більш адекватну оцінку – об'єктивний аналіз їхньої роботи.

Ми розробили **критерії оцінювання творчих робіт**: *естетичність*; *актуальність* – як інформація, представлена в проектах, співвідноситься з основною ідеєю конкурсу; *доступність* – наскільки доступна для розуміння й сприйняття основна ідея творчої роботи; *форма подачі* – оригінальність творчого підходу, використання нових, переконливих форм і методів; *ефективність впливу* – наскільки проект зацікавлює, емоційно захоплює аудиторію; *технічність* – виконання технічних вимог, пред'явлених до роботи; *завершеність проекту*.

Для створення бланка оцінки ми пропонуємо скористатися шаблоном на порталі TeAchnology http://teach-nology.com/веб_tools/rubrics/вебquest/.

Після презентації результатів проекти, як правило, розміщуються в Інтернеті для ознайомлення з ними широкої аудиторії.

На наш погляд, веб-квести, включені в педагогічний процес, здатні в значній мірі підвищити ефективність навчання майбутнього вчителя іноземної мови завдяки цікавим, творчим завданням. Крім цього, вони сприяють формуванню медіакомпетентності студентів.

Список використаної літератури

1. Кадемія М. Ю. Використання Веб-квестів у процесі підготовки вчителя технологій. / М. Ю. Кадемія. – Наукові записки. Серія : Педагогіка. – 2011. – № 3. – С. 353 – 356. **2. Григорьева И. В.** Веб-портфолио как средство формирования медиакомпетентности будущих педагогов (из опыта работы ГОУ ВПО ИГЛУ) / И. В. Григорьева // Образовательные технологии XXI века ; под ред. С. И. Гудиной, К. М. Тихомировой, Д. Т. Рудаковой. – М. : Изд-во Рос. академии образования, 2009. – С. 265 – 269. **3. Палаева Л. И.** Метод проектов в обучении английскому языку учащихся среднего этапа обучения общеобразовательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Л. И. Палаева. – М., 2005. **4. Шевцова О. Г.** Веб-квест – один из наиболее эффективных способов применения Интернета для внедрения ролевых игр в обучение [Электронный ресурс]. – Конференция „ИТО-2008”. – URL: <http://www.ito.edu.ru/2008/Moscow/III/2/III-2-7656.html>. (5 апр. 2011). **5. Хуторской А. В.** Вебквест <http://khutorskoy.ru/index.htm>. **6. Гуревич Р. С.** Веб-квест у навчанні : путівник : навч.-метод. посіб. / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, О. В. Шестопалюк. – Вінниця : РВВ ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2012. – 128.

Іць С. В. Медіаосвітні веб-квести як засіб формування критичного мислення майбутніх учителів іноземних мов

У статті розглядається характеристика та методика використання інтерактивної технології веб-квестів як інноваційної технології в навчально-виховному процесі ВНЗ для підготовки майбутніх учителів іноземних мов в інтеграції з традиційним навчанням, наводиться

класифікація та типи освітніх веб-квестів для формування критичного мислення майбутніх учителів іноземних мов.

Ключові слова: Веб-квест, інформаційно-комунікаційні технології, медіаосвіта, Інтернет, проект, навчальний процес.

Иц С. В. Медиаобразовательные веб-квесты как средство формирования критического мышления будущих учителей иностранных языков

В статье рассматривается характеристика и методика использования интерактивной технологии веб-квестов как инновационная технология в учебно-воспитательном процессе для подготовки будущих учителей иностранных языков в интеграции с традиционным обучением, рассматриваются классификации и типы образовательных веб-квестов для формирования критического мышления будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: Веб-квест, информационно-коммуникационные технологии, медиаобразование, Интернет, проект, учебный процесс.

Its S. V. Media-веб Quests as a Means of the Future Foreign Language Teachers' Critical Thinking Formation

The article considers the characteristics and the methods of using the interactive technology веб quests as innovative technologies in educational process of training future teachers of foreign languages, the article presents the classification and the types of educational веб quests to form the critical thinking of future foreign language teachers.

Key words: Веб-quest, information and communication technology, media education, Internet draft, educational process.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 371:681.3

В. П. Карчевский, Н. В. Карчевская

АНАЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ЧЕЛОВЕКА И РОБОТА

Характеристики вычислительных машин, автоматов, роботов в современном обществе достигли такого уровня, что людям стало необходимо в рамках робототехники заниматься исследованиями как их обучения и самообучения, так и использования вычислительных машин, и их систем для обучения людей. Как примеры этого можно привести автоматизированные обучающие системы, роботы-учителя, тренажеры и т. д.

Сегодня робот – это автоматическое устройство с антропоморфным действием, которое частично или полностью заменяет человека при выполнении работ в опасных для жизни условиях, при относительной недоступности объекта или для другого использования, например обучения.

Без роботов инновационное развитие процессов обучения в обществе не представляется возможным. По нашему мнению, взрывной рост количества и качества параметров и характеристик вычислительных машин сделал актуальной задачу повышения эффективной работы самих вычислительных машин за счет их „социализации”, интеграции в формирующееся сообщество машин [1; 2].

Сообщество машин способно эволюционировать не только при поддержке человека, а и путем самовоспроизведения и самообучения, идя с человеком, рука об руку.

По мнению Н. Амосова можно в будущем ожидать огромного разнообразия роботов, еще большего, чем разнообразия организмов [3]. В частности, роботы изменят состояние обучения и воспитания детей, медицины, управления в любых сферах, регулирования психики и внедрятся во все области науки. Робот неизбежно превратится в личность, как только у него будет воспроизведена самоорганизация. Можно не сомневаться, что люди овладеют биосинтезом и смогут воспроизвести биологические системы в их естественном виде. Однако развитие искусственного разума, наверное, не пойдет по этому пути. Человек имеет в своем распоряжении больше возможностей для создания новых сложных систем и, едва ли будет пытаться повторить природу, тем более что она не совершенна. Вполне мыслима такая фабрика искусственных организмов – от простых роботов до сложнейших интеллектов, – которая сможет обойтись без помощи людей. Она не только обеспечит серийное производство, но и неограниченную „изменчивость”, конструирование все новых видов с новыми качествами.

Как и в человеческом обществе среди роботов должны распространяться оперативные и долговременные знания. Это дает возможность говорить уже о зарождении и развитии „роботов (впрочем, и людей) – преподавателей для роботов”. Поэтому познание роботов, их обучение и воспитание, в том числе самими роботами, – становится важным направлением в развитии будущего сообщества людей и роботов.

Пусть педагогика роботов – это процесс формирования индивидуальных качеств каждого отдельного робота в сообществе роботов [1; 2]. Педагогика роботов связана с социализацией роботов и ориентирована на повышение эффективности роботов за счет их эволюции, как в человеческом обществе, так и в сообществе роботов. Вычислительные машины, компьютеры, современные роботы уже сейчас переступают важный порог, за которым они кажутся людям разумными. Эволюция роботов только начинается, эволюция людей продолжается.

В настоящее время инструментов способных обучать роботов подобно людям почти не существует.

Поэтому целью данной работы является анализ подобия и аналогий в процессах, которые рассматривает педагогика в традиционном смысле и педагогика роботов; выявленные соответствующих тенденций и закономерностей в обучении роботов для использования новых идей в роботостроении. Естественно, что такой анализ может привести и к появлению идей улучшения обучения человека.

Рассмотрим основные направления современных научных исследований, направленные на обучение роботов (см. примечание).

1. Точное описание поведения роботов во всех ситуациях при помощи разработки соответствующего программного обеспечения.

2. Дробление требуемых действий робота до определения „примитивных” действий, которые вносятся в общую базу действий. Данный подход сопряжен с определенными трудностями. Во-первых, он требует большого объема вычислений. Во-вторых, поддержка актуальной картины окружающей среды – задача очень сложная, т. к. среда меняется постоянно.

3. Известно, что многие организмы, например насекомые, благополучно существуют и без поддержки полной картины окружения, более того, даже не имея памяти как таковой. Это стало отправной точкой нового течения в робототехнике, доминирующего в настоящее время. Течение получило название „поведенческая робототехника” (behavior-based robotics – BBR). Одним из способов организации BBR-роботов является архитектура поглощения. Согласно Бруксу поведенческие роботы можно рассматривать как набор простых и независимых поведенческих узлов (behaviors). Поведения могут наслаиваться друг на друга, а также конфликтовать между собой. В этом случае, в действие вступает специальный механизм арбитража, который решает, какое поведение в данный момент является приоритетным. Ключевым моментом является то, что поведение робота, как единого целого, не закладывается заранее, а вырисовывается из взаимодействия его поведенческих узлов. По мнению сторонников BBR, глобальное поведение становится чем-то большим, чем просто суперпозицией его частей. Оно поглощает каждое из локальных, низкоуровневых поведений. В целом, вместо проектирования робота и точного описания его поведения во всех ситуациях, можно просто добавлять поведенческие узлы и анализировать, что получится в результате.

4. Обучение посредством копирования действий. Например, британские ученые создали пару виртуальных роботов, которые способны обучать друг друга новым словам. Различные понятия роботы демонстрируют друг другу на себе. Начинается процесс учебы с несложных действий вроде сгибаний локтей, которые должен скопировать второй робот, затем следует повторение с описанием проделанного, чтобы робот-ученик смог запомнить значение слова. Уже выученные понятия

используются для дальнейшего пополнения словарного запаса. На данный момент роботам известно порядка 100 слов.

5. Обучение роботов, как детей. У машин, которые обучаются и как-бы постепенно взрослеют, можно развить понимание тех действий, которые люди считают правильными и неправильными. Вероятность успеха довольно перспективна, хотя эта стратегия требует нескольких технологических прорывов.

6. Обучение роботов через игру. В европейских странах шесть лабораторий предложили свои проекты по обучению роботов, как детей. Основной проект носит название RobotCub.

7. Европейские ученые решили научить роботов общаться с людьми на эмоциональном уровне. В проекте участвуют 25 робототехников, психологов и специалистов в сфере искусственного интеллекта из шести европейских стран. Координатор проекта Лола Канамеро отметила, что их задача переступить ту неживую грань, которую не могут перейти роботы, поднять уровень общения и взаимодействия между человеком и машиной в социальном и эмоциональном аспекте. Создаются роботы, которые будут понимать интонацию и эмоциональную окраску человеческой речи. „Прежде чем младенцы осваивают язык, они обращают внимание на то, что я называю „информационной горячей точкой“, то есть то, куда смотрят их отец или мать”, – считает Эндрю Мелтцгофф, психолог и один из директоров института обучения и нейронауки Вашингтонского университета. По его словам, именно с этого начинается обучение. Это простое открытие – одно из десятков в сфере обработки эмоциональных данных, которая помогает ученым понять, какие черты робота делают его наиболее „человечным”.

8. Замена декларируемых общих принципов достижения глобальной цели в разработке роботов множеством частных, зачастую не связанных между собой подцелей и направлений. Японский национальный институт информации и коммуникационных технологий работает над проектом разработки роботов способных обучаться и обучать других – как людей, так и себе подобных.

9. Разработка эволюционных механизмов развития роботов, включая самовоспроизведение. Разум человека, умение учиться на своих ошибках заставляют ребенка, который один раз обжегся, не совать пальцы в огонь еще раз. Если роботы научатся действовать не только в ответ на команды, но еще и на основе своего же предыдущего опыта – это будет настоящим прорывом в современной робототехнике и электронике. Это научное направление включает и самовоспроизведение роботов.

10. Создание информационных роботизированных систем, способных взаимодействовать с другими автоматизированными системами.

11. Развитие социальной робототехники посвященной улучшению коммуникаций между людьми и роботами в целом. Способность отслеживать происходящее и учиться на собственном опыте – одна из основных задач социальной робототехники.

12. Исследование функций роботов, которые будут обеспечивать взаимодействие с человеческой деятельностью, так как роботы будут все больше похожими на людей.

13. Моделирование внешнего вида роботов. „Оказывается, большее внешнее сходство робота с человеком не улучшает социального взаимодействия, – считает Терренс Сейновски. – Чем больше машина походит на человека, тем страннее она может казаться. Важное значение имеет поведение машины. И здесь любая деталь может оказаться принципиально важной”.

14. В общем, чтобы стать по-настоящему эффективными преподавателями, роботам придется делать то же, что делает любой хороший учитель: учиться у своих учеников понимать, какие уроки увлекают, а какие проходят мимо ушей.

15. Анализ эффективности роботов как преподавателей и оценка этических сомнений по поводу возможного вреда, который могут причинять роботы.

16. Обеспечение здоровья роботов и людей. Этот путь основан не на сохранении хрупких биологических молекул, а в переходе на искусственные полупроводниковые (силиконовые, галлиевые и т.п.) чипы, устойчивые при больших колебаниях температур, которые не нуждаются в пище, кислороде, сохраняются тысячи лет. Если бы наш мозг состоял из чипов, а не биологических молекул, то это и означало, что мы получили бессмертие. Согласно результатам исследований такой переход в бессмертие (Е-существа) будет возможен уже где-то через 10 – 20 лет.

17. Стимуляция и развитие сопутствующих робототехнике областей науки: математики, проектирования, программирования, лингвистики, педагогики, социологии, юриспруденции и др.

На основании анализа подобия и аналогий процессов, которые рассматривает традиционная педагогика и педагогика роботов можно сделать следующие выводы.

А. Пункт 2 научных исследований, описанный выше, концептуально подобен модульной системе производственного обучения, которая впервые была разработана Международной организацией труда [4]. Центральное понятие системы – модульный блок, определяется как логично завершенная часть деятельности рабочего в рамках производственного задания, которая имеет четко определенное начало и конец. В рамках каждого сформированного модульного блока происходит еще более мелкая детализация работ путем распределения ее на отдельные операции („шаги”), которые в свою очередь распределяются на совокупность отдельных навыков, овладения которыми дает возможность выполнять эту операцию. Навыки могут быть двигательными, сенсорными и интеллектуальными.

Главное отличие модульной от традиционной системы профессионального обучения заключается в системном подходе к анализу конкретной производственной деятельности, ее структуризации и

создании учебных программ, предназначенных как для ученика, так и для педагога.

Разработкой материалов модульной системы производственного обучения должна заниматься группа компетентных специалистов, в состав которой обязательно должен входить высококвалифицированный рабочий (или мастер производственной учебы), технолог, инженер-педагог, художник-иллюстратор, специалист из компьютерной обработки информации. В учебных материалах должна содержаться вся информация, которая сообщается ученику мастером в процессе проведения инструктажей при производственной учебе. Из этого выходит, что ученика учит не только и не столько мастер производственной учебы, который имеет даже наивысшую категорию, а опосредствовано группа упомянутых выше специалистов. Отсюда вывод: результат учебы в этом случае практически не зависит от уровня профессиональной и педагогической квалификации инструкторов или мастеров производственного обучения, а формируется как высокий стандарт. Естественно, что эти результаты, достигнутые в педагогике, могут найти существенное применение в робототехнике.

Б. Современные направления научных исследований в обучении роботов коррелируют с методами обучения людей. Например, пункты 4, 5, 6, 7, 11, 12, 14 – с методами, которые характерны для обучения младенцев и детей, а пункты 2, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 17 – с методами обучения, как детей и взрослых, так и их сообществ (семья, коллектив, общество). Поэтому, для обеспечения успешного развития робототехники, требуется более глубокое изучение психолого-педагогических проблем обучения человека.

В этом плане интерес представляют работы П. В. Тюленева по интеллектуальному развитию детей до 2-х лет. Как утверждает автор, по его рекомендациям необходимо создавать окружающую младенцев обстановку в соответствии с системой МИР (методы интеллектуального развития). Тогда ребенок может начать практически одновременно ходить, говорить и читать по буквам – в период между первым и вторым годом жизни, что весьма необычно и заманчиво. Но при этом далеко не все педагоги считают ценной систему МИР. При обучении роботов, эксперименты П. В. Тюленева и их результаты были бы несомненно объективными и не вызывали бы опасения за дальнейшую судьбу ребенка.

В целом, обучение роботов, естественно, должно опираться на результаты научных исследований методов обучения в традиционной педагогике. И, как видим, возможно, также влияние исследований в робототехнике и на обучение людей.

В. Направления научных исследований в обучении роботов, пункты 1, 3, 10, 16 на первый взгляд характерны только для роботов. Но, упоминание об обучении людей во сне или в состоянии гипноза, обучение языку „эсперанто” может быть взаимно полезным в креативных исследованиях обучения, как людей, так и роботов (пункты 1, 10).

Г. Возможно, что только пункты 3 и 16 в обучении роботов никак не связаны с обучением людей. Оставим это предположение открытым.

Таким образом, есть основание говорить о нетривиальном подобию процессов, методов, тенденций и закономерностей в обучении людей и роботов. Следовательно, целесообразно достижения педагогической науки использовать в качестве методологических предпосылок для решения задач роботостроения. Такой подход в роботостроении, включая особенные методы присущие только обучению роботов, и можно назвать педагогикой роботов. Далее приведем примеры использования этого подхода при проектировании технических систем.

Представим себе разработку новых поисковых систем. Для многих ученых, инженеров, бизнесменов интерес представляют профессиональные поисковые системы, выполняющие функции референтов. Особенно актуально и нетривиально это для ученых – для поиска творческих „жемчужин”. Это, как ни парадоксально, очевидная задача для роботов. Ожидаемые направления разработки могут быть традиционными: работа над базами данных источников информации, улучшение алгоритмов поиска по ключевым словам, фильтрация, введение как параметров поиска ограничений (по времени, по месту расположения, по авторам и так далее). В контексте педагогики роботов – персональная поисковая система „робот-референт” может развиваться в коммуникации и интеграции, относительно существующих систем поиска, среди таких же индивидуальных поисковых систем (!). Отсюда возможны принципиально иные функции новой поисковой машины. Она не только будет находить информацию, но и выводить на коллег по подобным решаемым задачам. „Социализация” в поиске основывается на применении совокупности поисковых систем и их взаимодействии.

Обычно для разработки новых переводчиков естественных языков предлагаются технические приемы ускорения процессов, повышения точности, разработки эвристик и так далее. Но, можно утверждать, что при этом новый переводчик не будет качественнее, выше некоторой планки, как например это произошло с компьютерными программами реализации шахматной игры. Однако стоит только обратиться к предлагаемой концепции педагогики роботов, как появятся новые идеи, новый прогноз развития переводчиков и могут быть сформулированы новые нетривиальные задачи за счет помещения разработчиков в новую концептуальную среду сообщества интеллектуальных роботов, задача которых отслеживать изменения в естественных языках и вносить изменения в работу переводчиков. Эти же идеи с трудом могут возникнуть в технических науках на уровне требований к техническим устройствам.

Концепция педагогики роботов, по нашему мнению, позволяет на новом уровне, не замыкаясь в рамках технической парадигмы, решать задачи создания интеллектуальных роботов. Предлагается в роботостроении использовать существенные результаты, полученные в педагогике, как методологическую основу совершенствования

еволюційно інтегративних процесів не тільки в суспільстві людей, але й в суспільствах машин.

Основою для цього є описане нетривіальне подібність і аналогія процесів, які розглядає традиційна педагогіка і педагогіка роботів. Педагогіка людей і роботів, включаючи і особливі методи, притаманні тільки навчанню роботів, повинна розглядати соціалізацію членів суспільства роботів, тобто розміщення роботи в контекст сучасного знання і заради цього розробляти шляхи їх ефективного ролі в суспільстві.

Цінністю запропонованого підходу є те, що при його застосуванні розробка нових технічних рішень і технологій може вийти на якісно новий рівень.

Таким чином, педагогіка роботів дозволяє встановлювати тенденції і закономірності розвитку робототехніки, які принципово не можуть бути встановлені в межах виключно технічного мислення.

Список использованной литературы

1. Карчевский В. П. Педагогіка роботів / В. П. Карчевський, Н. В. Карчевська, Я. С. Марченко // Віківерситет. Категорія: штучний інтелект [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ru.wikiversity.org/wiki/Педагогіка_роботів. **2. Карчевский В. П.** Вплив педагогіки на рішення проблем робототехніки / В. П. Карчевський, Н. В. Карчевська, Я. С. Марченко // Плачемо Особистість : наук.-метод. альманах. – Вип. 3. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2011. – С. 67 – 78. **3. Амосов Н. М.** Штучний розум / Н. М. Амосов. – К. : Наукова думка, 1969. – 156 с. **4. Модульна система професійного навчання : концепція, методика, особливості впровадження : навч.-метод. посіб. / В. С. Плохій, А. В. Казановський. – К. : Видавничий центр КТ „Київська нотна фабрика”, 2000. – 284 с.**

Карчевський В. П., Карчевська Н. В. Аналогії в навчанні людини та роботи

Автори статті пропонують у будівництві роботів використовувати суттєві результати, отримані в традиційній педагогіці, як методологічну основу вдосконалення еволюційно-інтегративних процесів не тільки в суспільстві людей, але й в угрупованнях машин.

Ключові слова: робот, навчання, педагогіка, подібність, методологія.

Карчевский В. П., Карчевская Н. В. Аналогии в обучении человека и работа

Автори статті пропонують в роботостроєнні використовувати суттєві результати, отримані в традиційній педагогіці, як методологічну основу удосконалення еволюційно-інтегративних процесів не тільки в суспільстві людей, але й в суспільствах машин.

Ключевые слова: робот, обучение, педагогика, подобие, методология.

Karchevsky V. P., Karchevskaya N. V. Analogies in Teaching of the Human and the Robot

The authors of the article propose implementation of the essential results, obtained in traditional pedagogy in robotics industry, as methodological basis of development of the evolutional and integrative processes not only in the human society, but in the groups of machines.

Key words: robot, education, pedagogic, similarity, methodology.

Стаття надійшла до редакції 27.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.314.6:811.111

В. Е. Краснопольский

**ВНЕДРЕНИЕ WEB-ТЕХНОЛОГИЙ
В ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Происходящие изменения в общественных отношениях, средствах коммуникации, мобильности общества требуют повышения уровня коммуникативной компетенции изучающих иностранный язык. В новых условиях развития общества меняется подход к образованию в целом и иноязычной подготовке в частности. Переосмысливаются концепции языкового образования, в том числе и для неязыковых вузов. Это вызвано необходимостью повышения качества обучения иностранным языкам при ограниченном количестве учебного времени. Возросший статус иностранного языка как средства общения сказывается на содержании обучения, стимулирует поиск новых подходов, модернизацию теоретической базы построения системы обучения.

Ведущей целью обучения иностранным языкам в неязыковом вузе в настоящее время является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, дающей возможность специалисту эффективно использовать иностранный язык для достижения своих целей.

В документе Совета Европы „Общевропейские компетенции владения иностранным языком” обращается внимание на то, что в „ситуациях общения и обучения могут решаться задачи, имеющие как языковой, так и неязыковой характер. Решение этих задач осуществляется в процессе речевой деятельности и требует достижения определенного уровня коммуникативной компетенции. Особое значение при этом приобретает владение коммуникативными и учебными стратегиями” [1, с. 14]. Понимание иноязычной речи является важным умением в связи с переходом к информационному обществу и одним из основных способов получения информации. В процессе устной иноязычной коммуникации в

сфере профессионального общения осуществляется передача говорящим и прием слушающим информации, представляющей интерес для специалистов, и успех акта коммуникации зависит от того, насколько точно и полно воспринято сообщение. Следовательно, возникает необходимость обучать студентов неязыковых специальностей эффективным способам восприятия иноязычной речи на слух.

Анализ исследований и публикаций методистов, занимающихся исследованием вопросов аудирования, позволяет выделить некоторые аспекты в изучении данной проблемы, которые послужили методологической основой исследования. Прежде всего, следует указать на работы, в которых исследуется механизм речи в русле аудирования: Б. А. Лапидус, И. А. Зимняя, Н. И. Жинкин; процессы восприятия и понимания речевого сообщения: И. А. Зимняя, С. К. Кукушкина, П. С. Яхно, Н. Н. Пруссаков, М. С. Балабайко, Р. П. Мильруд, Г. В. Иванова, А. А. Брудный, Л. В. Минаева, Л. П. Смирнова, И. И. Халеева, П. Петерсон, С. Нейгл, С. Сандерс, С. Крашен, Д. Ричарде и др. Особое место в проблеме аудирования занимают исследования вопросов методики обучения аудирования. Методисты и исследователи предлагают и обосновывают системы упражнений для обучения аудированию иноязычной речи в школе и вузе: В. И. Шевякова, Е. И. Пассов, Л. Ю. Кулиш, Г. А. Герасименко, И. В. Михалева, Н. И. Гез, В. В. Кулешов, Н. Г. Киткова. Преимущества использования профессионально-направленных аудиотекстов и видеофонограмм в практике преподавания иностранных рассматривали Н. А. Новоградская-Морская, А. С. Чужик и др.

В практике преподавания методика обучения аудированию наименее разработана. Одной из основных причин недостаточного внимания к аудированию со стороны методистов и преподавателей является тот факт, что до недавнего времени аудирование считалось легким умением. Существовала точка зрения, что если при обучении устной речи преподаватель сосредоточит все усилия на говорении и обеспечит овладение этим умением, то понимать речь учащиеся научатся непроизвольно, без специального целенаправленного обучения. Несостоятельность этой точки зрения была доказана как теорией, так и практикой.

Несмотря на то, что умения говорения и аудирования находятся в известной взаимосвязи, добиться их равномерного развития можно только при условии применения специально разработанной системы упражнений для развития понимания устной речи в естественных условиях общения.

Согласно проведенным исследованиям, высокий процент студентов, достаточно свободно владеющие иностранным языком, испытывают затруднения при восприятии речи носителей языка.

Одной из практических задач в области аудирования является обучение студентов восприятию иноязычной речи в условиях, приближенных к реальным. Стремительно развивающиеся Web-технологии обладают большим дидактическим потенциалом для развития навыков аудирования. Это явилось причиной, побудившей нас исследовать проблему оптимизации

обучения иноязычному общению средствами Web-технологий, а также содержания и технологии обучения аудированию.

Целью статьи является рассмотрение различных сервисов Web-технологий и определение их дидактического потенциала.

Развитие Web-технологий на современном этапе повлияло на качественные способы передачи, принятия, обработки и сохранения информации. В результате проведенного теоретического анализа специальной литературы, было установлено, что Интернет имеет значительные дидактические преимущества по сравнению с другими техническими средствами обучения и стал основой для создания виртуальной электронной интерактивной среды необходимой для развития навыка аудирования.

Аудирование представляет собой рецептивный вид речевой деятельности, связанный со слуховым восприятием звучащей речи. Этот процесс включает два основных этапа:

1) первичный анализ звукового сигнала и его „механическая” обработка;

2) смысловая интерпретация.

На первом этапе осуществляется перекодирование звукового сигнала в „мыслительные образы”. Здесь важную роль играет слуховая способность человека. На втором этапе происходит лингвистический анализ поступившего сообщения и расшифровка его смысла, то есть понимание.

В соответствии с этим в процессе слушания необходимо различать два аспекта: 1) *слух* как физиологическую характеристику и 2) *слушание* как процесс осознанного познавательного действия, ведущего к интерпретации и пониманию. Не случайно в русском языке, как и в других языках, существует два глагола, обозначающие указанные действия, – слушать и слышать (*hear- listen, hören- vernehmen; écouter- entendre* и т.п.). Слышать, то есть обладать слуховой способностью, еще не означает умения слушать то, что говорится.

Умение слушать – одно из основных умений, которое развивает курс речевой коммуникации. Это умение очень важно в повседневной жизни. Оно является одним из критериев коммуникабельности человека. В ходе специальных исследований было установлено, что в среднем человек тратит 29,5% времени на слушание, 21,5 – на говорение, 10% – на письмо. В ситуациях делового общения администратор расходует свое рабочее время следующим образом: 16% – чтение, 9 – письмо, 45 – слушание, 30% – говорение [2. с. 90 – 91].

Эффективность процесса слушания зависит от следующих факторов.

I. Объективные факторы:

1) шумы и помехи;

2) акустические характеристики помещения;

3) микроклимат в помещении (температура, влажность и т.п.).

II. Субъективные факторы:

1) пол слушателя (считается, что мужчины являются более внимательными слушателями);

2) тип нервной системы человека, его темперамент (предполагается, что эмоционально устойчивые люди – сангвиники, флегматики – более внимательны, чем холерики и меланхолики);

3) интеллектуальные способности, которые можно разделить на три группы:

– *основные* (слуховая способность, способность к вероятностному прогнозированию);

– *дополнительные* (способность к запоминанию, к концентрации и устойчивости внимания, скорость протекания психических процессов);

– *вспомогательные* (словарный запас, уровень общей культуры).

Эффективное слушание предполагает наличие у человека четырех основных ментальных способностей: слуховая способность; внимательность; способность к пониманию; способность к запоминанию.

Поэтому развитие навыков слушания должно основываться на развитии перечисленных способностей [3, с. 11].

Современные Web-технологии, как было отмечено выше, по эффективности превосходят средства технического обучения, которые были популярны в прошлом столетии за счет оперативного доступа, интерактивности, постоянного обновления содержания используемого учебного материала.

Преподаватели могут воспользоваться следующими сервисами всемирной паутины:

1. Специализированные сайты, посвященные развитию навыка аудирования.

Сайт Би-Би-Си, раздел „Learning English” – один из лучших. Материалы разнообразны и предназначены для различных возрастных групп обучающихся. В материалах сайта представлены различные программы и аудиосериалы например: „6 Minute English”, отличный аудиосериал „The Flatmates”, „Words in the News” и „Ask about English”. Во всех аудиоматериалах – британский вариант произношения.

Американский вариант английского языка представлен на сайте радиостанции „Голос Америки” (Voice of America). <http://www.voanews.com/learningenglish/home/>. Материалы организованы в тематические разделы, поэтому пользователь может выбрать наиболее интересную тему. В процессе работы предусмотрена возможность пользоваться текстом – параллельно с прослушиванием.

Аудиоролики на сайте <http://esl-lab.com> распределены на три группы по уровню сложности. Каждый ролик сопровождается не только текстом, но и комплектом заданий, а также пояснением отдельных слов и выражений.

На сайте <http://www.youtube.com> размещены аудиоматериалы всех уровней сложности, вариантов английского (британский, американский, австралийский и пр.) и по любой тематике.

1. *Подкаст* – (от англ. *iPod* и *broadcast*) звуковой или видеофайл, который распространяется бесплатно через интернет для массового прослушивания или просмотра. Пользователь может загрузить файлы или прослушать их в режиме онлайн. Разработчиками многих сайтов предусмотрена возможность подписки и автоматического обновления.

Основные критерии выбора подкастов:

- 1) четкая дикция и выразительная интонация
- 2) приятный голос диктора
- 3) естественный темп речи
- 4) интересная тематика.

На сайте www.learnoutloud.com размещен каталог, объединяющий подкасты, которые выкладываются в сети.

2. *Аудиокниги*. Прослушивание аудиокниг – это метод изучения английского, который помогает совместить приятное с полезным. При этом обучаемый развивает навык аудирования (восприятие на слух английской речи), расширяет лексический запас, знакомится с шедеврами мировой литературы.

Web-технологии позволяют использовать следующие критерии отбора:

§ по категориям – художественная литература /для детей/ не художественная;

§ по голосу рассказчика – женщина/мужчина;

§ по варианту английского – американский/британский;

§ по дополнительным параметрам – без убийств, без ругательств, не адаптированная, без пометки „только для взрослых”;

§ предварительно послушав отрывок.

В качестве примера приведем следующие сайты для скачивания аудиокниги на английском языке: www.booksshouldbefree.com; www.librivox.org; www.podiodbooks.com; www.freeclassicaudiobooks.com.

3. *Видеофильмы*. Просмотр видеофильмов на английском языке – один из эффективных способов изучения иностранных языков и тренировки восприятия иноязычной речи на слух. Web-технологии позволяют скачивать различные художественные и учебные фильмы или посматривать их в режиме онлайн, скачать субтитры.

Специализированная программа-плеер позволяет разбить весь видеофильм на эпизодические отрывки, вырезать неречевые части фильма, к речевым отрывкам прикрепить тексты, собранные из субтитров, разложить все эпизоды по порядку, организовать непринужденный доступ к каждому диалогу, иметь возможность многочисленно прослушивать заданный отрывок на английском и/или родном языке, распечатывать на принтере тексты диалогов.

На сайте <http://www.learnenglishfeelgood.com> размещены видеосюжеты, снабженные интерактивными заданиями. Пользователь может самостоятельно проверить правильность понимания услышанного.

4. *Песни.* Слушая песни, студенты могут проанализировать особенности английской фонетики (как ритм, ударение интонация влияют на произношение слов в зависимости от контекста).

Студенты могут заполнить пропуски в тексте во время или после прослушивания. Этот вид упражнения способствует формированию навыка аудирования. При выполнении этого вида работы удаляется каждое 5 или 7 слово. Можно так же использовать текст во время изучения грамматических тем. Например, в популярной песне Erya „Only time” (2001), вспомогательный глагол ”can” может быть пропущен („Who can say where the road goes, where the day flows, only time. And who can say if your love grows, as your heart chose, only time.”).

Студентам можно раздать разрезанный на полоски текст. Во время звучания они должны восстановить текст. Группа может быть разделена также на подгруппы. В этом случае выполнение задания будет проходить в соревновательном режиме.

В основе содержания многих песен лежат истории или баллады. Студенты могут передать содержание песни от имени рассказчика или других героев, используя правила передачи прямой и косвенной речи.

Интернет обладает большими ресурсами для использования музыки в преподавании английского языка. С помощью поисковых машин можно найти специальные коллекции музыкальных произведений (MP3-файлы) или сайты отдельных групп, композиторов и т.д.

Сайты www.beatleagain.com и www.thebeatles.com посвящены антологии BEATLES. На этих сайтах размещена полная информация обо всех альбомах, песнях и участниках. Система поиска обеспечивает мгновенный доступ к интересующей информации. В The Internet Beatles Album пользователь может найти переводы всех песен, различные забавные истории, в которые попадали музыканты.

5. *Радио на английском языке.* Радио является одним из доступных способов выучить иностранный язык. Регулярное прослушивание радиопередач и новостей несомненно улучшает восприятие английской речи на слух. Постоянно увеличившееся количество точек беспроводного Интернета Wi-Fi, распространение смартфонов, MP3 плееров позволяет слушать радио в транспорте, на отдыхе, в любое время, в любом удобном месте и т.д. В случае необходимости пользователь может скачать с сайта радиостанции архив радиопередач.

Заслуживают внимание сайты известных радиостанций BBC WorldService (британский вариант английского) и VOA (Голос Америки) (американский английский). С указанных сайтов можно услышать новости в прямом эфире, интервью с иностранцами, владеющими английским языком.

6. *Организация визуального общения.* Бесплатная программа Skype, обеспечивает бесплатную видеосвязь, текстовые сообщения через Интернет между компьютерами студентов и преподавателя, изучающими иностранные языки самостоятельно, носителями языка. На сайте <http://elf->

english.ru/prepodavateli/nositeli-yazyka/ представленны данные волонтеров-преподавателей английского языка, бесплатно дающих уроки в режиме онлайн.

Таким образом, владение аудированием как видом речевой деятельности должно обеспечивать успешный процесс коммуникации, развивать умение студентов говорить и понимать иностранный язык. Комбинированное воздействие на органы слуха с помощью полисенсорного воздействия Web-технологий увеличивают коэффициенты раздражителей, воздействуют на долговременную память и обеспечивают переработку и создает в памяти четкие звуковые представления и обучает пониманию иноязычной речи в условиях, максимально приближенных к естественным.

Список использованной литературы

- 1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.**
- 2. Nikols R. G. Are you listening? / R. G. Nikols, L. A. Stevens. – N.Y., 1957. – P. 90 – 91.**
- 3. Гойхман О. Я. Основы речевой коммуникации : учебник для вузов / под ред. проф. О. Я. Гойхмана. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 272 с.**

Краснопольський В. Е. Впровадження інтернет-технологій у навчання аудіювання студентів немовних вишів

Стаття присвячена проблемі навчання сприйняття іншомовного мовлення студентами немовних вищих. У статті здійснено аналіз впровадження та ефективного застосування Інтернет-технологій у професійній підготовці студентів немовних вишів, визначено характерні особливості використання сервісів Інтернет у викладанні іноземних мов.

Ключові слова: аудіювання, Web-технології, аудіокнига, подкаст.

Краснопольский В. Э. Внедрение Web-технологий в обучение аудированию студентов неязыковых вузов

Статья посвящена проблеме обучения восприятия иноязычной речи студентами неязыковых вузов. В статье осуществлен анализ внедрения и эффективного применения Web-технологий в профессиональной подготовке студентов неязыковых вузов, определены характерные особенности использования сервисов Интернет в преподавании иностранных языков.

Ключевые слова: аудирование, Web-технологии, аудиокнига, подкаст.

Krasnopolskyi V. E. Introduction of Web-based Technologies in Teaching Listening of Non-linguistic Universities Students

The article is devoted to the problem of foreign language speech perception by students of non-linguistic universities students. The article deals with the analysis of the implementation and effective use of Web-technologies in the vocational training of students of non-linguistic universities students. The

characteristic features of Internet services in the teaching of foreign languages are determined.

Key words: listening, Web-technology, audiobook, podcast.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378

В. П. Курок, Н. В. Анан'єва

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІМИ ІНЖЕНЕРАМИ-ПЕДАГОГАМИ

В Україні, як і у світі загалом, існує глобальна проблема комп'ютеризації всіх сфер людської діяльності. Сучасний період розвитку суспільства характеризується впливом на нього комп'ютерних технологій, які впроваджуються в усі сфери людської діяльності, забезпечуючи розповсюдження інформаційних потоків у суспільстві, створюючи глобальний інформаційний простір. Невід'ємною й важливою частиною цих процесів є комп'ютеризація освіти. У наш час в Україні відбувається становлення нової системи освіти, яка зорієнтована на входження у світовий інформаційно-освітній простір. Цей процес супроводжується значними змінами в педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу, пов'язаними з внесенням коректив у зміст, технології навчання, які мають відповідати сучасним технічним можливостям і сприяти гармонічному входженню в інформаційний простір. Комп'ютерні технології повинні бути не якимось додатком у навчанні, а невід'ємною частиною цілісного освітнього процесу, спрямованою на підвищення його ефективності.

Проблема комп'ютеризації навчального процесу у вищому навчальному закладі, що вирішується вже протягом тривалого часу, є актуальною й на сьогоднішній день.

Аналіз сучасної науково-методичної літератури свідчить про тенденцію все більш широкого використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі вищих навчальних закладів. Освіта – це така сфера діяльності людини, яка завжди надзвичайно швидко реагує на різні способи подання інформації. У Законі України „Про Національну програму інформатизації” інформаційна технологія визначається як „цілеспрямована організована сукупність інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації, розосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування” [1].

„Широке впровадження в навчальний процес нових інформаційних технологій включає розробку й практичне використання науково-методичного забезпечення, ефективне вживання інструментальних способів і систем комп'ютерного навчання й контролю знань, системну інтеграцію цих технологій в існуючому навчальному процесі в цілісні організаційні структури” [1].

Питанням інформатизації та комп'ютеризації сучасного навчального процесу й основам використання інформаційних технологій під час вивчення різноманітних дисциплін присвячена значна кількість наукових досліджень.

Проблеми комп'ютеризації та інформатизації навчального процесу досліджувалися багатьма вченими. До провідних належать дослідження Т. Андріанової, Г. Бордовського, Р. Гуревича, В. Довгялло, В. Звягінцева, К. Зуєва, Т. Костюка, С. Курдюмова, О. Михайлова, А. Ракитова, О. Самарського, Дж. Сімонса, І. Смирнова, В. Сумського, А. Урсул, К. Шашникова. У вивченні питання комп'ютерної освіти у вищому навчальному закладі велику роль відіграли такі вчені, як О. Виговська, Б. Гершунський, В. Глушков, М. Жалдак, О. Єршов, Л. Коношевський, Ч. Косневські, Б. Коул, Г. Кочетков, Ю. Машбиць, В. Монахов, С. Пейперт, Г. Попов, Х. Хасегава. Роль і місце інформаційних технологій у навчально-пізнавальній діяльності та вплив на психіку людини досліджувалися в роботах Б. Гершунського, В. Рубцова, О. Тихомірова та ін. Практично всі дослідники доходять єдиного висновку про високу ефективність використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі.

На думку А. Пилипчука та Т. Ханюка, під поняттям „комп'ютерні технології” слід розуміти сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для збирання, опрацювання, зберігання, подання, передавання різноманітних даних і матеріалів, необхідних для підвищення ефективності різних видів діяльності. Щодо освіти, то використання комп'ютерних технологій повинно забезпечити підвищення передусім ефективності навчання, а також підвищення ефективності наукових досліджень й управління системою освіти [4].

„Інформаційна технологія” – загальний термін, який використовують для посилення на всі технології, пов'язані зі створенням, обробкою, збереженням, використанням, пересиланням та керуванням інформацією.

Інформаційні технології в освіті – це освітні технології з використанням комп'ютерів. За визначенням А. Смирнова, „...інформаційна технологія – технологія обробки, передавання, розповсюдження і представлення інформації за допомогою електронно-обчислювальних машин, створення обчислювальних і програмних засобів” [6].

Т. Захарова вважає, що „інформаційні технології – це система наукових та інженерних знань, а також методів та засобів, яка використовується для створення, збору, передачі, зберігання та обробки інформації в предметній сфері” [2].

О. Співаковський наголошує, що „впровадження і систематичне використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес спричинить позитивний вплив на процес навчання в тому випадку, коли вони будуть органічно включені в традиційні методичні системи навчання, а використання їх засобів суттєво посилить можливості активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів і учителів та інтенсифікації навчального процесу” [7].

Упровадження комп’ютерних технологій в освіту можна охарактеризувати як логічний і необхідний крок у розвитку сучасного інформаційного світу в цілому.

Комп’ютери відкривають нові перспективи в галузі освіти. По мірі збільшення обсягу знань і ускладнення методів аналізу стає все важче проектувати процес навчання, базуючись переважно на принципі прослуховування лекцій та читання навчальних текстів. Критичне мислення, уміння зрозуміти та вирішувати складні проблеми, здатність виводити нові узагальнення із багатьох вихідних даних – усе це має велике значення й вимагає від студентів більш активної навчальної діяльності.

Поява комп’ютерних технологій в закладі освіти передбачає:

– інтенсивне використання комп’ютера як інструмента повсякденної навчальної роботи;

– коригування змісту традиційних дисциплін та їхню інтеграцію;

– розробку методів самостійної наукової і дослідницької роботи студентів і учнів під час виконання різноманітних дослідницьких проєктів;

– навчання студентів і учнів методам колективного розв’язання проблем;

– організацію спільної роботи викладачів різних дисциплін;

– підготовку викладачів до роботи з новим змістом, методами та організаційними формами навчання, до інтенсивного використання засобів обчислювальної техніки в навчальному процесі.

Застосування комп’ютерних технологій в освіті вносить у розвиток особистості різноманітні зміни, які відносяться як до пізнавальних, так і до емоційно-мотиваційних процесів, підсилює пізнавальну мотивацію студентів, а також забезпечує передачу знань і доступ до різноманітної навчальної інформації набагато інтенсивніше й ефективніше, ніж за традиційного навчання.

У разі впровадження комп’ютерної техніки в навчальний процес значно спрощуються такі значні за обсягом роботи організаційного характеру, як розробка й коригування навчальних планів, повсякденна й достовірна інформація про контингент студентів або учнів, використання навчальних кабінетів і лабораторій, наявність підручників і навчальних посібників тощо.

Особливі вимоги до підготовки педагогічних кадрів у цілому, і до інженерів-педагогів зокрема, висуває сучасна система освіти. Інженер-педагог повинен уміти застосовувати сучасні комп’ютерні технології навчання та інформаційно-телекомунікаційні технології у своїй практичній

діяльності. Використання лише традиційних методів навчання на сьогоднішній день не відповідає вимогам, висунутим до педагогів професійної освіти. Для ефективної організації навчального процесу необхідне впровадження інноваційних методів і технологічних нововведень у традиційні форми навчання, які дозволяють кардинально змінити результат навчання, а саме: забезпечити розвиток внутрішньої мотивації до навчальної й майбутньої професійної діяльності, а також готовність використовувати знання в різних ситуаціях професійної діяльності.

Комп'ютеризація навчання є одним з важливих напрямів розвитку сучасної системи підготовки інженерів-педагогів. Процес підготовки майбутніх педагогічних працівників не буде ефективним без використання комп'ютерних технологій, застосування яких у майбутній професійній діяльності є однією з пріоритетних особливостей сучасного фахівця.

У наш час найбільше розповсюдження отримали такі технологічні напрямки, у яких комп'ютер є: засобом для пошуку навчального матеріалу студентами з метою передачі знань; засобом інформаційної підтримки навчальних процесів; засобом для визначення рівня знань і контролю за засвоєнням навчальної інформації; універсальним тренажером для придбання навичок практичного використання знань.

Використання комп'ютерних засобів навчання, до яких відносять електронні підручники, посібники, тестові програми тощо, значно полегшує розуміння навчального матеріалу (причому активне, а не пасивне), допомагає краще запам'ятати найсуттєвіші поняття, твердження, приклади тощо, у процес навчання залучається як слухова, так і зорова пам'ять. Використання комп'ютера в навчанні дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, а саме: задає індивідуальний темп навчальній діяльності студента, стимулює його пізнавальну активність, дає можливість правильно організувати самостійну роботу студента, проводити оперативний контроль за процесом засвоєння знань, що забезпечує достатньо об'єктивну оцінку й гарну інформованість викладача. Крім того, використання такого методу навчання сприяє професійно-педагогічному спрямуванню навчального процесу, створює можливість на власному прикладі відчувати доцільність та ефективність використання комп'ютерних технологій, демонструє майбутнім інженерам-педагогам зразки професійної поведінки в навчальних закладах початкової та середньої професійної освіти.

Під час викладання фахових дисциплін у процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю ми широко використовуємо комп'ютерні технології на аудиторних заняттях, а також і під час самостійного вивчення дисциплін. Зокрема, під час виконання курсових проектів з дисциплін „Технологія будівельних процесів” і „Технологія зведення будівельних споруд” ми використовуємо комп'ютерні системи автоматизованого проектування, що дозволяє виконувати графічну частину проекту. Однією з таких програм є графічна система AutoCAD, яка вперше демонструвалась у 1982 році на виставці в

США. Сьогодні з цією програмою працюють у 86 країнах на 18 мовах. Вона має різні програмні комплекси з машинною графікою й автоматизацією проектування, управління й адміністрування даних, візуалізацією й анімацією. „Система автоматизованого проектування дає унікальні можливості, які дозволяють проектувальникам і конструкторам вирішувати будь-які практичні завдання в галузі приладобудування, архітектури та будівництва, технології будівельного виробництва, картографії тощо. Системи автоматизованого проектування вже довели свою самостійність як ефективний інструмент розробки виробів і підтримки проектної документації, яка створюється в електронному вигляді й зберігається в комп'ютерних файлах” [3].

Так, наприклад, використання пакету AvtoCAD дає змогу при наявності до нього типу MexTools, 3D-max тощо відобразити та розкрити всі можливості автоматичної побудови креслень деталей, спростити сам процес проектування. На сьогоднішній день інженерні пакети системи автоматизованого проектування є динамічною системою виробничого моделювання, конструювання й розробки техніко-технологічних проектів і процесів.

Комп'ютерна система AvtoCAD дає можливість студентам творчо працювати, економити час, спрощує розмноження і редагування виконаної роботи. Засвоївши найпростіші способи роботи з цією програмою, можна перейти до виконання більш складних завдань, а також удосконалювати раніше набуті знання. Використання цих програм сприяє покращенню якості виконуваних робіт, підвищенню в студентів інтересу до навчання й урізноманітненню діяльності студентів і педагогів. І тоді, маючи достатню підготовку, студенти з більшим успіхом зможуть реалізувати свої можливості при виконанні курсових проектів, а також і як спеціалісти, яких потребує сучасний ринок праці.

Порівнюючи системи автоматизованого проектування з „ручним” методом, можна стверджувати, що останній є дуже трудомістким і складним. Як правило, у студентів не досить добре розвинена графіка креслення, що впливає на якість виконання графічної частини курсового проекту. Використання систем автоматизованого проектування усуває цей недолік і дає можливість скоротити час виконання роботи, який можна використати для інших видів навчальної діяльності.

Досвід роботи показує, що використання комп'ютерних систем автоматизованого проектування розвиває творчі здібності, підвищує рівень комп'ютерної грамотності студентів, а в подальшому й майбутніх спеціалістів.

Таким чином, за допомогою використання комп'ютерних навчальних технологій реалізуються такі педагогічні цілі, як розвиток особистості, підготовка до самостійної продуктивної професійної діяльності, інтенсифікація та оптимізація навчального процесу в професійній освіті.

Процес формування професійних умінь при застосуванні комп'ютерів є більш ефективним завдяки гнучкості, адаптивності до

можливостей студентів, динамізму навчального процесу. Це дозволяє стверджувати про доцільність використання комп'ютерних технологій як засобів формування проектувальних умінь студентів.

Змінюється зміст вищої професійної освіти, у якій комп'ютерні технології нерозривно пов'язані з усім процесом навчання і з кожною окремою дисципліною. Тому одним з пріоритетних завдань підготовки інженерів-педагогів є якісне формування в них професійних умінь та практичних навичок на основі використання комп'ютерних технологій.

Список використаної літератури

1. Закон України „Про Національну програму інформатизації”: (Відомості Верховної Ради (ВВР), 1998, № 27–28, т. 181) (Із змінами, внесеними згідно із Законом N 2684-III (2684-14) від 13.09.2001, ВВР, 2002, № 1, т. 3) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : zakon.rada.gov.ua. – Заголовок з екрану. **2. Захарова Т. Б.** Обучение информационному моделированию в профильном курсе информатики : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.02 / Т. Б. Захарова – М., 1992. – 226 с. **3. Карвацька Ж. К.** Будівельні конструкції : навч. посіб. / Ж. К. Карвацька. – Чернівці : Прут, 2008. – 516 с. **4. Пилипчук А. Ю.** Інформатизація загальноосвітніх навчальних закладів : здобутки і проблеми / А. Ю. Пилипчук, Т. О. Ханюк // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 3. – С. 31 – 34. **6. Смирнов А. В.** Особенности управленческой компетентности студентов-менеджеров / А. В. Смирнов. – М. : МОСУ, 2003. – 192 с. **7. Співаковський О. В.** Теорія і практика використання інформаційних технологій у процесі підготовки студентів математичних спеціальностей : монографія / О. В. Співаковський. – Херсон : Айлант, 2003. – 249 с.

Курок В. П., Анан'єва Н. В. Використання комп'ютерних технологій у процесі вивчення фахових дисциплін майбутніми інженерами-педагогами

У статті розглядаються можливості впровадження комп'ютерних технологій та використання систем автоматизованого проектування в процесі вивчення фахових дисциплін майбутніми інженерами-педагогами будівельного профілю. Наголошується, що особлива увага при вивченні дисциплін надається курсовому проектуванню, а в процесі виконання курсового проекту – використанню комп'ютерної програми AutoCAD, яка дозволяє підвищити ефективність виконання робіт.

Ключові слова: інженер-педагог, комп'ютеризація, комп'ютерні технології, інформаційні технології, система автоматизованого проектування, професійна освіта, інноваційні методи, технологічні нововведення.

Курок В. А., Анан'єва Н. В. Использование компьютерных технологий в процессе изучения специальных дисциплин будущими инженерами-педагогами

В статье рассматриваются вопросы внедрения компьютерных технологий и использования систем автоматизированного проектирования в процессе изучения специальных дисциплин будущими инженерами-педагогами строительного профиля. Подчеркивается, что особое место при изучении дисциплин занимает курсовое проектирование, а в процессе выполнения курсового проекта использование компьютерной программы AutoCAD, которая позволяет повысить эффективность выполнения работ.

Ключевые слова: инженер-педагог, компьютеризация, компьютерные технологии, информационные технологии, система автоматизированного проектирования, профессиональное образование, инновационные методы, технологические нововведения.

Kurok V. P., Ananyeva N. V. Computer Technologies Usage in the Process of Studying Professional Disciplines by Future Engineering Teachers

The article deals with the introduction of computer technology and the usage of computer-aided design patterns in the process of special disciplines studying by future engineering teachers of building profile. It is emphasized that special place when studying the disciplines is occupied with the yearly design projecting, and while doing the course project the usage of AutoSAD makes it possible to enhance efficiency of this work.

Key words: engineering teacher, computerization, computer technology, information technology, computer-aided design, professional education, innovative methods, technological innovation.

Стаття надійшла до редакції 24.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК [378:62.007.2]:004

С. В. Онопченко

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ
ДО ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Сучасне інформаційне суспільство зацікавлене в підготовці компетентних, професійно мобільних фахівців, здатних у короткий час опанувати новими знаннями, уміннями й навичками, швидко адаптувати свою професійну діяльність відповідно до зміни змісту праці. Інформатизація освіти зумовила широке впровадження комп'ютерних технологій (КТ) у всі сфери людської діяльності: у науку, виробництво, освіту, побут.

Інформатизацію освіти (ІО) розглядають, як комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних з насиченням освітніх систем

інформаційною продукцією, засобами і технологією; впровадження до установ системи освіти інформаційних засобів, заснованих на мікропроцесорній техніці, а також інформаційної продукції і педагогічних технологій, що базуються на цих засобах. Це процес забезпечення сфери освіти теорією і практикою розробки і використання сучасних, нових інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання і виховання.

Сучасні фахівці повинні володіти системою знань і вмінь, що дозволяють грамотно використовувати комп'ютерні технології в майбутній професійній діяльності. Таким чином, вміння використовувати комп'ютер для вирішення професійних і навчальних завдань є необхідним компонентом підготовки будь-якого фахівця.

Принципи дидактики, що визначають вимоги до змісту, методів, організаційних форм і засобів навчання, орієнтованих на досягнення мети навчання при підготовці фахівця до використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі, розглянуті в роботах Ю. К. Бабанського, Н. О. Голівер, Ю. М. Колягіна, В. М. Монахова, М. Н. Скаткіна, О. Є. Трофимова, О. Б. Тищенко.

Робота Н. О. Голівер присвячена дидактичним умовам використання комп'ютерних технологій у процесі навчання студентів вищих технічних навчальних закладів [4].

Процес підготовки майбутніх вчителів до використання аудіовізуальних і комп'ютерних технологій навчання розглянуто О. Є. Трофимовим [5].

Також переваги комп'ютерних технологій відображені в роботах І. В. Альохіної, В. А. Андрєєва, В. Г. Афанасьєва, Т. В. Габай, В. Ф. Горбенко, Е. Ф. Зеєра та ін.

Аналіз робіт показав, що питання підготовки вчителя математики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності не знайшли належного віддзеркалення й вимагають додаткового вивчення.

Мета статті – проаналізувати процес підготовки майбутніх вчителів математики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності.

У процесі інформатизації освіти першочерговими завданнями у загальному стратегічному завданні модернізації системи освіти є: широке впровадження в навчальний процес нових прогресивних методів навчання й нових технологій підготовки кваліфікованих фахівців; створення нового покоління підручників, навчальних посібників, методичних матеріалів, інших ефективних засобів навчання.

Мета вищої педагогічної освіти полягає в задоволенні потреб суспільства у висококваліфікованих педагогічних кадрах, які здатні виконувати прогностичні, методичні й навчальні функції, до складу яких поряд з іншими входять: створення дидактичного забезпечення навчального процесу, наукова організація праці, проведення різних видів і типів занять з використанням сучасних технологій та засобів навчання.

У всіх сферах освіти ведуться пошуки способів інтенсифікації та швидкої модернізації системи підготовки, підвищення якості навчання з використанням комп'ютерних технологій. Майбутні фахівці повинні володіти системою знань і вмінь, що дозволяють грамотно використовувати комп'ютерні технології в майбутній професійній діяльності. Комп'ютер у навчальному процесі – це, у першу чергу, засіб для збільшення продуктивності праці викладачів і учнів, спосіб підвищення ефективності й інтенсифікації навчання та самонавчання. Таким чином, комп'ютерні технології можна трактувати у вузькому значенні слова – застосування комп'ютера тільки як засобу навчання і в широкому – багатоцільове використання комп'ютера в навчальному процесі.

Розглядаючи дидактичні можливості, які сучасні комп'ютерні технології надають для вищих технічних навчальних закладів, Н. О. Голівер у дисертаційному дослідженні виділяє такі:

- керування самостійною навчальною діяльністю студентів;
- представлення нової навчальної інформації кожному студенту окремо;
- вирішення різноманітних навчальних та пізнавальних завдань;
- контроль навчальної діяльності у формі тестування знань, вмінь, навичок та у формі моніторингу;
- пошук, обробка, підготовка та збереження різноманітної інформації;
- інформаційно-довідкове забезпечення навчального процесу;
- виконання досліджень у технічних галузях;
- комунікація з віддаленими комунікантами та доступ до розподілених навчально-інформаційних ресурсів” [4, с. 8].

На думку В. В. Алейнікова [3], комп'ютерні технології в освіті є засобом оптимізації таких видів діяльності, як збір, систематизація, зберігання, пошук, обробка і представлення інформації, а також засобом розширення і поглиблення знань в області майбутньої професійної діяльності фахівця. КТ забезпечують цілковите розкриття його творчого потенціалу, пізнавальних здібностей, формування наукової картини світу, мають загальнонавчальне значення і можуть застосовуватися при вивченні всіх навчальних дисциплін [6, с. 4].

В. В. Алейніков вважає, що „організація професійної підготовки фахівця у вищій передбачає використання комп'ютерних технологій в якості:

- засобу навчання, що забезпечує як оптимізацію процесу пізнання, так і формування індивідуального стилю професійної діяльності;
- предмету вивчення – знайомство з сучасними методами обробки інформації, що враховують на специфіку організації інформаційних процесів в професійному середовищі;
- інструменту вирішення професійних задач, що забезпечують формування уміння прийняття рішень в сучасному інформаційному

середовищі, а саме: визначення, організація і пошук професійно-важливої інформації; вибір і використання засобів, адекватних поставленому завданню; розробка технології обробки інформації: використання отриманих результатів в оптимізації процесу вирішення професійних задач” [6, с. 11 – 12].

У практиці педагогічної діяльності все ширше використовуються різноманітні електронні матеріали: навчальні та робочі програми; плани-графіки лекційних та практичних занять; теоретичні матеріали; хрестоматії, словники; карти і схеми, таблиці, ілюстрації, збірники задач і вправ; теми творів, рефератів, курсових; питання і тести для самоконтролю; моделюючі програми для проведення ділових ігор та ін. Відповідна методична та технологічна систематизація вищерозглянутих матеріалів забезпечує створення електронного навчального комплексу будь-якого навчального курсу.

Усе більшого поширення набуває в навчально-виховному процесі використання цифрових мультимедійних засобів для створення допоміжних засобів навчання. Використання презентацій, фільмів може виконувати такі функції: пізнавальну, демонстраційну, розвивальну та ін. Водночас інформаційні технології дозволяють створювати віртуальні моделі, що імітують реальне сприйняття.

Перехід до комп'ютерних технологій навчання, створення умов для їх розробки, апробації і впровадження, пошуку розумного поєднання нового з традиційним є складний і вимагає рішення цілого комплексу психолого-педагогічних, навчально-методичних і інших проблем. Їх можна розділити на низку напрямів:

- вироблення єдиного комплексного науково-методичного підходу до вирішення проблеми впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес;
- розробка методики використання комп'ютерних технологій у практичній діяльності;
- підготовка педагогічних кадрів до освоєння комп'ютерних технологій навчання і впровадження їх у навчальний процес;
- підготовка тих, хто навчається, до використання комп'ютерних технологій для придбання знань і вмінь;
- матеріально-технічне оснащення навчального закладу;
- пошук, розробка і створення відповідного методичного забезпечення.

Процес підготовки майбутнього вчителя до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності є багатоаспектним і пов'язаний з необхідністю вирішення основних протиріч:

- між необхідністю вдосконалення підготовки майбутніх вчителів математики в умовах комп'ютеризації освіти й недостатньою розробленістю методичного забезпечення цієї підготовки;
- між сучасною системою професійної підготовки майбутніх

вчителів математики в системі вищої педагогічної освіти й збільшеними вимогами до рівня його підготовленості, а також недостатнім використанням можливостей комп'ютерних технологій для виконання цих вимог.

Відповідно до *перспектив подальшого дослідження проблеми* необхідно:

– на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розглянути проблему впровадження та місце комп'ютерних технологій у навчальному процесі при підготовці фахівців;

– проаналізувати й оцінити стан підготовки випускників вищих навчальних закладів освіти до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності;

– обґрунтувати специфіку процесу підготовки майбутніх вчителів математики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності;

– розробити теоретичну модель підготовки майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності;

– розробити педагогічні умови успішності процесу підготовки майбутніх вчителів математики до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності;

– експериментально перевірити ефективність розроблених педагогічних умов.

Таким чином, використання комп'ютерних технологій в системі вищої педагогічної освіти на сучасному етапі є актуальним, методично виправданим та ефективним. Безперечно, це потребує чітко визначених методик і розробки інтегративних систем, які здатні водночас інформувати, навчати, контролювати та координувати самостійну пізнавальну діяльність учнів. Підхід до організації системи освіти в коледжах і технікумах, який базується на активному використанні інформаційних технологій навчання, дозволяє підготувати конкурентоспроможного фахівця у стрімкому розвитку інформаційного суспільства.

Список використаної літератури

1. Постанова Кабінету Міністрів України „Про затвердження Державної програми „Інформаційні та комунікаційні технології в освіті та науці” на 2006 – 2010 роки // Офіц. вісн. України. – 2005. – № 49. – С. 40 – 44. **2. Арестова О. Н.** Специфика психологических методов в условиях использования компьютера / О. Н. Арестова, Л. Н. Бабанин, А. Е. Войскунский. – М., 1995. **3. Новые** педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – М., 2001. **4. Голівер Н. О.** Дидактичні умови використання комп'ютерних технологій у процесі навчання студентів вищих технічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2005. **5. Трофимов О. Є.** Підготовка майбутніх

учителів до використання аудіовізуальних і комп'ютерних технологій навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2002. **6. Алейников В. В.** Подготовка студентов к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. Наук : 13.00.08 – „Теория и методика профессионального образования / В. В. Алейников. – Брянск, 1998. – 19 с.

Онопченко С. В. Подготовка майбутніх вчителів математики до використання комп'ютерних технологій в професійній діяльності

У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх вчителів математики до використання комп'ютерних технологій в професійній діяльності. Автором визначено перспективи подальшого дослідження цієї проблеми.

Ключові слова: вчителі математики, комп'ютерних технологій, професійної діяльності.

Онопченко С. В. Подготовка будущих учителей математики к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности

В статье проанализирована проблема подготовки будущих учителей математики к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности. Автором определены перспективы дальнейшего исследования проблемы.

Ключевые слова: учитель математики, компьютерные технологии, профессиональная деятельность.

Onopchenko S. V. The Preparation of Future Teachers of Mathematics to the Use of Computer Technologies in Professional Activity

In the article the problem of training of future teachers of mathematics to use computer technology in professional activity. Author determined to further study this issue.

Key words: teachers of mathematics, computer technologies, professional activity.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.011.33 : 004.738.5

Н. В. Целепидис

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ВИРТУАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием информационных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивая распространение информационных потоков и образуя глобальное информационное пространство. В этой связи формирование общекультурных компетенций должно широко использовать аксиологический подход, связанный с оценкой той или иной деятельности с точки зрения ее соответствия потребностям различных социальных, возрастных, профессиональных и других групп.

Информационная среда – наряду с природной, пространственно-географической, социальной, культурной, ландшафтно-архитектурной и др. – играет все более значительную роль в профессиональной деятельности и в повседневной жизни современного человека. Информационная среда, часто именуемая ноосферой, неоднородна; с недавних пор в ней принято выделять среду Интернета. В этом пространстве представляют интерес особые формы человеческого поведения. Такого рода „средовое” поведение не ограничивается поиском, обработкой и передачей информации, приобретением и трансляцией знаний. В Интернет-пространстве как элементе информационной среды осуществляется целый конгломерат человеческих деятельностей, основу которых составляют познавательная, игровая и коммуникативная деятельность.

В различных отечественных и зарубежных исследованиях рассмотрены различные аспекты сети Интернет (П. И. Браславский, Б. Гейтс, В. Г. Иванов, В. В. Кулакова, С. И. Орехов, О. Б. Скородумова, Х. Хафкемейер, А. В. Чугунов); в том числе – вопросы использования Интернета в плане контроля над личностью (Г. Грачев, И. Мельник, Г. Г. Почепцов, С. П. Расторгуев), психологические исследования воздействия Интернета (Е. П. Белинская, Н. А. Носов, Д. И. Шапиро, А. Е. Воскунский).

Среди самых разных направлений гуманитарного знания сегодня изучаются и интенсивно разрабатываются вопросы, связанные с особенностями влияния Интернета на культурную жизнь; однако мы хотели бы остановиться на изучении глобальной компьютерной сети Интернет как средства межкультурного общения в образовательном пространстве.

Отметим, что Интернет, как средство межкультурной коммуникации, с одной стороны, – оказывает положительное влияние на мировое сообщество, поскольку позволяет передавать информацию в любую точку мира; способствует укреплению связей между людьми и странами,

изменяет стиль отношений в современном обществе, предоставляет возможности для дистанционного обучения; с другой стороны, необходимо отметить, что отношение к Интернету должно быть объективным, поскольку информация, содержащаяся в нем, может оказывать и негативное влияние на личность, тем более на молодежь.

Развитие Интернета как коммуникативного канала в образовательном пространстве позволяет ставить вопрос о возможности интенсивного распространения культуры, единения и интеграции различных аудиторий, приобщения их к достижениям мировой культуры. В связи с этим культурная информация по-новому распространяется и функционирует. Расширяется спектр коммуникационных средств и создаваемых на их базе информационных технологий. Естественно, новые информационные технологии находят все более широкое применение в культурных и, в частности, в образовательных процессах. Появляется возможность эквивалентного и повсеместного распространения культурных и художественных ценностей. Это связано, прежде всего, с тем, что Интернет может доставлять культурную информацию не только во все уголки нашей страны, но и в другие страны. Это большое преимущество для дистанционного образования, позволяющее основные лекции и семинары проводить с помощью информационных технологий (видеоконференции, электронная почта, веб-чаты, голосовая связь – происходят в реальном времени, постоянно увеличивая число участников).

Развитие информационных технологий и виртуализация коммуникаций в образовательном пространстве позволяет говорить о преимуществах и перспективах включения Интернет-технологий в образование. Остановимся на основных особенностях Интернет-технологий: Интернет-учебники (новый вид учебных материалов), они применяются и в обычном и дистанционном образовании, в самостоятельной работе студентов; Интернет-справочники являются справочной средой и одновременно развивающим пособием, который может оперативно обновляться; дополнительная информация, которую можно найти в сети Интернет; возможность общения между преподавателем и учеником в реальном времени. Естественно, применение таких Интернет-технологий сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, связанными с внесением изменений в содержание учебного процесса и технологий обучения. А эти изменения должны быть адекватны техническим возможностям и способствовать гармоничному развитию личности и вхождению ученика в информационное общество.

Современное управление социально-культурной сферой общества, преследующее цель формирования информационной культуры личности, должно иметь развитое концептуально обеспеченное представление об информационном пространстве в целом и культурной архитектонике в частности, иметь способность ситуационного применения этих представлений, их изменения, уметь сопоставлять и совмещать

разнокритериальные точки зрения без стирания особенностей каждой из них.

В процессе информатизации социально-культурного пространства можно выделить теоретический и технологический аспекты. В ситуации неустойчивого экономического и культурного развития в культуре усиливаются процессы самоорганизации и саморазвития. Эти процессы нуждаются в детальном изучении, анализе и выявлении общего и особенного. Такой анализ необходимо осуществлять на всех уровнях социальной иерархии – на уровне отдельной личности, на уровне малых и больших групп (профессиональных, социальных, территориальных, возрастных и др.), на региональном и федеральном уровнях, а также в цивилизационном масштабе.

Современный рост информатизации вызвал такие последствия, как рост интеллектуализации профессиональной деятельности; медиатизация культуры; виртуализация коммуникаций.

Медиатизация информационного пространства – это рост производства и использования информационных продуктов и услуг, включающих разные виды (а иногда и типы) информации, т. е. мультимедиа. Образовательный процесс, являясь информационным, естественно, нуждается в насыщении мультимедийными возможностями. Параллельно возникает необходимость развивать дистанционные формы обучения, также использующие мультимедиа.

Еще одним следствием информатизации общества является виртуализация коммуникаций. Виртуальная коммуникация в эпоху Интернета является очередным этапом развития социальных коммуникаций.

На стыке культурологии, социологии, информатики, психологии и других наук начинают формироваться новые предметные области – *виртуалогия* и *виртуалистика*. Объектом виртуалогии становятся виртуальные формы коммуникационных процессов, осуществляемые в социальном пространстве-времени. В качестве предмета мы рассматриваем динамику двустороннего влияния виртуальных коммуникаций и социума, изучаемую в различных аспектах (экономическом, психологическом, юридическом, социотехническом) на различных этапах социогенеза. Имея четко очерченный объект и предмет, анализ виртуального пространства использует различные методы, разработанные в других социальных и гуманитарных науках, что не мешает виртуалогии и виртуалистике разрабатывать и собственные методы исследований. При тесной взаимосвязи виртуалогия изучает методологические основания возникновения, существования и развития виртуального социального пространства. В то же время виртуалистика ориентирована на изучение прикладных, технологических аспектов реализации виртуальных коммуникаций.

Коммуникация определяется нами как „обмен информацией между индивидами через посредство общей для них знаковой системы” [3, с. 45].

Такой общей знаковой системой для коммуникантов является разновидность языка. При коммуникационном подходе информационное пространство приобретает свойства информационной системы, каналами связи которой являются формы коммуникации, а условием функционирования и развития системы служит формальный язык либо предметной области, либо группы (жаргон, слэнг).

Рассматривая информационные технологии и виртуализацию коммуникаций остановимся на примере межкультурного общения в молодежной среде.

Молодежная субкультура является особым социокультурным феноменом и характеризуется тем, что имеет определенные ценности и ценностные ориентации, специфические нормы и образцы поведения участников субкультурной группы, собственная статусная структура, источники информации и каналы коммуникации, набор способов времяпрепровождения, вкусов и предпочтений, свою моду, жаргон и фольклор. Часто каналы коммуникации в таких субкультурных группах выходят за рамки межличностной коммуникации, и формируются межкультурные контакты, как с представителями подобных субкультур в нашей стране, так и за ее рубежом (хиппи, байкеры, стритрейсеры, геймеры).

Присущее современному обществу, в том числе молодым его представителям, ощущение одиночества, дефицит общения связаны с „размытостью”, неструктурированностью образа жизни, аморфностью и несоотнесенностью тех элементов, из которых может формироваться, но не формируется субкультура молодого поколения. [4, с. 31].

Общение молодежи удовлетворяет, прежде всего, следующие потребности: в эмоциональном контакте, сопереживании; в информации; в объединении усилий для совместных действий.

Потребность в сопереживании удовлетворяется, как правило, в малых, первичных группах (семья, группа друзей, молодежное неформальное объединение). Потребность в информации образует второй тип молодежного общения. Общение в информационной группе организуется, как правило, вокруг „эрудитов”, лиц, обладающих определенной информацией, которой нет у других и которая имеет ценность для этих других. Общение ради совместных согласованных действий молодежи возникает не только в производственно-экономической, но и в досуговой сфере деятельности. Все многообразие форм общения молодежи можно классифицировать по следующим основным признакам:

- по содержанию (познавательные, развлекательные);
- по времени (кратковременные, периодические, систематические);
- по характеру (пассивные, активные);
- по направленности контактов (непосредственные и опосредованные).

В современном обществе молодежные субкультурные группы и неформальные объединения образуют особую социальную систему,

состоящую из специализирующихся на определенном виде досуга, творческого самовыражения и социальной манифестации молодежных культурных движений, между которыми обозначились четко налаженные каналы коммуникации и распределение обязанностей. При помощи межкультурных контактов молодежным субкультурным группам стало легче „организовывать себя” и свою группу. Проявляемая агрессивная активность молодежной субкультуры появляется вследствие примитивных представлений об иерархии ценностей, минимума культуры. Здесь необходимо указать на важность межкультурных контактов, для достижения таких целей, как повышение своей культуры и формирования общекультурных компетенций. Молодежные субкультурные группы, несмотря на существенную дифференциацию по социальной направленности, исповедуемым ценностям и идеалам, целям и задачам деятельности, принятым нормам поведения, характеру общения и другим признакам, являются целостным социокультурным феноменом, наиболее значимым отражением процесса становления молодежи как субъекта социального развития.

В настоящее время общества, где собираются единомышленники и приверженцы каких-либо течений и субкультур, где можно узнать информацию по интересующей теме, можно встретить в Интернете. Существование онлайн-сообществ в Интернете является более выгодным по сравнению с реальностью (легкий поиск, независимость от географического положения). Молодые люди, общаясь в таких онлайн-сообществах, получают не только множество интересных данных, но и ощущение разговора с людьми, которые понимают и поддерживают их.

Развитие в последние десятилетия мировых коммуникационных сетей и совершенствование аудиовизуальных средств позволили культурному процессу выйти на глобальный уровень, что привело к интенсивному взаимодействию культур.

Таким образом, связь информационных технологий с культурой в настоящее время обретает особый смысл. Информационные технологии позволяют обычному человеку получить доступ к достижениям мировой культуры и в целом – к накопленным данным. Помимо этого, стоит отметить, что информационные технологии способствуют процессам развития культуры и Интернет-среда играет в таком процессе немаловажную роль.

Список использованной литературы

1. Кон И. С. Социология молодежи / Кон И. С. // Краткий словарь по социологии. – М., 1988. **2. Лисовский В. Т.** Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России : учеб. пособие / В. Т. Лисовский. – СПб., 2000. **3. Михайлов А. К.** Научные коммуникации и информатика / А. К. Михайлов, А. И. Черный, Р. С. Гиляревский – М. : Наука, 1976. – С. 45. **4. Палий (Левичева) В. Ф.** Молодежный Вавилон В. Ф. Палий (Левичева). – М., 1989. – С. 31. **5. Извозчиков В. В.** Интернет как

компонент информационной картины мира и глобального информационно-образовательного пространства / В. В. Извозчиков, Г. Ю. Соколова, Е. А. Тумалева // Наука и школа. – 2000. – № 4.

Целепідіс Н. В. Інформаційні технології і віртуалізація комунікацій в освітньому просторі

У статті розкрито процес впровадження інформаційних технологій в освітній простір, який супроводжується змінами в навчальному процесі, появою нових комунікаційних технологій у віртуальному середовищі, які позначаються і на характері комунікацій, особливо в молодіжному середовищі. Автор також визначає Інтернет як універсальне комунікаційне середовище, що істотно розширює форми міжкультурних комунікацій.

Ключові слова: інформаційно-освітній процес, комунікації, інформаційні технології, віртуалізація комунікацій, Інтернет-простір.

Целепидис Н. В. Информационные технологии и виртуализация коммуникаций в образовательном пространстве

В статье раскрывается процесс внедрения информационных технологий в образовательное пространство, который сопровождается изменениями в учебном процессе, появлением новых коммуникационных технологий в виртуальной среде, которые находят отражение и на характере коммуникаций, особенно в молодежной среде. Автор также отмечает Интернет как универсальную коммуникационную среду, существенно расширяющую формы межкультурных коммуникаций.

Ключевые слова: информационно-образовательный процесс, коммуникации, информационные технологии, виртуализация коммуникаций, Интернет-пространство.

Tselepidis N. V. Information Technologies and Communications of Virtualization in the Educational Space

The article reveals the process of introducing information technologies in the educational environment, which is accompanied by changes in the learning process, the emergence of new communication technologies in a virtual environment, which is reflected in the character of communication, especially among youth. The author also notes the Internet as a universal communication environment, significantly expanding forms of intercultural communication.

Key words: information and education process, communications, information technology, virtualization, communications, the Internet space.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

УДК 378.032:1

А. С. Белых

КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ КУРСА ФИЛОСОФИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Решение проблемы духовных приоритетов в преподавании философии изучено недостаточно. В основном обращается внимание на проблему человека, морально-этических ценностей и установок, культурных ориентаций. Эти проблемы отражены в работах А. Бганцева, А. Горячева, Е. Бондарчука, Е. Быстрицкого, Н. Свириды и др.

По-прежнему остаются нерешенными проблемы значения философии в формировании культурных потребностей учащейся молодежи, формирования жизнетворческих способностей, изучения философии для обретения смысла.

Целью настоящей статьи является изучение культуротворческой функции философии, формирование философской и методологической культуры личности будущих специалистов.

Преподавание философии в высшей школе должно соответствовать теоретическому осмыслению процессов, происходящих в нашей стране и в мире, во-первых, и, во-вторых, удовлетворять культурные и интеллектуальные запросы студентов. Необходимость теоретического осмысления глобальных проблем современности, последствий и перспектив научно-технического прогресса, мобилизация творческих потенциалов человека повышает роль философских знаний в принимаемых решениях. Указанные проблемы носят обобщенный характер. Их можно дополнить проблемами гармонизации отношений человека и природы, гуманизации последствий общественного и технического прогресса, сохранения цивилизации. Уровень философской культуры личности, сформированности её мировоззрения становится главным условием осознания всех этих проблем.

Философская культура личности проявляется в её методологических и мировоззренческих установках. Таким образом, философская культура личности специалиста непосредственно влияет на выбор средств деятельности и на открывающиеся культурные и цивилизационные горизонты и перспективы. Основными чертами современного университетского образования являются фундаментальность, интегративность и мировоззренческая широта. Таким образом, курс философии реализует гносеологические функции, вооружая студентов опытом критического мышления и формируя адекватные умения интеллектуальной деятельности и расширяет сознание через формирование мировоззрения. Эта функция вступает в противоречие с

професионалізацією, так як вона сужає свідомість. Третя функція курсу філософії – формування життєтворчих здібностей без втрати особистісної визначеності і духовного стержня.

По мненню Н. В. Андрейчука [6], розуміння філософії визначає методіку її викладання. С цієї точки зору філософію не можна зводити до суми знань, а необхідно орієнтуватися на розширення кола студентів, набуття ними певного рівня філософської грамотності, методологічної і світоглядної культури. Іншими словами, філософія повинна накопичувати духовний досвід людства, відтворювати духовну цілісність людського існування. Отже, вона повинна виконувати виховальну функцію, орієнтовану на формування універсального розуміння, синтезуючи його раціональний і ірраціональний аспекти.

Розв'язуючи задачу співвідношення раціонального і ірраціонального в вивченні філософії, необхідно мати на увазі, що вона за своєю природою виходить за межі викладання філософії і прагне до культуротворчих меж, так як її реалізація неможлива без формування вміння працювати з філософськими текстами, які фіксують проблемні ситуації. Тому вміння працювати з філософським текстом – основа і похідна вивчення філософії. Сам по собі аналіз філософського тексту передбачає знання епохи і певних філософських понять, вміння відобразити філософську проблематику певної епохи в сучасних філософських образах і поняттях.

Таке проникнення в інше семантичне поле дозволяє надати студенту певну духовну стійкість в змінюючому і все більш невизначеному світі, що особливо актуально в світлі впровадження соціальних технологій останнього часу.

Зрозуміло, що реалізація даної задачі можлива при живій, зацікавленій позиції викладача, при його внутрішній свободі і відсутності будь-якої ангажованості. С цієї точки зору майстерство викладача університету виявляється в вмінні вибрати методи і форми організації навчального процесу, сприятливі для розв'язання поставлених завдань. С іншої сторони, викладання філософії сприяє задоволенню потреби студентів у знаходженні сенсу. Саме це мав на увазі К. Ясперс, говорячи, що постійною задачею філософування є стати справжнім людиною шляхом розуміння буття.

Таке викладання філософії сприяє професійному розвитку студента [6, с. 35], його особистісному розвитку, через розвиток світобачення. Світобачення студента прагне до універсальності через наближення до системи духовних, етичних і естетичних цінностей. Іншими словами, викладання філософії сприяє розвитку індивідуальності студента. В сучасних умовах розвитку рефлексивного мислення сприяє особистісній стабілізації.

Потребность в философствовании сегодня чрезвычайно велика. Философствование становится формой, в которой происходит конструирование мировоззрения. Этот сложный процесс имеет свои качественные и количественные характеристики: его течение определяется не только академическими, но и социальными факторами и, в конечном счете, способствует преодолению кризиса ценностей, навязываемых массовой культурой, а значит, формирование мировоззрения в студенческой среде во многом влияет на духовное развитие общества. Следовательно, высокопродуктивная академическая деятельность влияет на социальное развитие и способствует духовному развитию общества.

Сказанное свидетельствует о том, что изучение философии непосредственно связано с приобщением студентов к культуре. Речь идет не только о культуре философствования, но и о культуре в широком смысле слова. С этой точки зрения изучение философии открывает перед студентами новые интеллектуальные горизонты, создает новые духовные перспективы. Их личностное освоение и присвоение – одна из задач философии.

Одной из существенных характеристик современной культуры является её диалогичность, то есть функционирование и создание культурного пространства в ходе обмена смыслами (В. Библер). И с этой точки зрения философия развивает интеллектуальные возможности студентов. Философия – это такое знание, которое направлено не на само бытие, не на явление, а на мысленную концепцию бытия или явления. Так философская рефлексия способствует обогащению индивидуального смысла, организуя его взаимодействия с иными мыслимыми концепциями влияний и событий.

Еще одна специфическая черта философии, которая связана с тем, что она проявляется только в духовно-культурном пространстве. Философствование всегда глубоко личностное обращение к духовным силам человека [4, с. 265]. Из этого следует, что способ философствования – проявление собственной жизнедеятельности и частное выражение отношения человека к миру, то есть мировоззрение. Это позволяет взглянуть на аппарат философии несколько иначе. Поскольку философские категории являются научными категориями, они представляют соответствующим образом организованную мысль, однако, являясь ответом на основные вопросы бытия, поиском смысла, философские категории выполняют гносеологические функции и являются нравственными ориентирами.

Здесь мы имеем дело с определенным противоречием: усвоение философского знания как усвоение любой другой науки вообще сводится к усвоению категорий, концепций, способов теоретической и практической деятельности. Это происходит в противоречие с тем, что человек живет в культуре, действует в определенном культурном пространстве, его деятельность мотивирована не только получением положительной отметки, но и продуцируемыми культурными и духовными ценностями.

Разрешение этого противоречия лежит в совершенствовании деятельности студентов, протекающей в определенном культурном пространстве. Она определяется не заданными программами, а в постоянном пересмотре оснований, их совершенствовании, постоянном расширении духовно-культурного пространства, стимулировании самомотивации, так чтобы в духовно-практически и интеллектуально освоенное культурное пространство вводились все новые проблемы. Иными словами, самоконструирующееся мировоззрение вступает в субъект-объектный и субъект-субъектный диалоги. С этой точки зрения наиболее полная содержательная характеристика философствования заключается в характеристике интересующих человека проблем. Именно потому изучение философии не наставление, а постановка проблем и определение ориентиров их решения.

И все-таки, если попытаться выделить ведущий формальный признак изучения философии, то, на наш взгляд, студент усвоит курс философии только в том случае, если освоенный им массив знаний будет иметь целостный характер.

Здесь мы подошли к роли и месту философии в системе профессионального образования. Она сводится к двум полярным точкам зрения: 1) связь философии с профилем вуза, 2) установка на расширение общекультурного кругозора студентов, забота об их научном мировоззрении. Сегодня педагогическая практика не поставила точку в окончательном решении этого вопроса.

Невозможно себе представить изучение какого-либо курса в вузе без знания научных дефиниций, концепций, гипотез, без усвоения студентами большого массива фактической информации. Трудно себе представить такую информацию, которая не работает на профессиональную подготовку студентов и не способствует их профессиональному становлению, нейтральную к их будущей профессии. Это придает курсу философии практическую направленность, не снижая его воспитательного воздействия, так как духовность не может быть практичной [3, с. 10].

С другой стороны, философия не должна замыкаться в себе, в своих собственных проблемах, по крайней мере, курс философии, читаемый в вузе [3, с. 10]. Категории философии – не только способы организации мыслительных процессов, но и являются ценностными ориентирами, сама же философия функционирует в духовно-культурном пространстве, философствование направлено внутрь, вглубь человека.

Конструирование философских систем, трансформация, преобразование философских категорий являются формой конструирования мировоззрения. В итоге формирование современного мировоззрения без изучения философии становится невозможным. В этом качестве изучение философии влияет на поступки через конструирование системы духовно-культурных ориентаций.

Деятельность человека – это бытие в культуре [4, с. 268]. Это означает, что имеющиеся программы действий должны уточняться, совершенствоваться, основания собственной программы деятельности

должны постоянно корректироваться. Этот процесс особенно активен в студенческие годы, что определяет важность и необходимость изучения философии.

Однако изучение философии не имеет итогового характера, она в основном изучается не позже 3 курса. Чрезвычайно важно создать у студента привычку и потребность к философствованию с тем, чтобы созданная им программа и отработанные навыки помогли ему в будущем отвечать на вновь возникающие вопросы.

Коротко говоря, эффективное преподавание философии сегодня – это, во-первых, её оптимальная профилизация, учет будущей профессиональной деятельности, способствование достижению профессионализма и, во-вторых, ориентация на конструирование современного мировоззрения в контексте современного духовно-культурного пространства.

Обе эти тенденции имеют в виду философию как разновидность научной деятельности, так как основным продуктом, возникающим в ходе её изучения, является конструирование современной научной картины мира. Это обстоятельство является той основой, которая сближает обе указанные выше тенденции. Актуализация мотивационной сферы также демонстрирует общность природы этих тенденций.

Естественно, что преподавание философии должно укладываться в более общую концепцию вузовской подготовки и соответствовать последним тенденциям научно-технического прогресса. С этой точки зрения для преподавания философии принципиальное значение имеют следующие положения.

Конструирование собственного мировоззрения должно быть свободным процессом, оно должно быть деидеологизировано. Это отвечает специфике философии, на которую обращали внимание разные философы от экзистенциалистов до Н. Бердяева и М. Мамардашвили. Важен здесь ничем не ограниченный поиск истины. „Философия тем и привлекательна для молодых людей, что она всегда свободна. Свободна более чем естественнонаучная мысль, свободна более чем стереотипное бытовое сознание”.

Личностная ориентация высшего образования рассматривается сегодня как одно из направлений государственной политики в области высшего образования. Преподавание философии в этих условиях не может не носить личностного характера. Если формирование мировоззрения – сплав познавательного, ориентационного и отношенческого компонентов, то преподавание философии должно удовлетворять познавательные, культурные и поведенческие потребности студентов. Иными словами, преподавание философии способствует всестороннему личностному развитию студентов. В современных условиях изучение философии представляет личностную траекторию со своими темпами, проблемами, заданиями, отвечающими запросам и потребностям обучающихся. Нам представляется, что такая стратегия преподавания соответствует

формированию свободной личности и развитию её теоретических способностей.

Понятно, что процесс обучения в вузе выполняет мировоззренческую функцию. Однако без воспитательной системы вуза сколь-нибудь полное решение этой задачи невозможно, а значит, и социальные ожидания не будут выполнены. Само такое образование свидетельствует о гибкости и полифункциональности мировоззрения. Вместе с тем философия обладает целым рядом возможностей, формируя гибкое, рефлексивное, творческое, самостоятельное мышление, без которого невозможно конструирование современного мировоззрения и функционирование специалиста в современном производстве.

Последнее положение базируется на понимании мировоззрения как духовного ядра личности, как совокупности основных общих убеждений относительно природы общественной и личной жизни. Такие убеждения играют интегрирующую роль в поведении человека, в совместной практической деятельности людей, они формируют программу действий индивида, обосновывают данную программу, объясняя, почему именно эти цели важны и достойны. Процесс формирования мировоззрения ставит перед учебным процессом вуза новую задачу. Сейчас ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что формирование личности является показателем эффективности педагогического процесса высшей школы. Формирование личности в вузе будет тем более эффективным, чем более будут согласованы ценностно-смысловые основания будущей профессиональной деятельности с целями и задачами процесса формирования личности специалиста. Иными словами, процесс формирования мировоззрения в вузе изначально должен рассматриваться как процесс формирования мировоззрения специалиста.

Философия как научная дисциплина обладает рядом возможностей в аспекте формирования мировоззрения. Она знакомит студентов с основными направлениями философской мысли, совокупностью базисных философских проблем, существующих подходов к их решениям и готовит студентов к осознанному мировоззренческому выбору. На основании фундаментализации образования демонстрируется единство научного знания. Научный и жизненный опыт студентов может стать предметом философского анализа. Все это направлено на активизацию сознательного целеполагания, раскрывая возможности и демонстрируя варианты аксиологического выбора [2, с. 9].

Если стержнем мировоззрения будет система культурных ценностей, то ядром теоретической философии является методологическая рефлексия, без которой невозможны ни концептуальное мышление, ни научное образование. Заметим, что социология рассматривает ценностные ориентации как различные основания оценки окружающей действительности и ориентации в ней. Это делает ценностные ориентации компонентом социума, выполняющим нормативные функции по отношению к личности. Задача философии состоит в том, чтобы подчеркнуть и продемонстрировать

свободу человека в выборе ценностей, в конструировании их системы, только в этом случае они могут выполнить функцию связи общественного сознания с духовным миром личности.

Таким образом, формируемое в ходе и для конструирования мировоззрения мышление не является ни простой, ни линейной категорией. Оно дополняется системой образов, интуиций, предчувствий. Именно это обстоятельство использует постмодернизм в своих попытках интерпретации реальности. Тенденции постмодернизма сказались в современной педагогике и эстетизации мышления. Оно не предполагает ни субъекта воспитания и образования, ни авторитет разума, ни авторитет науки, ни общественную картину мира, а эстетическое конструирование действительности. По своей сути оно произвольно и не имеет фактических оснований, являясь конструированием квазидействительности. Мы не исходим из отрицания эстетизации действительности. Видение образов в реальной жизни, организация её по законам красоты – одна из целей воспитания. Мы высказываемся против субъективности, отрицания общезначимых ценностей, отрицания общепризнанных ценностей образования и воспитания, то есть всего того, с чем прочно ассоциируется постмодернизм. Коротко говоря, воспитание свободы, творчества должно дополняться воспитанием ответственности, а интеллектуальная смелость должна сопровождаться глубокой проработкой предлагаемых решений.

Формирование мировоззрения – это устойчивая, непрерывная творческая деятельность личности. По своему характеру она не догматична, а для неё характерно постижение нового и сохранение старого в новом качестве. Именно поэтому формирование мировоззрения наиболее успешно происходит в вузе: из всех социальных институтов именно вуз может обеспечить интенсивную рефлексию, необходимую для формирования мировоззрения. Мировоззрение представляет ответ на вопрос об универсальных связях предметов и явлений действительности. С этой точки зрения личность является самым важным системообразующим фактором мировоззрения. Основой мировоззрения является гуманитарная картина мира, которая представляет единство картины природы, социума и личности [1, с. 15]. Отыскивая ответы на интересующие студентов вопросы о своем месте в мире, формируя ценностные ориентации и идеалы, жизненные планы, они должны обращаться к философии, которая гарантирует качество ответов. С этой точки зрения курс философии не должен быть схоластическим, затеоретизированным, а приближенным к человеку, тем реальным проблемам, которые стоят перед студентами.

В решении этой проблемы курс философии обладает целым рядом возможностей.

Выяснение мировоззренческой функции философии позволяет конкретно ответить на вопрос о месте человека, его отношении к миру, назначении самого человека. Это основная проблематика мировоззрения и курса философии. Преподавая философию, необходимо показать, что человек – её основная проблема. Это поможет сделать деятельность

человека эффективной, поведение разумным и отвечающим интересам общества и самой личности. У молодых людей всегда есть потребность в самостоятельных ответах на коренные вопросы бытия. Вероятно в ответах на эти вопросы невозможно уйти от эмоциональной напряженности и изнурительности. Однако гуманизированный курс философии должен дать положительные образцы интеллектуальной деятельности и продемонстрировать место эмоций, образов, интуиций, предчувствий в ответах на них.

Такое понимание гуманизации соответствует стратегии современного учебного процесса. По мнению С. К. Савина [7], преподавание философии в этом русле способствует воспроизводству и конструированию человеческого бытия с опорой на социокультурный фундамент. Данное видение учебного процесса способствует реализации следующих функций: выработке модели будущего, формированию человека будущего, приобщению молодых людей к культуротворческой деятельности, когда они смогут сами создавать культурные ценности. Необходимо заметить, что молодые люди живут в поликультурном пространстве, принадлежа нескольким культурам: этнической, профессиональной, возрастной. Это значительно расширяет их культурный горизонт и перспективу. Задача философии в конструировании таких моделей, которые помогут молодому человеку самореализоваться в интересах его самого и общества в целом.

Список использованной литературы

1. Бганцев А. Гуманитарная картина мира, мировоззрение личности и типологические основания культур запада и востока / А. Бганцев, А. Горячев // Сб. науч. ст. М 641. – Вып. 7, 8 / ВГПУ ; науч. ред. А. П. Горячев. – Волгоград : Перемена, 2000. — 128 с. **2. Бондарчук Е. В.** Формирование мировоззрения личности специалиста в техническом вузе : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук / Е. В. Бондарчук. – Калининград, 2006. **3. Быстрицкий Е. К.** Феномен личности : мировоззрение, культура, бытие / Е. К. Быстрицкий. – К., 1991. – С. 10. **4. Свирида Н. Н.** Философия как действие / Н. Н. Свирида. – Сургут : СурГПУ, 2003. **5. Мамардашвили М. Ш.** Как я понимаю философию / М. Ш. Мамардашвили. – М. : Прогресс, 1990. – 365 с. **6. Материалы** к курсу „Методика преподавания философии” ; авт.-сост. Н. В. Андрейчук. – Калининград : Изд-во КГУ, 2003. – 69 с. **7. Савин С. К.** Формирование мировоззрения молодежи Российской Федерации в современных условиях : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. философ. наук / С. К. Савин. – М., 2006. **8. Ясперс К.** Философская вера / К. Ясперс // Смысл и назначение истории. – М. : Республика, 1994. – С. 500.

Бєлих А. С. Культуротворча функція курсу філософії як чинник формування світогляду

Автор статті торкається проблеми культуротворчого значення курсу філософії у вищому навчальному закладі, формування методологічної

рефлексії і філософської культури особистості спеціаліста. Він намагається вирішити протиріччя між фундаментальним і прикладним характером викладання філософії, розкриває його з позицій гуманізації й особистісно орієнтованого процесу навчання.

Ключові слова: культуротворча функція, світогляд, рефлексія, гуманізація.

Белых А. С. Культуротворческая функция философии как фактор формирования мировоззрения

В статье затрагивается проблема культуротворческого значения вузовского курса философии, формирование методологической рефлексии и философской культуры личности специалиста. Предпринимается попытка разрешить противоречие между фундаментальным и прикладным характером преподавания философии в современном вузе. Раскрывается преподавание философии с позиций гуманизации и личностно ориентированного процесса обучения.

Ключевые слова: культуротворческая функция, мировоззрение, рефлексия, гуманизация.

Belyh A. S. Function of Create Culture of Philosophy as a Factor of Formation of the World View

The author of the article touches upon the problem of culture creating value of the University course of Philosophy, formation of methodological reflection and philosophical culture of a specialist's personality. The attempt has been made to resolve contradictions between fundamental and applied character of Philosophy teaching in a modern University. Philosophy teaching is examined from the position of humanization and personality-centered education.

Key words: Function of Create Culture, World View, reflection, humanization.

Стаття надійшла до редакції 01.10.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 371. 134: 372. 48

М. В. Горват

**ГЕНЕЗИС ФЕНОМЕНУ ТОЛЕРАНТНОСТІ:
ВІД ФІЛОСОФСЬКОЇ КАТЕГОРІЇ ДО СУСПІЛЬНОГО ЧИННИКА**

Поняття „толерантність” широкоживане в повсякденному житті й легко вловлюється в контексті людського спілкування. Водночас спроба дати наукове визначення толерантності викликає чималі труднощі, оскільки дане поняття використовується в різних галузях знання: етиці,

психології, політиці, теології, філософії, медицині та ін. Жодне суспільство не є й не може бути однорідним, тому що воно складається з людей, різних не тільки з погляду їхнього етнічного походження, віросповідання, політичних поглядів, але і з погляду віку, статі, інтересів, виховання, матеріального становища тощо. Якісна характеристика будь-якого суспільства залежить від здатності людей співіснувати одне з одним, від того, наскільки сприймають вони одне одного, чи поважають і підтримують, чи навчаються одне від одного, як об'єднують свої зусилля в ім'я загального добра, для постійного поліпшення свого матеріального й духовного життя. В умовах соціальної розмаїтості дуже важливо встановити культуру миру, що неможливо без дієвого виховання, заснованого на принципах толерантності.

Термін „толерантність” з'явився в нашій мові не дуже давно. Але цього не можна сказати про його зміст. У словниковому запасі наших дідів і прадідів значилися слова „терпимість” та „миролюбність” (які виражали здатність не проявляти негативних реакцій), обумовлені історичними реаліями. У російській мові слово „толерантність” почало вживатися теж порівняно недавно: в енциклопедичному словнику Брокгауза і Ефрона видавництва 1901 року немає відомостей про іменник чи прикметник „толерантність”, „толерантний”, а у словнику цих же авторів видавництва 1907 року подається його тлумачення лише як про „терпимість до іншого роду релігійних поглядів” [4]. Згодом „толерантність” як категорія поширилось на всьому нині пострадянському просторі.

За своєю суттю поняття „толерантність” та „терпимість” синонімічні. Згідно з тлумачним словником російської мови під редакцією Д. Ушакова, „толерантність” – похідне від французького *tolerant* – терпимий [20, с. 726]. Подібні приклади синонімічності даного поняття містяться і в інших мовах, наприклад: німецька *duldsamkeit* – терпимість та *toleranz* – толерантність [14, с. 607], *tolerate* – терпіти [6, с. 165].

У словнику В. Даля слово „терпимість” трактується як властивість або якість, здатність кого-небудь терпіти „только по милосердію, снисхождению” [7].

Виходячи з цього, ми можемо прослідкувати еволюцію поняття „толерантність”.

Мета статті – розкрити генезис феномену толерантності від філософської категорії до суспільного чинника у сфері відносин молодших школярів.

Зважаючи на те, що толерантність трактується по-різному на різних історичних етапах розвитку суспільства, виникає потреба ретроспективного підходу до її розгляду. Це дозволить прослідкувати генезис толерантності як у філософській, так і в психолого-педагогічній літературі.

Корені дослідження феномену толерантності сягають античних часів, зокрема:

– Аристотель (IV ст. до н.е.) один із перших філософів, який заявив про терпиме ставлення до оточення у творі „Нікомахова етика”, де описував особливий душевний стан людини, що дає людині змогу „однаково поводитися з незнайомими та знайомими, близькими та сторонніми” [3, с. 138], зазначав, що „Кращим варто вважати не того, хто „здійснює добродетності по відношенню до себе”, а того, „хто чинить так по відношенню до інших, а це – важка справа” [3, с. 85]; Перикл (V ст. до н.е.) підкреслював значимість толерантності для того, щоб люди самостійно могли будувати своє життя і радуватись ним кожен по-своєму. В афінській міській общині громадяни мали права і обов’язки, що залежали від статусу людини. З цього приводу Перикл підкреслював: „В нашем государстве мы живём свободно и в повседневной жизни избегаем взаимных подозрений... Терпимые в своих частных взаимоотношениях, в общественной жизни не нарушаем законов, главным образом, из уважения к ним, и повинемся властям и законам, в особенности установленным в защиту обижаемых, а также неписанным законам, нарушение которых все считают постыдным” [5]. Наслідком такої політики стало багатство і розквіт Афін, відкритих і дружелюбних по відношенню до чужоземному способу життя, розвитку науки, мистецтва, добросусідства та терпимості громадян;

– видатний представник „отців церкви” Аврелій Августин (IV ст. до н.е.) сформулював філософські основи толерантності релігійної, які залишаються актуальними й універсальними й у XXI ст.: „...в головному – єдність, у суперечливому – свобода, в усьому – любов. Гідність людини полягає в тому, щоб любити тих, хто її ображає” [1]. У творі „До самого себе” чи „Наодинці з собою” розглядає проблему толерантного ставлення до співрозмовника [1, с. 38 – 40].

– Епікур (IV ст. до н.е.) написав етичне вчення про сенс людського щастя, який полягає у тому, щоб жити відповідно до своєї природи;

– Луцій Сенека (початок н. е) уперше підніс толерантність на рівень найшляхетніших моральних чеснот, властивих людській душі, перелік яких охоплює: „і справедливість, і відвагу, і терпеливість, і розумність, і скромність, і витриманість, і терпимість (в латинському оригіналі – *tolerantia*), і людськість як її найвище благо” [18, с. 239]. Для нас важливими є ідея щодо розвитку толерантності та її функціонування: необхідні одночасні зусилля та увага до всіх чеснот, органічно пов’язаних із нею. По-справжньому толерантною людина може стати не через зовнішній примус або вимушено, в силу обставин, що склалися, а опираючись на власну волю. Водночас Сенека не заперечує значення і ролі виховного впливу ззовні на людину на її шляху до досконалих стосунків з іншими: співдружність між людьми виникає не сама по собі, а її навчає філософія як непереможне прагнення до мудрості” [18, с. 191];

– китайський філософ Конфуцій (551-479 рр. до н.е.) відкрито проповідував ідею толерантності: „Не роби іншим того, чого не бажаєш

собі, і тоді у державі та в сім'ї до тебе не будуть відчувати ворожнечі” [21, с. 225]. У цьому він бачив і джерело конфліктів, нетерпимості, зла;

– особливе місце в обґрунтуванні толерантності для християнства належить Тертулліану. На його думку, зло породжує гнів, а, породжуючи його, веде до гріха, який походить від людського почуття, та виховується по образу „тупої собачої байдужості” [21, с. 226]. Звідси походить ворожнеча, людиновбивство, людське лиходійство інше, тобто нетерпимість, або інтолерантність. Підставою толерантності є рівновага, яка ставиться людині як обов'язок: забороняється гнів, приборкується душа, загнздується свавілля та „вилучається отрута з язика”. Це можливо лише завдяки терпінню, яке треба виробити в собі як рятівну та приємну звичку.

Ретроспективний аналіз першоджерел показав, що першою формою толерантності була віротерпимість. У ранньохристиянському вченні сформульований моральний принцип взаємної поваги та взаємної свободи. Знаменита Нагірна проповідь закінчується моральним правилом: „Ітак, у всьому, як хочете, щоб з вами поступали люди, так поступайте і ви з Ними” (Матф. 7, 12). Тобто в християнстві толерантність проявляється через відмову від насилля як неприпустимого засобу залучення людини до віри, а натомість пропагується щирість переконань під час вибору віри.

Яскравим прикладом толерантності вважаємо „Повчання Володимира Мономаха”: „...Всего же паче убогих не забывайте, но елико могуще по силѣ кормите, и придайте сиротѣ, и вдовицю оправдите сами, а не вдавайте сильным погубити человѣка. Ни права, ни крива не убивайте, ни повелѣвайте убити его: аще будеть повинень смерти, а душа не погубляйте никакая же хрестьяны...”. У „Повчанні” відображено педагогічні ідеали Давньої Русі [15].

Витоки міжконфесійного діалогу знаходимо у філософських працях середньовіччя. У зазначений період проводились богословські діалоги, диспути з морально-настановчими цілями. Серед них потужним імпульсом для міжконфесійного діалогу виділявся своїми поглядами у XII ст. поет і богослов Пьер Абеляр. Він зіставляв фрагменти (цитати) із Біблії, зміст яких передавав можливі протиріччя, але доповнивши принцип Ансельма Кентерберійського „вірити, щоб розуміти” принципом „розуміти, щоб вірити” успішно їх пояснював і вирішував, послідовно розвивав і стверджував принцип толерантності в міжконфесійних відносинах. У своїй праці „Діалог між філософом, іудеєм і християнином” створив усі необхідні теоретичні передумови для високої культури міжконфесійного діалогу.

Проблему міжконфесійного діалогу розглядає у трактаті „Сума теології” Фома Аквінський. У другій частині про толерантність він пише: „посредством совершения своих обрядов неверные и еретики грешат; но греховен при этом и тот, кто не запрещает грех при наличии у него силы, необходимой для такого запрещенія” [2]. Такий вислів ми можемо тлумачити як те, що толерантність не благо, а гріх.

Таким чином, аналіз означених творів свідчить, що толерантність у середньовіччі проявляється в основному у віротерпимості.

У працях філософів-гуманістів епохи Відродження та Реформації проглядаються ідеї визнання толерантності як чинника, що забезпечує громадянський мир, в яких відстоювали ідеї релігійної свободи та терпимості, зокрема: М. Монтень „Досліди” (1588 р.) [13], Дж. Локка „Лист про віротерпимість”, „Послання про толерантність” (1690 р.), Ж.Вольтера „Філософські листи” (1734 р.), „Трактат про віротерпимість” (1763 р.), „Філософський словник” (1766 р.), Ж.-Ж. Руссо „Листи про мораль” (1758 р.), „Юлія чи Нова Елоїза” (1758 р.) та інші.

У праці „Досліди” М. Монтень створює реалістично правдивий критичний автопортрет, який вражає глибиною розуміння людської душі. Автор аналізує різноманітні особливості свого характеру. Він підкреслює, що його незвичайність та холодність у спілкуванні позбавила його прихильності багатьох людей, але водночас він здатен заводити міцну і піднесену дружбу. У другій главі Монтень переходить до стосунків між слугами та панами, і доходить висновку, що „нелюдяно та вкрай несправедливо надавати настільки велике значення неістотній, дарованій долею перевазі, і порядки, встановлені в домах, де різниця між панами та слугами відчувається найменш різко, здаються мені найкращими” [12]. Вражає гуманізм автора, нетрадиційний підхід до оцінки життєвих позицій в епоху кривавих винищень цілих народів за релігійною, соціальною ознакою, у період колонізації та работоргівлі, насилля та темряви.

Остання глава „Дослідів” – „Про досвід” може бути напутніми словами автора читачеві „Найпрекраснішим, як на мене, життям живуть ті люди, котрі рівняються на загальнолюдську мірку, в дусі розума, але без усяких чудес та незвичайностей. Старість же потребує більш м'якого ставлення. Хай буде милостивий до неї Бог здоров'я та мудрості, та хай допоможе він їй проходити життєрадісно та в постійному спілкуванні з людьми” [12].

Дещо глибше розглядає толерантність Д. Локк (1632 – 1704). Він вважав, що толерантність має двійну підставу: політичну та моральну, а сама концепція толерантності може бути зведена до кількох основних положень. Особливої уваги, на думку Д. Локка, заслуговує дослідження проблеми формування свідомості дитини та її життєвих установок. У своїй роботі „Розвідка про людське розуміння”, він створює вчення про сенсуалізм, у рамках якого стверджує, що мислення людини тримається на сприйнятті чуттєвої сфери та виходить із досвіду. Зважаючи на це, Д.Локк підкреслює, що душа дитини не має вроджених понять, ідей, принципів і є чистим листом, і лише виховний вплив та досвід заповнює цей лист за допомогою чуттєвого пізнання. Саме тому педагог визначає виховання як першорядну необхідність для створення людини нового суспільства, надаючи великого значення моральному вихованню, яке розуміє як виховання характеру дитини, а саме таких ціннісних орієнтацій: справедливість, толерантність, уважливість, щедрість, мужність. При

цьому Д. Локк рекомендує вивчати та враховувати природні задатки і індивідуальні особливості дитини [11].

Тема ціннісного виховання часів епохи Просвітництва піднімалася видатним французьким науковцем Жан-Жаком Руссо. У своїй фундаментальній праці „Єміль, або про виховання” він визначає співвідношення виховного процесу із суспільною мораллю. Основний акцент Ж.-Ж. Руссо робить на вільному розвитку дитини, яка не залежить від суспільних норм поведінки, керується внутрішнім природним інстинктом, при цьому поважаючи особистість кожної людини. Заслугує на увагу концепція Ж.-Ж. Руссо, яка зводиться до того, що дитина повинна сама вчитися існуванню у суспільстві, шукаючи власні ціннісні орієнтири і вподобання, пережити страждання або позитивні емоції інших людей, щоб вона змогла випробувати і пережити почуття співрозуміння, співчуття, милосердя, жалю, радості або щастя [17].

26 серпня 1789 р. Установчі збори Франції прийняли Декларацію прав людини і громадянина, оголосили на весь світ свободу думки і слова, за визнання яких боровся Вольтер. Результатом його діяльності було визнання толерантності, яка стала основоположним компонентом миру і злагоди між релігіями, народами та іншими соціальними групами. У „Трактаті про віротерпимість” Вольтер не критикує жодної конкретної релігії, але показує, як вони на своєму шляху роз’їдаються забобонами і нетерпимістю. Вольтеру належить крилатий вислів, який передає емпіричну теорію толерантності: „Я не погоджуюсь з тим, що ви говорите, але пожертвую своїм життям, захищаючи ваше право відстоювати особисту думку” [10].

Дещо по іншому спроектував толерантність німецький мислитель І. Кант. Він розглядав толерантність як внутрішнє „Я” людини. У своїх працях („Ідеї загальної історії”) І. Кант висловлював свої міркування щодо сенсу проблеми толерантності у ставленні до інших, як „загального людського обов’язку” [8, с. 74]. На думку І. Канта, в людині існує дві протилежні схильності: бажання спілкуватися до себе подібними і прагнення до самоізоляції. У такій ситуації людині нічого не залишається робити, як спробувати ужитися зі своїми ближніми, „яких вона, правда, не може терпіти, але і без яких не може жити” [8, с. 11].

Видатний чеський філософ і педагог Я. Коменський безпосередньо пов’язував досягнення миру з розвитком освіти. Гуманістичні ідеї Я. Коменського знайшли своє втілення і в діяльності братських шкіл в Україні, співзвучній з прогресивними принципами, викладеними в його „Великій дидактиці”. У „Главі 28. Идея материнской школы” він наголошує, спрямовуючи виховну діяльність педагогів на те, що слід виховувати „Подобающее почтение к старшим... 10. Но особенно нужно приучать детей в этом первом возрасте к терпению, которое будет необходимо в течение всей жизни, чтобы они научились владеть собой, руководствоваться разумом, а не порывами; прежде чем страсти бурно прорвутся и пустят корни, лучше подавлять гнев, чем давать ему волю, и пр.” [9].

Ретроспективний аналіз спадщини передової української громадськості дозволив нам зробити висновок, що ідеї толерантності завжди перебували в центрі їх уваги:

– розкриває принцип гуманізму як розуміння вихователем думок, переживань та прагнень дитини, віру у благородне особистісне начало та силу виховання (Г. Сковорода);

– найвище благо добро, волелюбність, ненасилля, віра у їхню перемогу над злом, тиранією (Т. Шевченко);

– впевнений у тому, що людина прагне до щастя, а дорога до нього лежить через добро, мир, любов до інших людей (І. Франко);

– закликаючи до гуманістичного підходу у навчанні та вихованні, застерігає від надмірної опіки дітей, тепличних умов життя, підкреслює необхідність виховання у дітей співпереживання, співчуття (Б. Грінченко);

– стинний гуманізм вітає в творах, добро, терпимість, взаєморозуміння передається читачам через героїв творчого доробку Лесі Українки.

Відмова від різних проявів примушування і повага до дитини культивувалися й іншими представниками гуманістичного напрямку в педагогіці, прихильниками так званого вільного виховання, зокрема М. Монтесорі, Л. Толстой, К. Вентцель, М. Реріх та інші.

Педагогічні погляди М. Монтесорі відрізняються довірою та делікатним ставленням до психічного самопочуття дітей, бережливого безманіпулятивного впливу з боку педагога [13].

Ідеї толерантності пропагував великий російський письменник Л. Толстой, який стверджував, що необхідним є моральне виховання на основі релігійної моралі, бо не може бути моралі без релігії. Він пропагував теорію „неопирання злу насильством”, доводив важливість таких якостей характеру особистості, як незлобливість, смиренність, любов до ближніх, велике значення приділяв особистим і моральним якостям педагога, серед яких провідне місце належить любові до дітей та обраному педагогічному мистецтву.

Вагомий внесок в педагогіку толерантності зробив російський педагог К. Вентцель. В його поглядах проголошуються принципи максимального розвитку творчих можливостей дитини на підставі поваги його особистості та надання свободи у діях та побажаннях.

Проблемі терпимості, толерантності присвячені майже всі літературні та живописні роботи М. Реріха. Нетерпляча людина, в розумінні М. Реріха, „не милосердна... не великодушна і не знає довіри” [16, с. 57]. Терпимість здобувається шляхом виховання у собі терпіння, а випробування терпінням, як вважає М. Реріх, є одним з високих випробувань.

Принцип терпимості як один з принципів виховання дітей, моральної якості вихователів проголосив австрієць Р.Штейнер, створюючи школу для дітей і впроваджуючи антропософську педагогіку, яка пізніше отримала

назву „Вальдорфська система навчання”. Вальдорфська система навчання має своїх пошановувачів і сьогодні.

Ідея толерантності пронизує установи народної педагогіки К. Ушинського: „Народ має свою особисту характеристичну систему виховання; у душі людини риса національності криється глибше усіх інших; виховні ідеї кожного народу пройняті національністю більше, ніж щось інше”.

Неоціненний внесок В. Сухомлинського у розвиток педагогіки толерантності, де він звертає увагу педагогів на необхідність розуміння дітьми істинно людських відносин. Саме віра в дитину, в її можливості та любов до неї становить основу його поглядів. В. Сухомлинський проголосив основні норми етичної поведінки вихованців, серед яких особливо актуальними в сьогоденнішому суспільстві є ті, що спрямовані на виховання проти терпимого ставлення до зла: „Не будь байдужим до зла...” [19, с. 165].

Проблему педагогічної толерантності розглядали І. Бех, М. Бубер, В. Тишков, О. Швачко та інші. Розкриття педагогічного контексту феномена толерантності, на нашу думку, суттєво розкриті в роботах окремих авторів: Л. Завірюха, В. Калошин, В. Рахматшаєва, В. Шаліна.

У сучасному освітньому просторі широке впровадження знаходить практика роботи таких педагогів-новаторів, як Ш. Амонашвілі, І. Волкова, Є. Ільїна, С. Лисеєнкова, В. Шаталова, що досягти високих результатів у сфері навчання і виховання підростаючого покоління, максимально враховуючи інтереси дітей, залишаючи їм право вільного вибору, приймаючи їх такими, які вони є.

Таким чином, прогресивна думка завжди була пройнята ідеями гуманізму, терпимості. Присутність ідеї толерантності у теоріях та поглядах філософів, педагогів минулого і сучасності свідчать про актуальність проблеми суспільних відносин у всі історичні періоди. Актуальною вона є і в нинішньому та майбутньому суспільствах. Майбутнє в дітях. Тому подальші наші напрацювання пов'язані із дослідженням проблеми виховання толерантності у молодших школярів.

Список використаної літератури

- 1. Аврелий М.** Размышления римского императора Марка Аврелия о том, что важно для самого себя / М. Аврелий. – М. : Репр. изд. 1991. – С. 38 – 40.
- 2. Аквинский Ф.** Сумма теологии. /Ф. Аквинский. – К. : Эльга, Ника-Центр, Элькор – МК, Эклибрис, 2002. – 1472 с.
- 3. Аристотель.** Большая этика: Сочинения: в 4-х т. / Аристотель. – М. : Мысль, Т. 4. – 1984. – 830 с.
- 4. Брокгауз.** Энциклопедический словарь. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://slovari.yandex.ru/толерантность/Брокгауз%20и%20Ефрон/Толерантность>. – Заголовок з екрану.
- 5. Буйчик А. Г.** История социума и демократии / А. Г. Буйчик, Э. Ч. Зайнагабдинова, Е. В. Сорокина. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://uchebnik-besplatno.com/uchebnik-teoriya-politiki/politicheskie> -

idei-tseli.html. – Заголовок з екрану. **6. Великий** сучасний англо-український, українсько-англійський словник-довідник : 80 000 слів та виразів сучасної української і англійської мови / укл. С. Д. Романов . – Донецьк : ТОВВКФ „БАО”, 2008. – 512 с. **7. Даль В.** Глумачний словник живої великоруської мови / В. Даль. – М. : Держ. вид-во іноземних і національних словників, 1955. – С. 755. **8. Кант И.** Сочинения : в 6 т. / И. Кант. – М. : Мысль, 1966. – Т. 6. – 1966. – 286 с. **9. Коменський Я. А.** Велика дидактика / Я. А. Коменський. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://jorigami.narod.ru/PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm. Глава 28. Идея материнской школы. – Заголовок з екрану. **10. Лессэ Э.** Вольтер – борец с тиранией / Э. Лессэ // Курьер ЮНЕСКО. – 1992. – № 8. – С. 14 – 17. **11. Локк Д.** Розвідка про людське розуміння : у чотирьох книгах / Джон Локк ; [пер. з англ. Н.Бордукова]. – Х. : Акта, 2002. – 152 с., 608 с., 248 с., 394 с. **12. Монтень. М.** Дослід. / М. Монтень. [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://voztrozhdenie.at.ua/publ/m_monten_doslidi/1-1-0-5. – Заголовок з екрану. **13. Монтессори М.** Антология гуманной педагогики / [сост. Богуславский М. В., Корнетов Г. Б.]. – М. : Изд. дом Ш. А. Амонашвили, Московский городской пед. ун-т, 1999. – 224 с. **14. Мюллер В.** Великий німецько-український словник : близько 270 000 слів та словосполучень. – [2-е вид., випр. та доп.]. / В. Мюллер. – К. : Чумацький шлях, 2007. – 792 с. **15. Поученьє** Володимира Мономаха (слов'янським шрифтом). – Режим доступу : <http://litopys.org.ua/oldukr/rouch.htm>. – Заголовок з екрану. **16. Рерих Н. К.** О вечном. / Н. К. Рерих. – М. : Республика, 1994. – 462 с. **17. Руссо Ж.-Ж.** Еміль. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://uk.wikipedia.org/wiki/Еміль_або_Про_виховання. Заголовок з екрану. **18. Сенека Л. А.** Нравственные письма к Луцилию; Трагедии / пер с латин. С. Ошерова; сост. и науч. подготовка текста М. Гаспарова; комент. С. Ошерова и Е. Рабинович. – М. : Художественная литература, 1986. – 543 с. **19. Сухомлинський В. О.** Вибрані педагогічні твори : у 5-ти т. / Сухомлинський В. О. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – 670 с. **20. Ушаков Д.** Толковый словарь современного русского языка ; под ред. д-ра филол. наук Татьянченко Н. Ф. – М. : Альта-Пресс, 2005 – 1216 с. **21. Философский** энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М., 1999. – 576 с.

Горват М. В. Генезис феномену толерантності: від філософської категорії до суспільного чинника

У статті розглядається трактування категорії „толерантність”. Подається генезис феномену толерантності, його еволюція від епохи античності до сьогодення, погляди філософів та педагогів на пропагування толерантності в суспільстві та виховання терпимості в дітей на принципах гуманної педагогіки.

Ключові слова: толерантність, терпимість, педагогіка толерантності, гуманна педагогіка.

Горват М. В. Генезис феномена толерантности: от философской категории к общественной составляющей

В статье рассматривается трактовка категории „толерантность”. Автором представляется генезис феномена толерантности, его эволюция от эпохи античности до современности, взгляды философов и педагогов на пропаганду толерантности в обществе и воспитание терпимости у детей на принципах гуманной педагогики.

Ключевые слова: толерантность, терпимость, педагогика толерантности, гуманная педагогика.

Horvat M. V. Genesis of the Phenomenon Tolerance: of Philosophical Categories to Social Factors

In the article the interpretation categories tolerance. In the genesis of the phenomenon tolerance, its evolution from antiquity to the present, views of philosophers and education of tolerance patience in children on principles of humane pedagogics.

Key words: tolerance, toleration, pedagogy of tolerance, humane education.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.015.311 : 141.132

П. А. Кузнецов, Н. В. Чекер

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ТИПА
РАЦИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

В конце XXI в. проблема рационалистического объяснения мира стала всё активнее обсуждаться как в философии, так и в философии науки, психологии, педагогике и в других сферах познания.

Перспективы развития науки и техники, и в целом современной цивилизации остаются в высокой степени проблематичными. Лавина кризисов – техногенных, экономических и социальных – резко повысила интерес представителей технических, экономических и гуманитарных отраслей знаний к проблеме рациональности.

Проблема рациональности – это не что иное, как вопрос „О формирующем принципе жизни мира и деятельности человека, определённого отношения человека к природе и к себе подобным”.

В школе, не только в средней, но и в высшей, господствует классический взгляд на рациональность, сформировавшийся в философии и в науке еще в XVIII – XIX вв.

Сущность классического типа рациональности такова: а) научное знание обладает объективностью и необходимостью, б) привнесение в научное знание субъективного подхода и признание фактов variability научной истины является признаком заблуждения. Такая позиция объяснялась необходимостью формировать у молодых, незрелых людей доверительного отношения к науке. Однако утвердившаяся в философии XX в. идея снятия жесткой оппозиции между научным и ненаучным, между истинным и ложным знанием требует формирования у обучающейся молодежи XXI в. необходимости признавать „историческую относительность» всех форм человеческого разума” [4, с. 5 – 9].

Иного подхода теперь допускать нельзя. Следовательно, настало время формировать у студентов современный тип рационального мышления, который формируется в постнеклассической философии.

Вместе с тем неприемлем и „критиканский”, нигилистический взгляд на классический и постклассический рационализм, тем более, что эти типы рациональности в науке продолжают успешно работать.

Как известно, классическая философия, в том числе и немецкая, особенно в лице Г. Гегеля, пыталась рационалистическим способом объяснить мир. В этом ее позиция схожа с естественными науками, которые специализируются на познании сущности разнообразных естественных объектов, а так же на выяснении реальных причин и условий их возникновения, существования и развития. Различие между естественными науками и философией проявляется в том, что первые исследуют объективные частности, а философия – объективное целое. Таким образом, создание человеческим разумом „целесообразного знания – великая конечная задача философии”. Философская актуальность проблемы рационального объяснения мира, а следовательно и этой статьи, обусловлена попытками современных исследователей выяснить не только природу рациональности, но и возможные границы её действия, что имеет и теоретическую, и практическую значимость [1, с. 31].

Цель статьи: 1) актуализировать (хотя бы пунктирно) некоторые аспекты давней оппозиции экзистенциальной философии (в дальнейшем – ЭФ) к гегелевскому пониманию роли разума в рациональном познании окружающей действительности и 2) поставить акцент на возможность снятия оппозиционных отношений к рациональности, присущих классической (гегелевской и марксовской) и экзистенциальной философии; 3) показать необходимость приобщения студентов вузов к новому типу рационального мышления.

В теории познания раскрываются условия, при которых возникает знание и опыт. Цель теории познания – реконструировать окружающий мир в форме разумной абстрактной мысли. Становится очевидным, что наука рационализирует материал, данный опытом, а философия рационализирует материал, данный наукой. Эта рациональность, с одной стороны, есть функция природы, а с другой – есть склад человеческого ума. Важно отметить, что философское познание направлено на

достижение полноты взглядов на мир, и в первую очередь на познание сущности явлений и процессов объективной реальности. При этом перед философами возникает множество проблем, важнейшей из которых – не только, как осуществить приращение новых философских знаний о сущности, но и как выразить в логике понятий эти сущностные знания. В гегелевской философской концепции, раскрывающей процесс познания, поистине была произведена революция. В ней обоснован синтетический взгляд на мир как на диалектическое движение. Гегелевская диалектика зиждется на принципе тождества в различии, т.е. на той мысли, что в утверждении содержится отрицание, а в отрицании утверждение. Далее, в гегелевской диалектике проводится так же идея, что конечная цель всякой науки – раскрыть диалектику объекта познания. По утверждению Гегеля, эта цель может быть достигнута благодаря тому, что человеческая мысль, по своей сути, есть универсальное всеобщее, а значит рациональное. Как видим, философии Гегеля присущ логический взгляд на окружающий мир и на законы его развития. Иными словами, сущностью реальности, по Гегелю, является логика.

Гегель последовательно и убедительно проводит в своих исследованиях следующую идею: разум вообще (и философская мысль, в частности) должны развиваться по законам логики на том основании, что противоречия (антиномии) есть способ существования и развития разума, предназначение которого – познать сущность объективной реальности. Не случайно большинство критиков учения Гегеля все же признают, что гегелевское описание исторического развития разума в философии является его высшим достижением. Гегель в „Науке логики” раскрывает основной принцип диалектики – принцип тождества. Это дает ему возможность утверждать: разум и действительность – тождественны (все разумное – действительно, все действительное – разумно), потому что у них общие законы функционирования и развития. И эти законы – не что иное, как законы диалектики.

Как известно, в истории философии находились критики гегелевской диалектики, которым удавалось найти слабые места в его логике. Так, постпозитивист К. Поппер справедливо утверждал, что Гегель не выводит, а просто постулирует свою философию тождества. Вот аргументы Поппера, лежащие в основе его критики. На вопрос о том, как человеческий ум способен рационально постичь мир, Гегель дает фиктивный ответ: „Мир постигается потому, что мир умподобен”. Но в таком случае, подчеркивает Поппер, можно провести ложную по своей сути аналогию: зеркало отражает лицо человека потому, что или лицо – зеркалоподобно или зеркало – лицеподобно. Абсурд, конечно, очевиден. Антигегельянцы с энтузиазмом критикуют гегелевскую диалектику за ее догматический характер, и это дает им основание критиковать логику К. Маркса, которая выросла из гегелевской диалектики. Но, по сути дела, критике подвергается (и совершенно обосновательно) не гегелевская и не марксовская диалектики, а диалектика вообще. Однако подвергать

диалектику критике бессмысленно: мир действительно развивается по законам диалектики (учение о противоречиях), так как мир буквально соткан из противоречий, что придает диалектике характер универсальной логики. В то же время известно, что догматический характер гегелевского толкования принципов, законов и категорий диалектики К. Маркс тоже критиковал в определенной степени. В связи с этим в современной интерпретации диалектики выделяются два ее уровня: 1) теоретический и 2) идеологический. Теоретический уровень диалектики свободен от догматизма, идеологический – нет. Однако противники гегелевской и марксистской диалектики (в частности, экзистенциалисты во всех их разновидностях) не признают такого разделения, всецело обвиняя диалектику и Гегеля, и Маркса в догматизме. Негативизм экзистенциалистов проявляется даже в том, что они не считают необходимым дополнять методы частных наук диалектическими методами познания.

Конечно, идеалистический характер философии Гегеля накладывает соответствующий отпечаток и на гегелевский анализ познавательного процесса: у него познание есть, прежде всего, не отражение объективной действительности, а ее сотворение, ее создание и развитие. Что же касается логики развития мира, то она представляется Гегелю как логика саморазвития абсолютного мышления. Таким образом, очевидно одно: в философии Гегеля происходит неоправданная абсолютизация логического компонента познания.

И все же, именно Гегелю принадлежит заслуга в обеспечении рационального подхода к познавательному процессу: он осуществляет категоризацию содержательных форм диалектически развивающегося знания.

„Рациональное зерно” в гегелевском понимании логики состоит в том, что этот философ-идеалист рассматривал логику вполне материалистически. В ней он видел учение о законах развития всех материальных, природных и духовных вещей, явлений, процессов. К тому же, анализируя природу человека, Гегель подчеркивал его положение в материальном мире. Оно обусловлено тем, что познающее мышление человека действует на основе важнейшего принципа – принципа активности. Активность познающего мышления приводит к тому, что человек в процессе освоения мира переходит к творению, созиданию предметной действительности. А это и есть основа и залог социального прогресса, повышающего степень свободы человека от окружающих его обстоятельств. Такой оптимизм человеческой философии и диалектики был присущ революционно настроенной и критически мыслящей части немецкого общества XIX века (в том числе Марксу, его соратникам и последователям). Гегель раскрывает способ рационального и в то же время гуманистического „человеческого мироотношения”, который реализуется посредством использования в процессе познания системы таких логических категорий, как „бытие” и „небытие”, „сущность и явление”, „тождество и развитие”, „свобода и необходимость” и др.

Особое внимание необходимо проявить к формированию у студентов вузов адекватного отношения к неклассическому (и прежде всего – экзистенциальному) типу рациональной рефлексии. Рассмотрим детальнее возможный подход к решению этой проблемы.

Экзистенциальная философия (далее в тексте ЭФ) стала в неоправданно жесткую оппозицию к диалектике Гегеля. Конечно, переход цивилизации к открытому демократическому обществу создает условия для реализации свободы человека и его критических способностей. Постепенно формируются альтернативные подходы, критикующие „чрезмерную рационалистичность” универсального рационализма, догматизм и тоталитарное возвеличивание государства, которые берут начала в гегелевской философии вообще и в его диалектике в частности. Философский религиозный экзистенциализм ставит в вину Гегелю тот факт, что он всегда был противником иррационализма и мистики. И даже вера Гегеля в человеческий разум, его высокая оценка познавательных возможностей человека рассматриваются в качестве недостатка его философии. По мнению таких представителей экзистенциализма гносеологический оптимизм Гегеля не имеет подлинной основы: все методы познания, которыми располагает наука, все равно не могут быть применены к осмыслению Абсолюта, познать который можно только посредством откровения. Но полученные таким способом знания об Идеальном, оказывается, не могут быть выражены понятиями человеческого языка.

Тем не менее, в философии экзистенциализма имеются, несомненно, ценные идеи. Все представители этого направления философии рассматривают человека как Субъекта, которым нельзя манипулировать. Он – только цель, но не средство, не инструмент для достижения чужих целей. Общеизвестно важнейшее в философии экзистенциализма высказывание: „Человек, пробудись!” Будучи самостоятельным, активным и самодостаточным от природы, человек имеет не только право, но и обязанность быть свободным. Однако чтобы стать таким, человек должен, прежде всего, суметь разобраться со своим внутренним миром, как можно точнее оценить себя, свой потенциал, способности преодолевать неустойчивость как личного, так и общечеловеческого бытия. И еще одна ценность присуща экзистенциализму: представители течения заметно озабочены судьбою „Я”, которого оно не растворяет в *das Man*, что свойственно классическому рационализму [14].

В экзистенциальной философии есть элементы социального оптимизма. В этом философском направлении, имеющем довольно много внутренних течений, прослеживается такая идея: если у человека не будет никакого выбора возможности гуманного социального позитивного действия, он может выразить свой протест, свое негативное отношение к сложившейся ситуации и сохранить внутреннюю духовно-нравственную позицию, которую никакие силы не могут изменить. Оказывается, идея „достижения человеком свободы” ставится, и обсуждается в ЭФ сильнее,

убедительнее, чем в философии Г. Гегеля: от самого человека зависит выбор не только высоких целей, но и привлечение средств, достойных этих идей. Более того, человек может вполне сознательно совершить необходимые действия и самостоятельно выбрать нужных людей и нужные обстоятельства, что и окажет благоприятное влияние на дальнейший ход событий. Вместе с тем, экзистенциалисты анализируют и такие ситуации, когда „абсурдный мир” не дает человеку возможностей самореализации, что объясняется непредсказуемым характером человеческого бытия (оно никем не сотворено, в нем господствует его величество Случай). При рассмотрении таких ситуаций философы-экзистенциалисты проявляют тревогу за будущее всего человечества.

Философия экзистенциализма предупреждает: об опасности „пограничных ситуаций” (между жизнью и смертью) и предлагает выход – не бунтовать, смириться, „жить, как все”. Но такой выбор, предупреждает ЭФ, означает, что человек будет жить „не подлинной жизнью”, в таком состоянии утрачивается ощущение самоценности жизни. Суета, беспросветность и даже абсурдность реальности могут вернуть человека к проблеме самоубийства. Выход снова один – ВОССТАТЬ против абсурда и обрести СВОБОДУ.

В свете обсуждаемой темы экзистенциальную формулу „Человек обречён на свободу” целесообразно, на наш взгляд, трансформировать так: „Человек обречён на рационалистическое понимание свободы. И поскольку человек ставит цель сотворить свободный мир, у него есть и возможность и необходимость создавать его более рациональным”.

Всё изложенное выше иллюстрирует внутреннюю противоречивость и непоследовательность в целом всей экзистенциальной концепции.

Общая оценка философии экзистенциализма такова: она представляет собой реакцию разума человека против крайностей „философии идей” и „философии вещей”. Антитетический характер позиции экзистенциализма очевиден.

В философской литературе имеется огромное количество источников, в которых даётся аргументированная критика различных идей экзистенциализма. Здесь уместно отметить лишь некоторые просчеты этого направления философии, показывающие надуманность и бесперспективность оппозиций экзистенциализма против классической эссенциальной концепции, которую инициировали и стойко поддерживали философы-экзистенциалисты „всех времён и народов”.

Так, общеизвестно неимоверное раздувание представителями ЭФ человеческой субъективности. В частности Сартр в своё время безапелляционно заявлял: „Нет другого мира, кроме человеческого, кроме мира человеческой субъективности”. Относительно же реального мира Сартр отказывал ему в существовании: „Если мы допустим, что мир объекта, мир вероятности один, то перед нами будет лишь мир вероятностей” [14, с. 40 – 44].

Однобокость и упрощённость такого содержания очевидна.

Конечно, ЭФ не стоит на месте, она развивается и обогащается новыми идеями и подходами, которые нередко успешно используются в постнеклассической философии. Тем не менее, и у оригинальных авторов, известных на весь мир представителей ЭФ, и у многочисленных ординарных комментаторов и интерпретаторов этой философии имеются единые начала, основополагающие принципы, которым они не изменяют. Но стержневые идеи у каждого из ведущих авторов завуалированы множеством разнообразных терминов, как правило, понимаемых их создателями совершенно индивидуально (например, „критический момент” жизни человека, т.е. – атараксия, пессимизм силы, героический поступок, пограничная ситуация, причина озарения, повод для волевого решения и т.д. и т.п. (см. Чалин М. Л., Тавризян Г. М., Габитова Р. М., Мысливченко А. П. и др.).

По сути дела, экзистенциализм чаще всего выдвигает надуманную альтернативу логике разума, направленной на познание объективной „сущности” как совокупности основных и необходимых свойств, отношений и законов, которые детерминируют развитие материальной действительности. Подрывая доверие к рациональному объяснению мира, экзистенциализм конструирует довольно субъективное „прочтение” традиционных проблем классической философии, и даёт другое их толкование, а также предлагает иное «видение» задач и решений проблем гносеологии.

Развитие современной философской мысли убеждает в необходимости отказаться от альтернативных взглядов экзистенциализма на сущность и существование и на характер их взаимоотношения, а с ними и от оппозиции таких категорий как субъект и объект, необходимость и случайность, свобода и принуждение и др. Более того, напомним, что уже во второй половине XX века ряд философов, психологов и др. категорий исследователей показали, что в познании ни объект, ни субъект, ни сущность, ни существование, ни порядок, ни беспорядок (хаос) не присутствуют в законченном виде (как готовое яйцо в птице перед тем как она снесётся). Эти и другие парные и иные категории обладают как актуальной, так и потенциальной осуществимостью и воссоздаются и развиваются в „структуре динамического знания и делают себя реальностью для самих себя”.

В ключе вышеизложенных тезисов целесообразно пересмотреть взгляды студентов на отношение между сущностью и существованием; оно должно исследоваться не через призму противостояния и конфликта, а в аспекте их взаимодействий на основе принципа комплементарности. А это означает, что задача педагогов состоит не в выявлении доминирующей роли одного из парных компонентов, а в раскрытии их внутренней природы и механизма взаимодействия.

Более того, сущность и существование (как, например, деятельность и её результат) выступали одновременно и как обязательное условие, и как следствие их взаимодействие в границах объекта познания. Такая позиция

особенно важна для понимания студентами человеческой сущности. Мы, люди, создаём нашу поливалентную, многослойную, многомерную, многоликую сущность (заложенную в нас генетической программой) в качестве „проекта” в процессе своего существования и эта сущность, хотя и абсолютно уникальная (сколько людей, столько и сущностей), но у всех у нас – единая: чисто „человеческая”.

Подытоживая содержание понятийной системы философии XIX – XX веков в связи с анализом проблемы оппозиции сущности и существования, отметим её:

1) высокую рационалистическую нагруженность;

2) наполненность рефлексией по вопросам взаимодействия человека с миром. При этом эссенциальная концепция, получившая добротную представленность в трудах Гегеля и Маркса, опирается на разумное объяснение явлений и предметов объективного мира с позиции классического детерминизма. В экзистенциальной же концепции подавляется всякая склонность к детерминистскому истолкованию и оправданию субъектом собственных переживаний [2, с. 5].

Однако ограниченность и эссенциальной, и экзистенциальной концепций, как уже отмечалось выше, вполне очевидна. Особенно это становится понятным, если их рассматривать в контексте постнеклассики. В связи с этим именно сейчас будет своевременным признать, что в философии конца XX – начале XXI вв. возникли и продолжают успешно развиваться неожиданные перспективы в понимании самого человека, его отношения к миру и отношения мира к человеку. Формируются современные взгляды на построение не только новой антропологии, но и гносеологии и онтологии. Всё это осуществляется на базе ряда особых постнеклассических направлений в философии и философии наук, в которых получают принципиальное толкование многие „вечные” проблемы ищущего человека, поставленные ещё в эссенциальной и в экзистенциальной философских концепциях. Назовём здесь лишь такие („проклятые” для человека) вопросы: „Кто я такой? Откуда я и зачем я здесь? Что для меня должно быть ценно и важно?” и т.п.

Приоритеты социального мира, порядка и гармонии, свободы и разума, нацеливают философов и педагогов на преодоление ценностных тупиков современной цивилизации, на поиски факторов создания благоприятных типов существования человечества, способствующих обретению людьми такой желательной и такой труднодостижимой, „устойчивости в меняющемся мире” (Мамардашвили).

Особого внимания студентов заслуживают новые для нашего времени философские направления, такие как метафизика тотальности и холистическая философия науки (15, с. 35 – 129).

„Метафизика тотальности” претендует на то, чтобы, отталкиваясь от накопленного материала, дать общую теоретическую картину, способную не только интегрировать разные постнеклассические интенции и на этой основе зафиксировать систему их единых базовых принципов, но и,

опираясь на последнее, генерировать новое мышление, а в конечном итоге – новое мировоззрение и новую культуру” [15, с. 35].

Переход к новому направлению – метафизике тотальности – ознаменован преодолением логической односторонности классической рациональности и неклассического типа рефлексии. В свете новых взглядов отношения в парных категориях (субъект – объект, сущность – существование, порядок – беспорядок и т.д.) развиваются таким образом, что любой компонент этой пары одновременно является и активной стороной и подвергающейся влиянию другого компонента, т.е. обладает признаками пассивности. Отсюда вытекает вывод: классический и неклассический взгляды на альтернативный характер взаимоотношений (как тезы и антитезы) таких категорий, как объект – субъект, сущность-существование, внешнее – внутреннее, свобода – необходимость и т.п., оказываются одинаково неполными и недостаточными. В метафизике тотальности приводится мысль, что в целостном процессе познавательной деятельности человека идёт постоянная смена субъективных и объективных функций между человеком и средой, т.е. субъекты и объекты меняются местами и меняется характер их взаимоотношений. Всё изложенное применимо и к взаимоотношениям категорий сущности и существования, которые развиваются не по типу оппозиции, а „на основе известного принципа дополнительности” Н. Бора, сформулированного для решения проблем атома.

Причём, целесообразно подчеркнуть: „Парадокс гуманитарного познания в том, что истинная (одновременно целостная и глубоко дифференцированная) тотальность обнаруживается не во „множестве” людей, а в отдельном человеке.

Тотальность субъекта истинна потому, что она по своей природе является не опосредованной, а непосредственной. В концепции метафизики тотальности она получила название „микрототальности” [11, с. 426]”.

Социум же (и человечество в целом) обладает последовательной тотальностью, её обозначают термином „макрототальность”. Этот вид тотальности стал заметно себя обнаруживать в связи с процессами глобализации [7, с. 7 – 34].

Общий вывод из всего вышесказанного таков:

1. Взгляды Гегеля (и Маркса) на роль человеческого ума в рациональном познании действительности не утратили актуальности и в наше время. Однако „ограниченность” гегелевской философии проявляются в его неограниченно расширенной „позиции чистого разума” – достояния философии. Отсюда возникает убежденность Гегеля в том, что только философия (а точнее – его философия) имеет право на объективную истину.

2. В XX веке обсуждение проблемы рациональности, определяющей отношение человека как ко внешнему, так и (особенно) к внутреннему его миру, было инициировано в трудах философов неклассического (в первую очередь – экзистенциального) направления. В экзистенциализме

также сформировано несоответствие сущности и существования, что и выражается оппозицией этих (и других парных) категорий. И все же рациональных способов разрешения этой оппозиции экзистенциальная философия не находит.

3. В постнеклассической философии формируется новый, не оппозиционный взгляд на понимание природы и границ рациональности. Проводится идея о безальтернативных взаимоотношениях между категориями „сущность – существование”, „субъект – объект”, „рациональное – иррациональное” и т.д. Особенно перспективны в современной философии идеи тотальности, а в философии науки – холистический подход к раскрытию объектов и процессов микромира и космоса.

4. В современной высшей школе необходимо переходить от упрощенного понимания научной рациональности к постнеклассической точке зрения на тип научной рефлексии, предполагающей осознание ограниченности любой методологии, в том числе и рационалистической, и переход к методологическому плюрализму.

Завершить статью уместно замечательной мыслью И. З. Цехмистро: „...собственное развитие науки в наше время олицетворяет современную культуру новой концепцией духовности мира и человека, и её нужно выявить и осознать. Идя таким путём, можно подняться на достижение нового видения мира и нас самих в нём” [13].

Список использованной литературы

- 1. Абрамов М. А.** Догмы и поиск (сто лет дискуссий о диалектике в английской философии) / М. А. Абрамов. – М., 1994. – С. 31.
- 2. Асмус В. Д.** Предисловие к книге Тавризян Т. М. Проблема человека во французском экзистенциализме / Г. М. Тавризян. – М. : Наука, 1977. – С. 5.
- 3. Богомолов А. С.** Диалектика и рациональность / А. С. Богомолов // Вопросы философии. – 1978. – № 7. – С. 101 – 111.
- 4. Гайденко П. П.** Проблема рациональности на исходе XX века / П. П. Гайденко // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 5 – 9.
- 5. История** диалектики. Немецкая классическая диалектика. – М., 1978. – С. 241 – 247.
- 6. Кизима В. В.** Начала метафизики тотальности / Кизима В. В. // Totallogy – XXI. Постнекласичні дослідження : науковий збірник / Центр гуманітарної освіти НАН України, Лабораторія постнекласичних методологій. – К., 2007. – Вип. 17/18. – С. 33 – 129.
- 7. Кизима В. В.** От постнеклассики к метафизике тотальности / Кизима В. В. // Totallogy – XXI. Постнекласичні дослідження : науковий збірник / Центр гуманітарної освіти НАН України, Лабораторія постнекласичних методологій. – К., 2007. – Вип. 17/18. – С. 7 – 34.
- 8. Кизима В. В.** Социум и бытие / Кизима В. В. – К., 2007. – 272 с.
- 9. Киссель М. А.** Гегель и современный мир / М. А. Киссель. – Л. : ЛГУ, 1982. – 152 с.
- 10. Образование** в конце XX века (материалы круглого стола) Вопросы философии. – 1992. – № 9.
- 11. Рыжко В. А.** Тоталлогические интенции в естественнонаучном и гуманитарном

познании / В. А. Рыжко // Постнеклассика: философия, наука, культура. – СПб : Міръ, 2009. – С. 420 – 431. **12. Тавризян Г. М.** Проблема человека во французском экзистенциализме / Г. М. Тавризян. – М. : Наука, 1977. – 144 с. **13. Цехмистро И. З.** Холистическая философия науки : учеб. пособие / И. З. Цехмистро. – Сумы : Университетская книга, 2002. – 36 с. **14. Чалин М. Л.** Философия отчаяния и страха / М. Л. Чалин. – М. : Госполитиздат, 1962. – 128 с. **15. Totallogy** – XXI Постнекласичні дослідження. – К. : ЦГО НАНУ, 2007. – № 17.

Кузнєцов П. А., Чекер Н. В. Проблема формування сучасного типу раціонального мислення в студентів вищої школи

У статті аналізується проблема раціонального пояснення світу, що стала в ХХІ столітті актуальною не тільки для філософії, але і для педагогіки (особливо педагогіки вищої школи). Розглядається необхідність формування у студентів вищих навчальних закладів критичного ставлення до класичного і некласичного (екзистенційного) типу наукової раціональності, а також можливість прилучення студентів до постнекласичного способу осягнення навколишнього світу.

Ключові слова: типи наукової раціональності, гегелівський екзистенціальний і постнекласичний варіанти наукової раціональності, опозиція між класичним і некласичним типом рефлексії, можливість подолання опозиції.

Кузнєцов П. А., Чекер Н. В. Проблема формирования современного типа рационального мышления у студентов высшей школы

В статье анализируется проблема рационального объяснения мира, ставшая в ХХІ веке актуальной не только для философии, но и для педагогики (особенно педагогики высшей школы). Рассматривается необходимость формирования у студентов высших учебных заведений критического отношения к классическому и неклассическому (экзистенциальному) типу научной рациональности, а также возможность приобщения студентов к постнеклассическому способу постижения окружающего мира.

Ключевые слова: типы научной рациональности, гегелевский экзистенциальный и постнеклассический варианты научной рациональности, оппозиция между классическим и неклассическим типом рефлексии, возможность преодоления оппозиции.

Kuznetsov P. A. Cheker N. V. Formation of the Modern Type of Rational Thinking of the Students of Higher Educational Establishments

The paper analyzes the problem of rational explanation of the world, which became topical in the ХХІ Century not only for philosophy, but also for pedagogy (especially the pedagogy of higher education). The need for the formation of a critical attitude to the classical and non-classical (existential) type of scientific rationality in the students of higher education institutions is

discussed, as well as the possibility of familiarizing students to postnonclassical way of understanding world.

Key words: types of scientific rationality, existential and Hegelian postnonclassical versions of scientific rationality, the opposition between classical and non-classical type of reflection, the ability to overcome the opposition.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 316.33

Е. И. Лобанова

ФОРМИРОВАНИЕ АНТИАБСУРДНОГО СОЗНАНИЯ КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ АБСУРДИЗМА

С середины XX века особой популярностью как в молодежных общественных движениях, так и в среде исследователей пользуется так называемая „философия абсурда”. Несомненно, интерес к этой философии обусловлен радикальным подходом к объяснению мира и места в нем человека, главной характеристикой которых становится понятие абсурда. Идея абсурдности, возникшая на основе анализа современной мыслителям социальной ситуации, начинает проникать во все сферы жизни человека.

Современное общество на взлете небывалого технологического прогресса и роста возможностей все чаще характеризуется мыслителями как абсурдное. И в действительности, если проанализировать социальную обстановку, то все возрастающий комфорт для жизнедеятельности человека сопровождается противоречащими здравому смыслу процессами, несправедливыми и зачастую даже жестокими. И если для одних подобная ситуация означает неправильный выбор пути социального развития или метод, то для других знаменует полный крах всех надежд, возлагаемых на прогресс. Упадническое настроение усиливается эсхатологическими идеями, высказываемыми как философами, так и фанатиками.

Так, количество предсказаний конца света за последние годы переходит все разумные границы. И, несмотря на то, что человечество „пережило” уже многие из них, многие продолжают ожидать наступления последних времен. Более того, „последние времена” становятся рекламной акцией, примером которой могут служить информационные билборды с предсказанием конца света от калифорнийского проповедника Гарольда Кемпинга. Что это? Кризис культуры, породивший ощущение безысходности, или наше общество действительно катится в бездну, ибо оно абсурдно, а значит, не имеет ни смысла, ни цели?

Серафим Роуз в своей статье „Философия абсурда”, вслед за другими мыслителями утверждая, что нынешний век – это „век абсурда”, объясняет сложившуюся ситуацию отсутствием веры и духовным опустошением, таким образом, человек сам себя тащит в бездну: „Кажется, мир раскололся надвое: одни ведут бессмысленную и бесцельную жизнь, не сознавая этого, а другие вполне осознанно идут к безумию и самоубийству” [1].

Безусловно, идея об абсурдности как общества, так и бытия в целом была высказана еще философами-экзистенциалистами, а в качестве полноценной философской концепции была разработана Альбером Камю, который делает абсурд фундаментальной характеристикой мира. Абсурдность бытия по Камю определяет все существование человека, а значит и его социальное существование, превращая жизнь человека в обществе в „череду однообразной рутины” и бесконечных действий, не имеющих по сути смысла. К выработке подобного мировоззрения Камю привел анализ современной ему ситуации в обществе: ужасающие по своей разрушительности войны, социальная несправедливость и т.д. Таким образом, можно увидеть, что не идея об абсурдности человеческого существования и мира в целом породила происходящий в современном обществе процесс абсолютизации идеи абсурда, а именно анализ этой социальной действительности привели к возникновению идеи об абсурдности мира.

По мнению Л. Г. Антипенко философия абсурда, ставящая в центре мира ничто, становится своего рода научным обоснованием библейского мифа об Апокалипсисе и закрепляется в общественном сознании гуманитарной интеллигенцией. Негативное воздействие таких идей на человека и общественную систему в целом утверждают многие исследователи. Резкую критику как философии абсурда, так и любой попытке культивирования идеи абсурда как самоцели дает А. Бурьяк в своей книге „Абсурдизм как угроза современности” [2].

Тем не менее, еще Камю отметил, что сам по себе мир не абсурден, абсурд возникает в столкновении человека и мира: „Я говорил, что мир абсурден, но это сказано чересчур поспешно. Сам по себе мир просто неразумен, и это все, что о нем можно сказать. Абсурдно столкновение между иррациональностью и иступленным желанием ясности, зов которого отдается в самых глубинах человеческой души. Абсурд равно зависит и от человека, и от мира” [3]. Чувство абсурда возникает, когда человек осознает иллюзорность объяснения этого мира и начинает ощущать себя в нем посторонним. Абсурд – выражение кризиса традиционных представлений о мире и человеке. Таким образом, абсурд тесно связан с кризисом культуры и общества и осознанием его.

В результате своей деятельности человек порождает ситуацию, создающую иллюзию абсурдности социальной действительности, бессмысленности происходящего и ощущения, что мы живем в обществе

абсурда. Но источником абсурда является человек, человеческое сознание и его действия.

Происходящие процессы в обществе: войны, производство ядерного оружия и орудий массового уничтожения, аморальные научные эксперименты, социальная несправедливость и т.д., это дело рук человека, и именно этим определяется современная социальная действительность как общество абсурда. В природе и обществе объективно нет абсурда, природа сама по себе гармонична. Абсурд есть только, потому что есть человек, который смотрит на ситуацию и сам создает ее в результате своей деятельности, продуцируя извращенную форму бытия в виде абсурда. Сам абсурд – это продукт человеческой деятельности.

Важным становится и тот факт, в котором сходятся многие философские дебаты об абсурде, – то, что абсурд появляется там и тогда, когда возникает кризис бытия, а следом за ним кризис мысли и языка. Экзистенциалистские настроения неизбежно обостряются в периоды катаклизмов, катастроф, глобальных трагических событий. Но в рассуждениях экзистенциалистов можно наблюдать возведение до Абсолюта объективного социального абсурда, проецирования его на весь мир, придавая абсурду не только социальное, но метафизическое значение, в то время как именно человек в результате своей деятельности сознательно или несознательно создает ситуацию абсурда, запуская механизм самоуничтожения.

Социальная действительность постоянно изменяется, вместе с ней изменяются формы абсурдизма, сам абсурд меняет свое сущностное содержание, становясь явлением междискурсивного характера, развивается дальше. Так к чему может привести дальнейшее развитие абсурдизма как социального феномена? Безусловно, в своем крайнем выражении, абсурд ради абсурда, абсурд как самоцель и способ взаимодействия человека с окружающим миром, с другими людьми, может привести к дестабилизации общественной системы и даже полному ее разрушению в том виде, в которой она предстает в настоящее время. Если общественные движения, возникающие под влиянием идеи абсурдности мира, творческие объединения, использующие абсурд как самоцель и группы молодых людей, практикующих абсурд как образ жизни, совершат качественный и количественный скачок, то это не замедлит отразиться на социальной действительности.

В то же время, подобный сценарий развития абсурдизма на уровне идеи абсурдности жизни представляется возможным только при возрастающем абсурдизме в самой социальной действительности, объективно существующих противоречиях в ней, со своими формами проявления во всех сферах общественной жизни.

Анализ абсурдизма на сущностном уровне показал, что он предстает естественным, закономерным явлением в человеческом обществе, и искоренить его абсолютно и полностью невозможно, более того, это и не нужно. Ибо, как было отмечено, абсурдизм выполняет и положительные

функции в обществе. Абсурд является помимо прочего источником получения новых знаний, зерном креативности, без которого невозможно создание чего-либо нового, движение вперед. Крис Эдгар посвящает абсурду как способу развития креативности свою статью [4].

Проблема же снижения, редуцирования негативного влияния этого феномена остается открытой.

Решение этой проблемы, как и сущность этого явления, лежит в двух плоскостях – онтологической (сущностной, объективной) и гносеологической (субъективной, чувство абсурда). С одной стороны, важно помочь людям избавиться от ощущения абсурдности как собственного существования, так и общественной жизни, всего мироустройства. Ведь если говорить об ощущении абсурда, то можно лишь повторить слова Камю: „Чувство абсурдности поджидает нас на каждом углу”. С другой стороны, предстает необходимым снижение возникновения объективного абсурда в социальной действительности. Здесь решение предстает в изменении условий, которые способствуют возникновению абсурда, в соблюдении логической цепочки „цель-средства-результат”. В решении этой проблемы необходимо применять чисто рациональный подход: подробный анализ социальной действительности, учет всех обстоятельств, прогнозирование возможных последствий и т.д.

Как показывает практика, это сложный процесс, в котором даже тщательный анализ и 100%-ная уверенность в целесообразности не могут гарантировать положительный результат. Тем не менее, списывать „вину” на некий метафизический абсурд, перед которым человечество бессильно, безответственно. Человеку свойственно ошибаться, и нужно признать это и приложить максимум усилий для исправления уже совершенных ошибок и предотвращения новых.

Об этом твердят философия, этика, экология и любая другая система знаний, основанная на здравом смысле. И так же, как в случае с решением проблемы экологической ситуации, когда ученые выдвинули в качестве панацеи попытку изменить общественное сознание, воспитать некое „экологическое сознание”, редуцированию объективного абсурда может способствовать воспитание некоего „антиабсурдного сознания”. Это представляется возможным в рамках образовательных систем. Антиабсурдное образование, воспитание и культура должны способствовать не только формированию ответственного отношения к своей деятельности, но и осознанию себя как части общества, а соответственно и как соучастника всех социальных процессов.

Формирование нового антиабсурдного сознания предполагает освоение знаний и навыков, которые будут способствовать минимизации абсурда. Безусловно, для этого необходимо понимание сущности абсурдизма как явления, его „человеческую” природу, а также принципиальную неразрешимость. Важно выработать мировоззрение, соответствующее действительным реалиям бытия. Практически все попытки построить утопическое общество, в нашем случае это будет

антиабсурдное общество, приводили к еще более страшным результатам, в частности к тоталитарным режимам. Поэтому так важно понимание того, что идеальное общество невозможно и более того не нужно. Общественный организм – это постоянно развивающаяся система, где становление нормы и отступление от нее являются закономерными процессами, обуславливающими развитие системы. В то же время критическое превышение этих отклонений, стремление к абсурду как самоцели могут привести к саморазрушению системы.

Формирование антиабсурдного сознания должно перейти к формированию антиабсурдного самосознания – понимание своей деятельности как разумной, что непосредственно должно отразиться на образе жизни. Именно разумная деятельность является определяющим фактором целесообразного развития, именно с разумом связано появление ноосферы – высшей стадии развития биосферы. И если экологическая ситуация подсказывает, что необходимы новые формы взаимоотношений природы и общества, то современные разрушительные социальные процессы должны привести к осознанию необходимости и новых форм взаимоотношения человека и общества во всех аспектах: гуманистическом, аксиологическом, экономическом и т.д.

Зачатки формирования подобного сознания можно проследить на примере отношения к войне. На протяжении нескольких веков война являлась одним из самых эффективных способов для решения политических задач, кроме того способствовал запечатлению социальной роли субъекта – исторической личности. В настоящее время происходит процесс формирования в массовом сознании принципиально нового отношения к этому явлению. По крайней мере, это наблюдается по отношению к мировым войнам, которые становятся неприемлемыми способами решения конфликтов. Возникают организации, занятые проблемой ограничения производства оружия в мире, созданием системы международной безопасности. С конца 80-х годов впервые в XX в. социологи констатируют формирование тенденции к уменьшению военных расходов в большинстве государств или как минимум к их стабилизации.

В политической сфере шагом к рациональному обществу стала стратегия „Европа-2020”, согласно которой устанавливаются три фактора укрепления экономики: разумный рост, устойчивый рост и всеобъемлющий рост. Данная стратегия базируется на печальном опыте экономического кризиса в Европе [5].

Что касается увлечением идеями об абсурдности мира молодыми людьми, то здесь так же важен воспитательный аспект, и решение проблемы представляется в первую очередь педагогическим и психологическим наукам. Можно лишь отметить, что некоторые психологи и педагоги утверждают временность подобного явления у молодых людей, что проходит в процессе взросления. Безусловно, полагаться на то, что все пройдет естественным путем, нельзя.

Необходимы поддержка, некая стабилизирующая помощь со стороны, которая заключается в анализе и осознании сущности абсурдизма.

Безусловно, активная позиция каждого члена общества должна базироваться на идее разумности общественного развития. Необходимой чертой современного общества должна стать разумность, или „ноосферность”. Ноосферное мировидение необходимо для преодоления кризисности существования человечества, негативных последствий его деятельности [6]. Академик Н. Моисеев [7] разработал понятие „рационального общества” для обозначения общества, которое необходимо человечеству, чтобы сохранить возможность дальнейшего существования и развития. И человечество должно стремиться к такому обществу, сформировав новое антиабсурдное сознание.

Список использованной литературы

- 1. Иеромонах Серафим (Роуз).** Философия абсурда / Иеромонах Серафим (Роуз) // Литературная учеба. – Б. и., 1996. – Кн. 4. – С. 152 – 167.
- 2. Камю А.** Из эссе „Миф о Сизифе” / А. Камю; пер. с франц. С. Великовского // Камю А. Избранное. – М. : Радуга, 1989. – С. 352 – 354.
- 3. Бурьяк А.** Абсурдизм как глобальная угроза [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://absurdism.narod.ru>.
- 4. Chris Edgar.** 3 Ways To Use Absurdity To Enhance Creativity [Электронный ресурс] / Chris Edgar. – Режим доступа : <http://www.purposepowercoaching.com/site/?p=197>.
- 5. Communication** from the commission Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20%20Europe%202020%20EN%20version.pdf>.
- 6. Кузнецов М. А.** Философские основания ноосферного мировоззрения. Философия науки и техники : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра филос. наук : 09.00.01, 09.00.08 / М. А. Кузнецов. – М., 2001.
- 7. Моисеев Н.** Рациональное общество и экология / Н. Моисеев // Социально-политический журнал, 1993. – № 3. – С. 114.

Лобанова К. І. Формування антиабсурдної свідомості як спосіб подолання абсурдизму

У статті розглянуто філософію абсурду і, власне, ідею абсурдності, що виникла на основі аналізу сучасного соціального становища й починає проникати у всі сфери життя людини. Аналіз абсурдизму показав, що він є природнім, закономірним явищем у суспільстві, й викоринити його абсолютно і повністю неможливо. Автор наголошує на потрібності формування антиабсурдної свідомості, яка повинна перейти до формування антиабсурдної самосвідомості – розуміння своєї діяльності як розумної, такої, яка безпосередньо повинна відобразитися на способі життя.

Ключові слова: філософія абсурду, ноосферність, антиабсурдна свідомість, самосвідомість, раціональне суспільство.

Лобанова Е. И. Формирование антиабсурдного сознания как способ преодоления абсурдизма

В статье рассмотрена философия абсурда и, собственно, идея абсурдности, которая возникла на основе анализа современной социальной ситуации и начинает проникать во все сферы жизни человека. Анализ абсурдизма показал, что он является естественным, закономерным явлением в обществе, и искоренить его абсолютно и полностью невозможно. Автор делает акцент на необходимости формирования антиабсурдного сознания, которое должно перейти к формированию антиабсурдного самосознания – понимания своей деятельности как разумной, непосредственно отражающейся на образе жизни.

Ключевые слова: философия абсурда, ноосферность, антиабсурдное сознание, самосознание, рациональное общество.

Lobanova S. I. The Formation of Antiabsurd Consciousness as the Way of Overcoming Absurdism

The article is devoted to the philosophy of the absurd and, in fact, the idea of absurdity, which arose on the basis of the analysis of the contemporary social situation and begins to penetrate all spheres of human life. Analysis of absurd of showed that he is a natural, natural phenomenon in the society, and to eradicate it completely and totally impossible. The author emphasizes the necessity of forming antiabsurd consciousness, which should go to the formation of antiabsurd self – understanding of its activities as reasonable, directly affecting the way of life.

Key words: philosophy of the absurd, ноосферность, antiabsurd consciousness, self-consciousness, rational society.

Стаття надійшла до редакції 27.05.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК ІФ. 001. 2/07

М. А. Шегута

**ФІЛОСОФІЯ В СИСТЕМІ ОСВІТИ:
СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ БІОГРАФІЧНОГО АНАЛІЗУ**

У ХХ ст. людство зіткнулося з низкою проблем, які одержали назву глобальних, і завдяки яким світ чи не уперше став перед гамлетівським питанням: бути чи не бути? Як відомо, для успішного вирішення цих проблем необхідна певна культура, яка б відповідала вимогам сучасності. Оволодіння справжньою культурою мислення стає необхідною умовою виживання людства, виходу з соціокультурної, антропологічної кризи. У свою чергу формування справжньої культури мислення виявляється

неможливим без оволодіння величезним філософським духовним багатством людства. Філософський капітал поколінь – неосяжний та неоціненний архів, у якому таяться відповіді на багато питань, що хвилюють нас сьогодні. За словами класика, філософія – духовна квінтесенція епохи, а, отже, досягнути епохи без оволодіння філософськими знаннями неможливо. Тоді немає епохи.

Очевидно, саме тому ми є свідками цікавого явища – підвищення інтересу в усьому цивілізованому світі до історії взагалі та історії філософської думки зокрема. Про це свідчить збільшення числа наукових публікацій – монографій, брошур, журнальних статей з історико-філософської проблематики. Виявляється, що вивчення історії філософської думки може істотно допомогти осмислити духовну еволюцію суспільства в контексті історії соціальної практики і цим підготувати світоглядний та теоретичний ґрунт для розуміння сучасних проблем. „Філософія, – наголошує академік М. В. Попович, – це самосвідомість людини і людства. Тому вона не тільки розглядає вічні „прокляті питання”, – вона також щоразу ставить питання про свою власну природу і разом з тим – про природу епохи” [11, с. 23].

Щоб довести необхідність сформованої філософської культури як складники освіти, досить нагадати про структуру сучасної філософії та виникнення нових її відгалужень, розділів. Так, філософія науки у ХХ ст. зазнала не тільки поділу на філософію природничих та філософію суспільних наук, але й подальшого розгалуження... відтак ми маємо сьогодні загальну філософію науки, філософію та методологію природничих наук, філософію та методологію суспільних наук. Але у філософії природничих наук уже відбулося розгалуження на філософію математики, філософські питання фізики, філософські питання біології, філософські питання психології, філософські питання медицини тощо. Філософія суспільних наук, крім давнішніх філософії історії, політичної філософії та філософії права, сьогодні має такі розділи, як соціальна філософія, філософія економіки, філософія мови, етнологія тощо. Окремим розділом стала філософська антропологія. Фахівці згадують також такі різновиди діяльності, як філософські питання екології, філософія техніки тощо. Не так давно окремою галуззю стала філософія освіти [8, с. 142 – 143]. Ну й, звичайно, порівняно нові галузі філософського знання: *філософська герменевтика*, *філософська семантика*. Етика (*філософія моралі*), естетика (*філософія мистецтва*), *філософія релігії*, *епістемологія* (вчення про пізнання), *логіка* та *філософська логіка* сформувалися раніше. Цей простий перелік (далеко не повний) засвідчує про широкий діапазон „вічних” питань, на які покликана шукати відповіді філософія кожної історичної епохи.

Як відомо, філософія, на відміну від спеціальних наук, найтісніше зв’язана зі своєю історією, навіть більше: філософія не може бути зрозумілою без звернення до власної історії. Гегель уперше здійснив – з повною визначеністю і повною мірою рефлексії – ідею „історії філософії

як філософії” і „філософії як історії філософії”, виходячи з того положення, що розуміння історії якого-небудь предмета необхідно пов’язане з явленням про нього. Тільки історико-філософський підхід є підходом іманентним суті філософського мислення. Історія філософії, зазначав Гегель, остільки набуває ясності, зокрема й ясності викладу, оскільки має своєю передумовою ясне уявлення про саму філософію. Тому „... вивчення історії філософії є вивчення самої філософії, а по-іншому і не може бути” [3, с. 35].

Історія філософії – це історично спадкоємна сукупність інтелектуальних учень, це історія виникнення і розвитку філософських систем, кожна з яких розробляє свої засоби теоретичного бачення світу та людини. Це особлива частина філософії і водночас історичного знання тернистого шляху філософського тлумачення світу, природи, історії, людини. Історія філософії як наука також має свою історію, вона розвивається проходячи певні стадії, поки зрештою не стає наукою у власному, точному смислі слова. *Гегель першим висунув принцип, згідно з яким історія філософії не є лише описовою історіографією філософських учень, течій, шкіл і концепцій, а має свою внутрішню філософську пізнавальну цінність і свою власну, відносно самостійну побудову* [14, с. 9].

Очевидно, таке місце історії філософії в системі освіти і в системі культури взагалі спонукало виникнення ще однієї галузі філософського знання – *методології історико-філософського дослідження*, яка покликана розробляти принципи, методи, засоби і форми дослідження історії філософії. Щоправда, значну роль в цьому процесі зіграв і той факт, що без знання історії філософії проблематичним є формування здатності до теоретичного мислення. Одним з методів історико-філософського дослідження є біографічний.

Біографічному методу в гуманітарному знанні надавали пріоритет такі відомі європейські мислителі як В. Дільтей і М. Хайдеггер. В історичному світі, на відміну від природного світу, нас цікавить індивідуальний процес життя, – вважає В. Дільтей, – а біографія і особливо автобіографія розуміється ним як вища форма життя. „Документи, на яких ґрунтується переважно біографія, – це залишки, які зберігають вираз і дії особистості. Особливе місце серед них посідають, звичайно, листи і свідоцтва. Завдання біографа полягає в тому, щоб, ґрунтуючись на такого роду документах, осмислити структуру дії, в якій індивід призначений навколишнім середовищем і реагує на нього” [5 с. 247].

Біографічний тип дослідження („за персоналіями”) застосовується досить широко, і не тільки в серії „Життя знаменитих людей.” Ще І. Кант наголошував, що вся культура і мистецтво, які є прикрасою людства, найкращий суспільний устрій – все це плоди відлюдності. У тиші кабінету, один на один з самим собою людина творить культуру. Якраз це мав на увазі Гегель, зазначаючи, що історія філософії „демонструє нам ряд благородних умів, галерею героїв мислячого розуму, що здобули для нас величезний скарб, скарб розумного пізнання” [1, с. 49]. Неокантіанець

В. Віндельбанд вважав, що всі філософські системи є продуктами індивідуальної творчості і в цьому відношенні дещо схожі з творами мистецтва: як і твори мистецтва їх можна зрозуміти тільки в зв'язку з особистістю свого творця.

Дійсно, без вивчення особистості мислителя, його соціальних характеристик проблематично зрозуміти суть його філософії і дати їй оцінку. „Історія філософії, – цілком слушно наголошує російський дослідник Є. Ю. Соловйов, – це не тільки узагальнююча картина багатовікового розвитку людської думки. Це ще й історія окремих філософських течій, шкіл і проблем. Це, врешті-решт, й історія найвидатніших мислителів, драматичних доль, прихованих за великими концепціями та ідеями. Самостійною і незамінною формою наукового дослідження, за допомогою якого осягається ця історія, є біографічний аналіз” [12, с. 19]. Бо на філософській праці завжди лежить відбиток особистості мислителя, і якщо усунути цей відбиток – щезне сама праця. Саме цю особливість мав на увазі К. Ясперс, коли казав, що філософія близька до мистецтва, а також український мислитель (а згодом і голова вченої дружини Петра І) Феофан Прокопович, коли сформулював знаменитий афоризм: „Великий світоч розуму людського – філософія – або народжена, або вихована поезією”. Будь-яке філософське учення є продуктом духовної діяльності конкретного мислителя-одиначки і ми маємо право стверджувати: думки Платона, думки Бекона, Гегеля тощо. Як відзначають сучасні дослідники, „... проблематика, пов'язана з феноменом біографії та автобіографії, стає однією з центральних у гуманітарному знанні. А біографічний підхід у різноманітності своїх виявів набув сьогодні статусу міждисциплінарного і посів постійну нішу в соціології, психології, літературознавстві, соціальній та культурній антропології, історичній науці” [2, с. 122]. Навіть більше: зазначається, що сучасність – це доба біографічного та автобіографічного буму”.

Відомий сучасний історик філософії Великобританії, автор багатотомної „Історії філософії” Фредерік Чарльз Коплстон, спеціально досліджуючи проблему особистості філософа, уважає, що історики філософії гегелівської орієнтації не бачать і не хочуть бачити того впливу, який справляють на мислення філософів та його результати індивідуальні особливості людей, їхній темперамент, нахили тощо. Філософ – насамперед людина, а людина – це не безтілесна свідомість і не нескінченна свідомість; вона – скінчений, наділений тілом дух, який не може осягнути всю істину, і його споглядання реальності частково зумовлюються тим, яка він людина. Цим же зумовлена і його інтерпретація реальності [7, с. 15]. Біографії філософів, сам біографічний жанр як метод пізнання, з'являються ще в античну епоху: як приклад можна назвати античні біографії Діогена Лаерція, або „життя Піфагора” Порфирія. Отже, поширений в середньовіччі жанр біографії бере свій початок ще в добу античності.

Щоправда, схоластичний текст був позбавленим особистісних характеристик, оскільки його автор і не прагне до суб'єктивації, адже схоластика не була філософією самовираження, самопізнання. Творчий метод філософа доби європейського середньовіччя одержав назву *іконографічного*, а цей метод вимагав максимально виключити свою суб'єктивність з творчого процесу, не приносити нічого від себе в першоджерело [8, с. 79]. Зречення в буденному житті від усього світського потягло за собою зречення в духовній сфері від усього суб'єктивно-чуттєвого. Цим пояснюється і така велика кількість анонімних текстів. С. Л. Лур'є в передмові до своєї книжки про Геродота відзначає, що до нас не дійшло цілісної біографії „батька європейської історії”, оскільки опис життя окремої особи ще не представляв у ті часи свідомого інтересу. Але в часи Плутарха історичні біографії, тісно зв'язані з описом найзначніших подій в житті суспільства, уже були достатньо поширені.

Філософ, працюючи над створенням певної концепції, використовує особистий досвід і в концепцію входять результати його особистих спостережень, а цей досвід і ці результати прямо зв'язані з історичними умовами розвитку філософії. Тому і з цього боку особистість філософа є цікавою для історика філософії. Філософію творять окремі люди, вчені, і поза їх діяльність немає ніякої філософії. Але кожний мислитель – це особлива індивідуальність, з неповторними особистими рисами і саме за цими рисами ми відрізняємо Аристотеля від Платона, Епікура від Демокріта, Гегеля від Канта, Бергсона від Шопенгауера і т.д. Індивідуальні біографії представляють для історика філософії благодатний матеріал.

Як слушно зазначає К. Г. Юнг, „усі наші метафізичні твердження визначено насамперед структурою розуму. Ми прийшли до розуміння того, що інтелект не є *ens per se* (річ як така, сама по собі – лат.), незалежною ментальною спроможністю, а представляє собою психічну функцію, зумовлену станом психіки в цілому. Філософські висловлювання тому не є результатом чисто логічного, позбавленого індивідуальності, процесу, а твором конкретної особистості за її просторовими та часовими характеристиками. У цьому плані він (твір – М. Ш.) головним чином є суб'єктивним, а його об'єктивна цінність залежить від того, чи багато знайдеться людей, які міркують подібним способом” [15, с. 94]. Філософський інтелект зумовлений індивідуальною психікою, а ця психіка, на думку К. Г. Юнга, детермінована суб'єктивними обставинами, хоч не треба забувати водночас і про вплив зовнішнього середовища.

У межах біографічного типу дослідження виникає низка методологічних проблем, які заслуговують на увагу. Одна з них – це проблема *оригінальності учення, концепції...* Як відомо, філософські вчення відрізняються від наукових теорій тим, що кожна нова філософська концепція, або навіть система в певній мірі заперечує попередню (звичайно, при цьому слід враховувати також феномен спадкоємності у розвитку філософських ідей). І нерідко оригінальність мислення та його оригінальний вклад у філософську (і культурну в цілому) скарбницю

визначалися тим, наскільки цей мислитель заперечує попередню концепцію чи вчення і створює своє, яке належить тільки йому і виключно йому. Тоді цей філософ оригінальний, його творчість – подія в філософії. Неокантіанець В. Віндельбанд, у зв'язку з тим, що П. Гассенді традиційно вважають відновлювачем атомістичної теорії Епікура, називає Гассенді неоригінальним, незначним мислителем. Але без епікурейства Гассенді справедливо зазначає Л. Б. Шульц, важко уявити подальший розвиток сенсулістичної теорії пізнання і всього природознавства. Зовсім не випадково поруч з Ф. Беконом і Р. Декартом Гассенді вважають третім родоначальником філософії Нового часу. Демокріт теж не був творцем атомістичної теорії, він тільки розвив концепцію свого вчителя Левкіппа. Але як розвив! У дійсності він створив з левкіппівської ідеї науково-філософську концепцію і тим самим зробив неоцінімий внесок у скарбницю культури античності. Тому при визначеності оригінальності чи неоригінальності того чи іншого філософа врахування тільки наявності особистісного елемента недостатньо: треба визначити не тільки те, що не зробив мислитель, а що зробив у порівнянні з попередниками, як зробив, чи є це зроблене певним вкладом у культуру.

Роздумуючи над біографією філософа, ми можемо описувати події і факти цієї біографії виключно як ланцюг причин та наслідків; в результаті такого опису можна не винести ніякої філософії. Але іноді цей ланцюг причинно-наслідкових зв'язків буває таким, що філософія виникає сама по собі. Справа в тому, що зв'язки між розвитком особистості філософа і філософією, типи зв'язків можуть бути різними. Буває так, що мислитель у своєму житті не дотримується тих ідейно-моральних зразків, які сам проповідує. Але є філософи, для яких зв'язок їх філософії та їх життя являється нерозривним. Зазвичай у цьому випадку в історії філософії називають імена Сократа, І. Канта, Г. Сковороди, М. Мамардашвілі...

Показовим до цього прикладом є єдність філософії і життя нашого співвітчизника Г. Сковороди, у якого „Слово не розходилося з ділом... Сковорода жив так, як учив, і вчив так, як жив...” Життя Сковороди було його філософією, а філософія – його життям. Між ідеологією і його біографією не було розриву. Ідеї його метафізики знаходили своє втілення в біографічних фактах.

Як відзначає В. Петров, Сковорода – істинний філософ: той, хто, відмовившись від служби (відмовився від кафедри митрополита, яка несла славу і матеріальне, багатство, оскільки не захотів бути кимось, а тільки самим собою), не бажаючи проміняти світло свого життя на темноту практичної діяльності, живе істинним життям – відмовою від усього тутешнього, від сім'ї, від речей, від місця (кар'єри)... Для Сковороди головне – *бути*, а не *мати*, оскільки істинне вдосконалення людини полягає не в тому, що вона має, а в тому, що вона має, а в тому, що вона собою являє [9, с. 169 – 170].

Біографію, де можна було б поєднати життя і філософію, написав А. В. Гулига в книзі про І. Канта. Щоб біографічні факти набули якогось

значення для аналізу і тлумачення внутрішніх зв'язків учення Канта, щоб знайти ту реальну ланку, яка поєднує життя і мислення, особистість і систему, автор виходить далеко за межі основних праць Канта і звертається до чорновиків, нарисів, щоденників, листів. Пояснюючи, наприклад, свідомо філософську і творчу спрямованість кантівського аскетизму, А. В. Гулига відзначає: „Кант зовсім не був затворником, відлюдником, людиною не від світу цього. Від природи він був товаришким, за вихованням – галантним. Просто в нього рано виник життєвий інтерес, який поглинув все – філософія, і цьому інтересу він зумів підпорядкувати своє існування” [3, с. 5 – 6].

Прикладом єдності ідеології і життя може слугувати біографія і вчення Ф. Ніцше, який, кажучи словами З. Фрейда, вважав філософські системи замаскованою реалізацією індивідуальних бажань їх творців. Особливості біографії Ф. Ніцше досить чітко віддзеркалюються в його ранніх і пізніх філософських поглядах. Як зазначає Р. Сафранскі, відомий сучасний дослідник інтелектуальної біографії Ніцше, останній експериментував із власною самістю, бо хотів бути поетом власного життя. Автобіографічні тексти Ніцше демонструють його здатність відчувати себе не лише неподільним „індивідуумом”, але також і „дивідуумом”, який може бути розділений на частини; відповідно його власна інтелектуальна біографія – „це історія, у якої немає кінця і яку треба продовжувати писати” [12, с. 349]. Відомо також, як відбилася на філософії Ніцше така особливість його біографії, як важке психічне захворювання, особливо в пізній період його творчості... Наприклад, як зазначають дослідники, в цей період йому була притаманна манія величчя: перейнятий найвищою самооцінкою, він називає свою книгу „Так говорив Заратустра” п'ятим Євангелієм, а себе – тим, хто диктує цінності на тисячі років... (Чупаєва А. А. Ніцше і сучасність // Філософська і соціологічна думка. – 1994. – № 9 – 10).

Таким чином, помилково ігнорувати особливості творчої індивідуальності мислителів в процесі історико-філософського дослідження. Деперсоналізація філософії є не що інше, як дефілософізація світогляду. Крім того, в особливостях творчої індивідуальності мислителя просвічується самосвідомість епохи. Філософ знаходиться під дією усієї суми соціальних і особистих інтересів, в ситуації діалогу, а часом і боротьби світоглядів, зіткнення різноманітних, часом непримиренних думок. На нього впливають і „глобальний клімат”, що існує в планетарному масштабі, і умови локального характеру: філософські традиції, на яких він вихований, особливості сучасних йому філософських шкіл та напрямків тощо. Від цього багато в чому залежить еволюція поглядів мислителя, його ціннісні та соціокультурні орієнтації і сам дух його творів. Е. Касирер нагадує, що „першим значним прикладом того, що є автобіографія, була „Сповідь” Августина. Останній не розповідає про конкретні події свого життя; вони на його філософію вряд чи вплинули так, щоб були гідні згадування. Драма, передана ним, це релігійна драма

людства. Його особиста доля є лише повторенням і відображенням всезагального релігійного процесу – людського гріхопадіння і наступного спасіння. Кожний рядок книжки Августина має не лише історичне, але й приховане символічне значення.” [4, с. 76].

З національної культури, насамперед з національного менталітету і мови, в індивідуальне мислення просочуються такі інструкції, які зумовлюють багато в чому належність мислителя до певної національної культури. Ці інтуїції можуть бути такі сильні, що зумовлюють стереотипи мислення філософа навіть у тих випадках, коли його твори написані чужою мовою (В. Лейбніц, М. В. Гоголь, Г. С. Сковорода та ін.). Але це вже не стільки особисте, індивідуальне, яке йде від психологічних характеристик автора, скільки саме зумовлене впливом середовища, що, в свою чергу, зумовило формування певного світоглядного менталітету і особливих стереотипів мислення.

Все це, безперечно, теж впливає на напрямок думок філософа, в певній мірі зумовлює саме такі, а не інші теоретичні конструкції, а також певний стиль мислення. Якщо врахувати те, що кожне філософське учення в певній мірі претендує на вираження самосвідомості епохи, то стає очевидним, наскільки є важливим при реконструкції філософського учення чітко побачити діалектику загального, особливого і одиночного, яка в історико-філософському процесі проявляється в тій же мірі, що і в інших явищах природи і суспільства.

Отже, біографічний тип (метод) дослідження приховує в собі чималі можливості. Водночас дослідження історико-філософського процесу „за персоналіями”, як показали Б. В. Ємельянов і К. М. Любутін (Див.: Ємельянов Б. В., Любутін К. Н. Введение в историю философии. – М., 1988.), пов’язано з багатьма труднощами, оскільки дослідники змушені враховувати велику кількість детермінант (біологічних, психофізіологічних, соціально-політичних, соціокультурних тощо).

Про це ж свідчить Ф. Коплстон, вважаючи, що далеко не все може бути пояснено з точки зору психологічних особливостей філософа і з того, як складається його особисте життя, тобто з біографії. Він це пояснює на прикладі філософії А. Шопенгауера: „Чисто психологічний підхід може заставити припустити, що система Артура Шопенгауера була творінням озлобленої, похмурої і розчарованої людини, яка водночас мала літературний талант і естетичну уяву. І нічого більше. Наче його філософія була просто виявленням певних психічних станів. Але ця точка зору випускає з уваги, що його песимістична і волюнтаристична система була в значній мірі реакцією на гегелівський оптимістичний раціоналізм” [6, с. 27].

Філософська теорія може мати цінність само по собі, незалежно від того, яка людина є її автором, яка в неї біографія. Тому біографічний тип дослідження філософських учень минулого потребує поєднання з культурологічним. Тобто треба визначити, що в тексті, який підлягає дослідженню, належить культурі, а що – самому філософу. Тим більш, що „біографічний аспект історії філософської думки у певному розумінні

вбирає в себе усе розмаїття культурологічного аналізу історії філософії... „Дослідження розвитку філософії у контексті культури дасть змогу представити історію філософії як процес творчості суверенних осіб, а результати, одержані при цьому мислителем, – як продукт пульсації духовної крові і його власного серця.” [1, с. 109]. Вивчаючи твори мислителів, учення яких були епохальними, ми постійно бачимо і відчуваємо їхню неповторну творчу індивідуальність, але водночас тут просвічується і духовний зміст культури того часу, коли вони жили і творили. Світ кожного філософа є відбиттям культури його епохи, осмисленням певного духовного досвіду і цей досвід є унікальним.

Таким чином, біографічний тип (метод) історико-філософського дослідження є необхідним і цілком справедливо стверджується, що з деперсоналізацією філософського мислення і творчості, яка (деперсоналізація) мала місце тривалий час в нашій країні, нерозривно зв'язаний догматизм, який є згубним і для творчості взагалі, і для філософії зокрема. Справжня творчість зв'язана з особистістю, з її характером, здібностями, талантом. Але, з іншого боку, абсолютизація методу дослідження „за персоналіями” теж не бажана, бо може, наприклад, привести до спроб дати методологічне обґрунтування філософської творчості з позиції інтуїтивізму, до перегляду філософських традицій, та й власне внутрішньої логіки усього історико-філософського процесу. А це, в свою чергу, може призвести до заперечення існування об'єктивних закономірностей розвитку філософії та її історії.

Який же напрошується вихід? Думається, що для адекватної реконструкції історико-філософського процесу біографічний тип (метод) повинен бути доповнений соціологічним, культурознавчим і країнознавчим методами дослідження. Жанр історико-філософської біографії може виконувати тільки допоміжні функції і не може бути єдиним методом історико-філософського дослідження.

Список використаної літератури

- 1. Гегель Г.** Лекции по истории философии / Г. Гегель // Гегель Г. Соч. : в 14 т. – М., 1935. – Т. 9.
- 2. Голубович І. В.** Біографія як соціокультурний феномен: методологія аналізу в соціогуманітарному знанні / І. В. Голубович // Філософська думка. – 2008. – № 4.
- 3. Горський В. С.** Історія філософії у контексті культури / В. С. Горський // Філософська і соціологічна думка. – 1991. – № 3.
- 4. Гульга А.** Кант / А. Гульга. – М., 1977.
- 5. Diltey W.** Cesammelte Werke / Diltey W. – Bd. VII. – Stuttgart., 1992.
- 6. Кассіпер Е.** Людський світ простору і часу / Е. Кассіпер // Філософська і соціологічна думка. – 1991. – № 5.
- 7. Copleston F.** Artur Schopenhower: Philosopher of Pessimist / F. Copleston. – N.Y., 1975.
- 8. Лісовий В. С.** Філософія як різновид діяльності / Лісовий В. С. // Філософська думка. – 2008. – № 2.
- 9. Майоров Г. Г.** Формирование средневековой философии. Латинская патристика / Майоров Г. Г. – М., 1983.
- 10. Петров В.** Особистість Сковороди /

Петров В. // Філософська і соціологічна думка. – 1995. – № 3 – 4.
11. Попович М. В. Що таке філософія? / М. В. Попович // Філософська думка. – 2006. – № 1. **12. Соловьев Э. Ю.** Биографический анализ как вид историко-философского исследования / Э. Ю. Соловьев // Соловьев Э. Ю. Прошлое толкует нас: (Очерки по истории философии и культуры). – М., 1991. **13. Safranski R.** Nietzsche / R. Safranski. – London : W.W. Norton Company, 2003. **14. Шегута М. А.** Чи потрібна історія філософії? / М. А. Шегута // Філософська думка. – 2008. – № 2. **15. Шульц Л. Б.** О значении личности в философии / Л. Б. Шульц // Философские науки. – 1991. – № 5. **16. Юнг К. Г.** Различие восточного и западного мышления / Юнг К. Г. // Философские науки. – 1988. – № 10.

Шегута М. А. Філософія в системі освіти: сучасні проблеми біографічного аналізу

Автор статті торкається поняття філософії, підвищення інтересу в усьому цивілізованому світі до історії взагалі та історії філософської думки зокрема. Звідси розглядається питання філософії науки, визначаються причини виникнення методології історико-філософського дослідження, – галузі філософського знання, яка покликана розробляти принципи, методи, засоби і форми дослідження історії філософії. Автор наголошує на необхідності біографічного методу історико-філософського дослідження, зазначаючи, що жанр історико-філософської біографії може виконувати тільки допоміжні функції і не може бути єдиним методом історико-філософського дослідження.

Ключові слова: історія філософії, філософія науки, галузі філософського знання, методологія історико-філософського дослідження.

Шегута М. А. Философия в системе образования: современные проблемы биографического анализа

Автор статьи касается понятия философии, повышения интереса во всем цивилизованном мире к истории вообще и истории философской мысли в частности. Отсюда рассматривается вопрос философии науки, определяются причины возникновения методологии историко-философского исследования, – отрасли философского знания, которая призвана разрабатывать принципы, методы, средства и формы исследования истории философии. Автор подчеркивает необходимость биографического метода историко-философского исследования, отмечая, что жанр историко-философской биографии может выполнять только вспомогательные функции и не может быть единственным методом историко-философского исследования.

Ключевые слова: история философии, философия науки, отрасли философского знания, методология историко-философского исследования.

**Sheguta M. A. Philosophy of Education in the Education System:
Modern Problems of Profile Analysis**

The author of the article to the notion of the philosophy, the increasing interest in the whole civilized world to history in General and the history of philosophical thought in particular. Hence it is considered the question of the philosophy of science, defined the reasons of methodology of historical and philosophical studies, – the branch of philosophical knowledge, which aims to develop principles, methods, means and forms of study of the history of philosophy. The author emphasizes the necessity of the biographical method of historical and philosophical studies, noting that the genre of historical-philosophical biography can only perform auxiliary functions and may not be the only method of historical and philosophical studies.

Key words: history of philosophy, philosophy of science, branch of philosophical knowledge, methodology of historical and philosophical studies.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Алфімов Валентин Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету перепідготовки та підвищення кваліфікації керівних педагогічних працівників Донецького національного університету, академік-секретар Донецької філії Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

2. Анан'єва Наталія Вікторівна – асистент кафедри машинознавства Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

3. Аніщенко Ганна Валеріївна – аспірант Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”; викладач музично-теоретичних дисциплін ВП „Стахановський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”.

4. Бердник Поліна Геннадіївна – викладач Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

5. Бєлих Олександр Сергійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені В. Даля, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

6. Бурцева Єлизавета Володимирівна – старший викладач кафедри міжнародних відносин і регіоніведення Новосибірського державного технічного університету.

8. Волинець Юлія Олександрівна – аспірантка IV курсу Київського університету імені Бориса Грінченка, викладач кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

9. Гайдук Наталія Олексіївна – викладач кафедри фізичного виховання ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

10. Галюта Віктор Ніканорович – асистент кафедри інженерно-педагогічних дисциплін ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

11. Горват Маріанна Василівна – асистент кафедри педагогіки і методики початкової освіти Мукачівського державного університету.

12. Горобець Данило Валентинович – кандидат педагогічних наук; заступник директора з соціально-гуманітарної роботи ВП „Стахановський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”.

13. Данюк Юрій Володимирович – старший викладач кафедри Харківського університету повітряних сил імені Івана Кожедуба.

14. Захаров Владимир Михайлович – доктор культурології професор, директор Інституту танцю „Державна академія слов'янської культури”.

15. Іванова Ольга Віталіївна – асистент кафедри загальної математики ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

16. Іць Світлана Вікторівна – аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

17. Карєва Ольга Сергіївна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки ВП „Стахановський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”.

18. Карчевська Наталія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-економічних і педагогічних дисциплін Стахановського навчально-наукового інституту гірських та освітніх технологій Української інженерно-педагогічної академії; член-корреспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

19. Карчевський Віталій Піусович – кандидат технічних наук, доцент, заведувач кафедри інформаційних технологій Стахановського навчально-наукового інституту гірських та освітніх технологій Української інженерно-педагогічної академії; член-корреспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

20. Коваленко Олександр Вікторович – аспірант кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

21. Коваль Вікторія Миколаївна – старший викладач кафедри філософії Запорізького національного технічного університету.

22. Краснопольський Володимир Едуардович – кандидат педагогічних наук, доцент, заведувач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля.

23. Кузнєцов Павло Олексійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії факультету гуманітарної освіти Луганського національного аграрного університету.

24. Кузьма-Качур Марія Іванівна – старший викладач кафедри педагогіки і методики початкової освіти Мукачівського державного університету.

25. Курок Віра Панасівна – кандидат педагогічних наук, доцент, заведувач кафедри машинознавства Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

26. Лисенко Людмила Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології і методики фізичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, докторантка Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

27. Литвиненко Олександр Вікторович – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

28. Лобанова Катерина Іванівна – аспірант кафедри філософії, соціології та історії Російської відкритої академії транспорту Московського державного університету шляхів сполучення.

29. Луценко Ірина Володимирівна – старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

30. Мартиненко Світлана Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти та методик гуманітарних дисциплін Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

31. Мельник Олександр Васильович – кандидат педагогічних наук Інституту проблем виховання НАПН України, заступник директора з наукової роботи (м. Київ).

32. Михайленко Наталія Анатоліївна – викладач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка.

33. Нікуліна Олександра Данилівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

34. Онопченко Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційних технологій та систем ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

35. Отрошко Тамара Вячеславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету педагогічної освіти КЗ „Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради.

36. Павленко Максим Анатолійович – підполковник, кандидат технічних наук, старший викладач Харківського університету повітряних сил.

37. Попова Людмила Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

38. Прокоф'єва Марина Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта).

39. Разенкова Наталія Володимирівна – старший викладач кафедри іноземних мов за професійним спрямуванням Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі.

40. Сафонов Юрій Миколайович – доктор економічних наук, начальник відділу соціально-гуманітарної, мистецької освіти, та освіти з бізнесу і права Інституту інноваційної технології і змісту освіти Міністерства освіти, молоді та спорту України, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

41. Сафонова Ірина Григоріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних наук Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв м. Києва.

42. Соннова Марина Віталіївна – доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

43. Терських Любов Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та історії держави і права Луганського університету

внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка, учений секретар філіалу Міжнародної академії наук педагогічної освіти, член-кореспондент МАНПО.

44. Ткаченко Катерина Геннадіївна – аспірант, викладач кафедри педагогіки та психології Української інженерно-педагогічної академії КЗ „Харківська гуманітарно–педагогічна академія” Харківської обласної ради.

45. Ткачова Юлія Геннадіївна – аспірант кафедри педагогіки, викладач кафедри теорії та практики перекладу ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

46. Ткачук Тамара Сергіївна – аспірант Інституту педагогічних та психологічних дисциплін ВП „Стахановський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”.

47. Трофименко Марина Юріївна – здобувач кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності, асистент кафедри викладання другої іноземної мови Запорізького національного університету.

48. Целєпідіс Наталія Вікторівна – кандидат культурології, доцент, заступник декана факультету хореографії Інституту танцю ФДОЗ ВПО „Державна академія слов’янської культури”.

49. Чекер Валерій Миколайович – кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії, декан факультету гуманітарної освіти Луганського національного аграрного університету.

50. Шегута Михайло Андрійович – кандидат філософських наук, доцент кафедри соціально-економічних і педагогічних дисциплін Стахановського навчально-наукового інституту гірських та освітніх технологій Української інженерно-педагогічної академії; академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 22 (257) листопад 2012

Частина V

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. 38,13. Наклад 200 прим. Зам. № 175.

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.