Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 6 (32), 2013

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2013

УДК 371

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський ДПУ імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 3 від 28.10.2013)

Рецензенти:
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор;
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор;
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія:
А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор);
Дж. Бішоп – професор Східно-Мічиганського університету (США);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор;
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор;
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор;
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор;
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор;
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор;
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор;
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор;
А. І. Кудренко – кандидат педагогічних наук, професор;
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор;
Т. О. Лоза – кандидат педагогічних наук, професор;
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор;
Л. В. Корж-Усенко – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. В. Листопад – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент;
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук (секретар-координатор)

Затверджено президією ВАК України як
фаховий журнал з педагогічних наук
(Бюлетень ВАК України, 2010 р., № 6)

У журналі відображені результати актуальних досліджень з питань теорії та історії освіти, порівняльної педагогіки, менеджменту освіти, з проблем організації освітнього процесу у вищій школі та проблем і перспектив навчання дисциплін природничо-математичного циклу.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.014.6:061.2(4)(043.3)

М. А. Бойченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ ВНЗ

У статті висвітлено особливості розвитку культури якості вищої освіти в європейських вищих навчальних закладах у межах «Проекту культури якості». Схарактеризовано етапи реалізації проекту та напрями діяльності мереж, що об'єднали учасників проекту на кожному з етапів. Проаналізовано підходи до визначення поняття «якість» серед учасників проекту. Визначено, що культура якості складається з двох взаємопов'язаних елементів: культурно-психологічного, який передбачає формування спільних цілей, поглядів, сподівань і готовності до досягнення високої якості освіти, та структурно-управлінського, який фокусується на координації індивідуальних зусиль у процесі забезпечення якості. Розглянуто основні критерії вимірювання рівня розвитку культури якості у вищих навчальних закладах.

***Ключові слова**: якість, культура якості, забезпечення якості освіти, управління якістю освіти, розвиток, вища освіта, вищий навчальний заклад, «Проект культури якості», Європейська асоціація університетів*

Постановка проблеми. В умовах потужних глобалізаційних процесів, швидких змін умов життя, переосмислення ціннісних орієнтирів і стратегій людського буття модернізація освітньої системи виступає провідним чинником соціально-культурного відтворення успішної життєдіяльності людини. У цьому контексті формування культури якості вищої освіти є одним із шляхів актуального реагування на виклики часу. Зважаючи на той факт, що наша держава шукає оптимальні шляхи входження в загальноцивілізаційний, зокрема, освітній, рух зі збереженням і примноженням своїх кращих національних здобутків, доцільним бачиться вивчення й творче використання прогресивних концептуальних ідей досвіду європейських ВНЗ у цьому напрямі.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти проблеми якості освіти висвітлено в наукових розвідках таких вітчизняних та російських науковців, як Л. Громова, Ю. Захаров, Ю. Зіньковський, І. Ільїнський, С. Ільєнкова, О. Ковальчук, А. Сбруєва, Н. Селезнева, В. Шадриков (якість освіти); Н. Нікітіна, Н. Тереньєва, Г. Шапоренкова (управління якістю освіти); В. Білокопитов, А. Загородній, К. Корсак, С. Ніколаєнко, Г. Степенко, С. Шевченко (забезпечення якості освіти); (І. Аннєнкова, Г. Єльнікова, О. Майоров, Н. Максимчук, З. Рябова (моніторинг якості вищої освіти) тощо.

Значний інтерес становлять роботи зарубіжних науковців з проблеми забезпечення якості вищої освіти, зокрема Б. Андреа, С. Ахоли, Д. Вестерхайджена, П. Уільямса, Л. Харві, Н. Харріса, У. Тайхлера, П. Якобссона та ін.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей розвитку культури якості вищої освіти в європейських ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Одним з пріоритетів Болонського процесу є забезпечення якості в сфері вищої освіти. Незважаючи на той факт, що забезпечення якості вищої освіти завжди було невід'ємною складовою діяльності великих європейських університетів, що мають давні традиції, донедавна не існувало формальної системи забезпечення якості вищої освіти. Погоджуючись із думкою словенської дослідниці В. Домович зазначимо, що становлення системи забезпечення якості вищої освіти в Європі відбувалося в два етапи. Характеристикою першого етапу (1990–2000 рр.) стало створення агенцій із забезпечення якості, що мали за мету моніторинг та стандартизацію національних процедур забезпечення якості вищої освіти та уособлювали підхід до управління якістю «згори-вниз». Протягом другого етапу (2000–2010 рр.) відбулася зміна вектору в управлінні якістю освіти в напрямку «знизу-вгору» [1]. Зазначений підхід передбачав перетворення якості вищої освіти на спільну цінність і колективну відповідальність усіх учасників освітнього процесу, включаючи учнів і адміністрацію. Знаковою подією на цьому етапі стала розробка Європейською асоціацією університетів у 2002 році «Проекту культури якості» (Quality Culture Project), у якому взяли участь понад триста ВНЗ із 40 країн.

Реалізація даного проекту відбувалася в три етапи й передбачала розв'язання низки завдань, зокрема:

– підвищення обізнаності щодо необхідності розробки інституційної культури якості та запровадження системи внутрішнього управління якістю;

– забезпечення обміну позитивним досвідом;

– допомога ВНЗ у розробленні ефективних зовнішніх процедур забезпечення якості вищої освіти [4].

На кожному етапі Керівний комітет об'єднував учасників проекту в шість мереж, сфокусованих на вдосконаленні діяльності ВНЗ у певному напрямі. На першому етапі (2003–2004 рр.) такими напрямами було визначено: 1) Управління дослідженнями; 2) Викладання і навчання; 3) Підтримка студентів; 4) Реалізація принципів Болонського процесу; 5) Організація співпраці; 6) Комунікаційні потоки та управлінські структури.

На другому етапі (2004–2005 рр.) передбачалися такі напрями роботи мереж, як: 1) Управління дослідженнями та управління професійним розвитком педагогічного персоналу; 2) Підтримка студентів; 3) Реалізація принципів Болонського процесу; 4) Викладання і навчання; 5) Налагодження партнерства між ВНЗ. Протягом третього етапу (2005–2006 рр.) пріоритетними напрямами було обрано: 1) Дослідницька стратегія та зв'язок з виробництвом; 2) Лідерство; 3) Реалізація принципів Болонського процесу; 4) Викладання і навчання: впровадження результатів навчання; 5) Жінки в університетах: дослідження, викладання і лідерство; 6) Спільні ступені [4].

У межах проекту передбачалися зустрічі членів Керівного комітету з представниками ВНЗ (по одному з кожного закладу), які відповідали за реалізацію зазначеного проекту на місцях та координували діяльність мережі, до складу якої входили. Керівний комітет здійснював загальне керівництво проектом за рекомендаціями, розробленими Секретаріатом Європейської асоціації університетів, та здійснював моніторинг процесу реалізації проекту. Показовим є той факт, що в рекомендаціях не було представлено дефініції ключового поняття «якість», що давало змогу кожному учаснику запропонувати власне визначення даного поняття з урахуванням напряму роботи мережі. На рис. 1 подано найбільш поширені серед учасників проекту визначення поняття «якість».

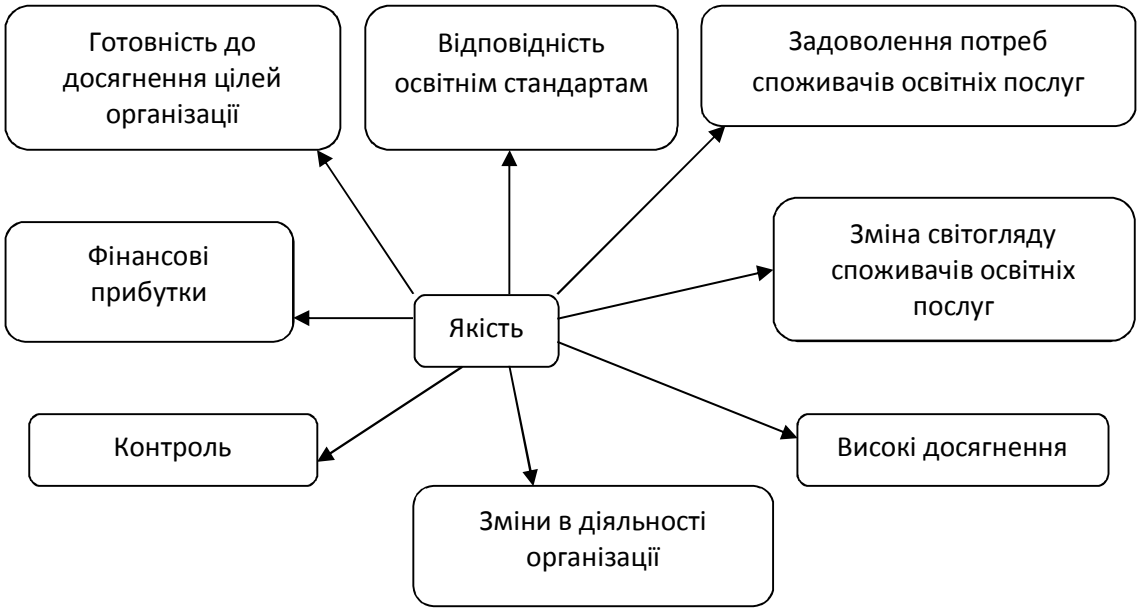

Рис. 1. Визначення поняття якість, сформульовані учасниками «Проекту культури якості» [4]

Слід підкреслити, що незважаючи на велику кількість визначень даного поняття, всі вони зводяться до двох підходів: 1) процесоорієнтованого та 2) результатоорієнтованого. Останній асоціюється з такими визначеннями

поняття «якість», як високі досягнення, задоволення потреб споживачів освітніх послуг, ефективність тощо.

За визначенням Ради з якості вищої освіти (Higher Education Quality Council – HEQC) ефективна система якості вищої освіти являє собою таку, що:

– передбачає чіткий розподіл ролей, обов'язків та відповідальності учасників освітнього процесу;
– надає можливість досягти інституційних цілей;
– забезпечує публічність процесу прийняття рішень;
– не має індивідуальної заангажованості;
– діє протягом тривалого часу;
– залучає весь персонал ВНЗ;
– має чітко визначені стандарти;
– спрямована на постійне вдосконалення [3].

Незаперечним є факт, що забезпечення належного функціонування ефективної системи якості вищої освіти передбачає розвиток культури якості, що характеризується:

– відкритим та активним визнанням якості на всіх рівнях;
– визнанням необхідності внутрішньої оцінки діяльності ВНЗ;
– чіткістю регуляторних механізмів, ясністю і прозорістю процедур із забезпечення якості;
– широкими можливостями щодо здійснення контролю якості;
– наявністю зворотного зв'язку;
– поширенням прогресивного досвіду із забезпечення якості;
– швидкістю та адекватністю прийняття управлінських рішень з метою розв'язання проблем, що супроводжуються наданням відповідної інформації [3].

На думку учасників проекту, культура якості складається з двох взаємопов'язаних елементів: культурно-психологічного, який передбачає формування спільних цілей, поглядів, сподівань і готовності до досягнення високої якості освіти, та структурно-управлінського, який фокусується на координації індивідуальних зусиль у процесі забезпечення якості. Показниками сформованості культури якості у ВНЗ виступають високий рівень автономії та визнання з боку зовнішніх агенцій із забезпечення якості освіти [4].

Наголосимо, що вимірювання рівня розвитку культури якості у ВНЗ виявляється досить складним, адже вищий навчальний заклад, як і будь-яка інша організація, характеризується невизначеністю і складністю індивідуальних цілей, цінностей, сподівань тощо. Основними критеріями

вимірювання рівня розвитку культури якості у ВНЗ, за визначенням професора А. Рауфа, є:

– *місія,* що становить бачення, місію, статус, стратегію ВНЗ;

– *студентські контингенти*, що охоплює такі складові, як критерії відбору при вступі до навчального закладу, підготовка навчальних курсів, прогрес у навчальних досягненнях, працевлаштування і підтримка, студентські послуги;

– *якість навчальних програм*, що оцінюється за такими показниками, як дизайн програми, зміст програми, методика викладання за програмою, оцінювання навчальних досягнень студентів, оцінка програми та конкурентоспроможність програми в порівнянні з подібними програмами інших ВНЗ;

– *розвиток особистості*, що передбачає оволодіння знаннями, вироблення вмінь і навичок, необхідних студентам у майбутньому, а також отримання задоволення від процесу навчання;

– *внесок у суспільство,* що включає соціально-економічні перетворення на місцевому та національному рівні, позанавчальну діяльність, освітні послуги, внесок у розвиток ВНЗ;

– *наукові дослідження та інноваційний розвиток,* що мають охоплювати весь педагогічний персонал ВНЗ;

– *педагогічний штат*, що відповідає місії ВНЗ та оцінюється за такими показниками, як розмір та персональний склад, організаційна стратегія та кадровий менеджмент, професійна підготовка та розвиток;

– *матеріально-технічні ресурси,* що охоплюють фінансові ресурси та матеріально-технічну базу (особлива увага звертається на наявність лабораторій, бібліотек, необхідного обладнання, в тому числі комп’ютерного, а також доступу до мережі Інтернет);

– *зв’язок із виробництвом/роботодавцями,* що передбачає перегляд навчальних програм і їх пристосування до потреб виробництва/ринку праці, а також розвиток вищого навчального закладу в цілому з метою підвищення ефективності партнерства;

– *зв’язок з іншими ВНЗ,* при цьому оцінюється як наявність зв’язків, так і їх ефективність [2].

Наголосимо, що розвиток культури якості в європейських ВНЗ – учасниках «Проекту культури якості» передбачав також і розроблення критеріїв оцінювання рівня розвитку культури якості у ВНЗ. Однак, на відміну від представлених вище критеріїв, учасники проекту фокусували увагу на процесі запровадження культури якості, ефективність якого оцінювалася за наступними показниками.

1. *Стратегія* (сутність стратегії, процес розроблення стратегії та формулювання цілей довготривалої стратегії).

2. *Організаційні структури з управління якістю у вищому навчальному закладі* (типи структур, ступінь централізації, внутрішня комунікація). Розробники проекту наголошували на необхідності введення додаткових структурних одиниць з управління якістю в адміністрацію ВНЗ. У цьому контексті постало питання щодо кваліфікації персоналу з управління якістю. Частина учасників проекту, особливо на початковому етапі, наголошували на необхідності прийняття на роботу «професіоналів з управління якістю», у той час як інші доводили доцільність призначення на посади педагогічних працівників, які знають процес «зсередини». Висловлювалася також думка щодо ротації педагогічних працівників і спеціалістів з управління якістю. Прикладом зазначеної структури може слугувати Офіс з оцінювання якості (Quality Assessment Office) університету м. Леон (Іспанія), основними функціями якого стали: надання інформаційної підтримки учасникам процесу забезпечення якості освіти у ВНЗ; координація та технічна підтримка в розробленні, публікації та перевірці звітів; удосконалення процесу оцінювання якості освіти на основі отриманих даних.

3. *Внутрішня оцінка культури якості й зворотній зв'язок.*

4. *Лідерство.* Особливу роль у формуванні культури якості у ВНЗ мали відігравати лідери з управління якістю, основними функціями яких визначено: участь у розробці стратегії ВНЗ; ознайомлення педагогічного персоналу зі стратегією ВНЗ; інтеграція всіх працівників у процесі прийняття рішень та розподіл ролей і відповідальності між ними; моніторинг якості освіти у ВНЗ.

5. *Адміністрація і педагогічний персонал*. Особливу увагу учасників проекту привернули такі питання, як процедури прийняття на роботу, професійний розвиток, мотивація.

6. *Студенти.* Учасники проекту наголошували на необхідності участі студентів у процесі формування культури якості, насамперед, через оцінювання діяльності викладачів, а також участь у процесі прийняття рішень.

7. *Зовнішні стейкхолдери.*

8. *Система збору й аналізу інформації* [4].

Слід зазначити, що результати проекту були досить різноманітними в залежності від цілей, які ставили перед собою учасники проекту, зокрема, підвищення рівня усвідомлення необхідності розвитку культури якості серед усіх членів колективу ВНЗ, розробка стратегії забезпечення якості

освіти, запровадження системи внутрішньої або зовнішньої оцінки якості, підвищення якості викладання, наукових досліджень і навчальних програм. Більшість інституцій звітували про позитивні зрушення в процесі запровадження культури якості, проте основною проблемою стало формування готовності педагогічного персоналу й адміністрації до змін у процесі забезпечення якості вищої освіти в навчальному закладі та мінімізація опору змінам.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, розвиток культури якості є складним багатовимірним процесом, який охоплює весь колектив навчального закладу й передбачає формування спільних цілей, поглядів, сподівань і готовності до досягнення високої якості освіти. «Проект культури якості» показав, що ВНЗ з високим рівнем автономії більш здатні до формування ефективної внутрішньої культури якості, в той час як інституції з низьким рівнем автономії продемонстрували низьку готовність до змін. Успішний розвиток культури якості у ВНЗ передбачає активність усіх учасників процесу прийняття рішень, зокрема, адміністрації навчального закладу, педагогічних працівників, лідерів з управління якістю, студентів, а також зовнішніх стейкхолдерів.

У подальшому доцільним бачиться визначення можливостей використання позитивного досвіду європейських ВНЗ щодо розвитку культури якості вищої освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Domović V. Developing a quality culture in initial teacher education in Croatia / V. Domović, V. V. Vidović // Advancing quality cultures for teacher education in Europe : tensions and opportunities / ed. by B. Hudson, P. Zgaga, B. Åstrand. – Umeå, 2010. – P. 105–121.

2. Higher Education Commission. Self assessment manual [Electronic resource] / prep. by prof. dr. A. Raouf. – 2006. – URL :
http://www.hec.gov.pk/InsideHEC/Divisions/QALI/QualityAssuranceAgency

3. Higher Education Quality Council. Learning from audit. – London, 1994. – 28 p.

4. Quality culture in European universities : a bottom-up approach : report / European University Association. – Brussels, 2006. – 42 p.

РЕЗЮМЕ

Бойченко М. А. Особенности развития культуры качества высшего образования в европейских вузах.

В статье отражены особенности развития культуры качества высшего образования в европейских высших учебных заведениях в рамках «Проекта культуры качества». Охарактеризованы этапы реализации проекта и направления деятельности сетей, объединивших участников проекта на каждом из этапов. Проанализированы подходы к определению понятия «качество» среди участников проекта. Определено, что культура качества состоит из двух взаимосвязанных элементов: культурно-психологического, который предполагает формирование общих

целей, взглядов, ожиданий и готовности к достижению высокого качества образования, и структурно-управленческого, который фокусируется на координации индивидуальных усилий в процессе обеспечения качества. Рассмотрены основные критерии измерения уровня развития культуры качества в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: *качество, культура качества, обеспечение качества образования, управление качеством образования, развитие, высшее образование, высшее учебное заведение, «Проект культуры качества», Европейская ассоциация университетов.*

SUMMARY

Boichenko M. The peculiarities of higher education quality culture development in the European higher education institutions.

The article describes the peculiarities of higher education quality culture development in European universities and other higher education institutions, in the framework of the «Quality culture project». The stages of realization of the project and the directions of the activities of the networks, that had united the participants of the project at every stage are characterized. The approaches to the definition of the concept «quality» among the participants of the project are analyzed. It is determined that the quality culture consists of two interlinked components: cultural-psychological, which involves formation of shared values, beliefs, expectations and commitment towards high quality of education, and structural-managerial that focuses on the coordination of individual efforts in the quality assurance process. It is proved that an effective higher education quality system is a clear distribution of roles and responsibilities of all participants of the educational process; provides an opportunity to achieve institutional aims and objectives; ensures publicity of the decision-making process; is free from individual bias; is valid for a long time; involves all the staff of the university; has a clearly defined standards; aims at continuous improvement. It is considered that quality culture is characterized by open and active commitment to quality at all levels;willingness to engage in self-evaluation; clarity of regulatory mechanisms, clarity and transparency of quality assurance procedures; explicit responsibilities for quality control and quality assurance; the presence of a feedback; clear commitment to identifying and disseminating good practice; speed and adequacy of managerial decisions with the purpose of solving problems, which are accompanied by the provision of appropriate information. The main criteria for measuring the level of development of quality culture in higher education institutions are considered. They include mission, students, quality of programs, personal development, contributions to the society, research and development, faculty, interaction with employers / industry and physical resources. It is noted that project results were very different depending on the goals, set before the project participants, in particular, to increase awareness of the need for development of a quality culture among all members of the university, development of a strategy for quality of education, introducing a system of internal or external quality assessment, improvement of the quality of teaching, research and training. The majority of institutions had reported about positive changes in the process of implementation of a quality culture, the underlying problem was the formation of readiness of the pedagogical staff and administration to the changes in the process of quality assurance in higher education institution and minimize resistance to change.

Key words: *quality, quality culture, education quality assurance, education quality management, development, higher education, higher education institution, «Quality culture project», European University Association.*

373.5.091.217(410)

В. В. Вознюк
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІСТОРИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ ТА ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У РОЗШИРЕНИХ ШКОЛАХ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

У статті досліджено історичні особливості інтеграції соціальних та освітніх послуг у розширених школах Великобританії. З урахуванням ступеню надання додаткових послуг поряд з традиційними освітніми в загальноосвітніх навчальних закладах виокремлено та схарактеризовано чотири етапи їх запровадження. Розкрито зміст нормативних актів, які історично визначали особливості надання розширеного комплексу послуг школами. Розглянуто мережу взаємодії розширеної школи з постачальниками соціальних послуг на сучасному етапі. Проілюстровано механізм поступового розширення послуг школи за рахунок вжиття ключових заходів та призначення відповідальних осіб протягом 2005–2010 років.

Ключові слова: *розширені школи, додаткові соціальні та медичні послуги, школа громади, реформа, сільські коледжі.*

Постановка проблеми. Розвиток системи загальної середньої освіти в незалежній Україні супроводжувався протягом усього періоду існування держави реформаційними перетвореннями, які стосувалися всіх аспектів функціонування освітньої системи: цільових, змістових, процесуальних, результативних тощо. Основоположні напрями цих реформ визначено в широкому колі документів, що відображають пріоритети політики нашої держави в сфері загальної середньої освіти, передусім у Законі «Про освіту» (1991 р.), у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.), у Законі «Про загальну середню освіту» (1999 р.), у Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.) та низці інших документів. За таких умов дедалі більше уваги приділяється питанням вивчення й аналізу тенденцій розвитку середньої освіти за кордоном. На особливу увагу заслуговує досвід інтеграції соціальних та освітніх послуг у розширених школах Великобританії.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми розвитку та функціонування загальної середньої освіти Великобританії стали предметом розгляду вітчизняних та російських науковців, зокрема, К. Гаращука, О. Джуринського, З. Малькової, В. Марцинкевича, О. Мілютіної, А. Сбруєвої, І. Чистякової, Ж. Чернякової та ін.

Наше дослідження спирається на доробки таких зарубіжних дослідників, як : А. Дайсон, Дж. Драйфус, К. Камінгс, Л. Тод, які займалися дослідженням витоків сучасних розширених шкіл.

Мета статті – дослідити та проаналізувати історичні особливості інтеграції соціальних та освітніх послуг у розширених школах Великобританії.

Виклад основного матеріалу. Сучасні розширені школи, як багатофункціональні структури, відіграють значну роль у наданні послуг не тільки учням та їх батькам, а й громаді в цілому. Проте досягненню таких результатів передували певні перетворення, пов'язані зі зміною політичної ідеології, соціально-економічними проблемами, культурними змінами. Так, розглянувши історичний шлях запровадження додаткових послуг у школах, ми виокремили чотири етапи.

На першому етапі (20–60 рр. XX ст.) спостерігалося запровадження елементів додаткових послуг в окремих навчальних закладах, які обмежувалися виключно навчанням дорослих та організацією дозвілля.

Зазначимо, що перша масштабна спроба розширити спектр послуг, які традиційно надавалися школою, мала місце в період між Першою та Другою Світовими війнами. Ініціатором таких перетворень став тодішній головний співробітник з питань освіти з Кембріджа, Г. Морріс. Незаперечним є факт, що початок XX століття знаменувався такою негативною тенденцією в розвитку суспільства, як бідність населення в сільській місцевості, що, в свою чергу, спричинила стрімку міграцію колишніх сільськогосподарських робітників у міста в пошуках джерела прибутку. Г. Морріс вважав, що система освіти не може й не повинна відокремлюватися від долі округу. Виходячи з таких переконань урядовець запропонував створити низку «Сільських коледжів», які діяли як за принципом традиційних шкіл, так і в якості центрів освітнього, культурного та соціального життя суспільства. На думку Г. Морріса, підвищення якості життя в сільській місцевості та припинення міграції населення до міста можливо за умови розвитку соціальних ресурсів державних інституцій у селах та формування в сільських працівників нових життєвих та професійних навичок. Г. Морріс стверджував, що «Сільські коледжі» повинні «поєднувати в собі школу, сільську приймальню, читальню, вечірні класи, курси агрономічної освіти, жіночий інститут, британський легіон, хлопчиків-скаутів та дівчат-гайдів, місце для відпочинку, філіал сільської повітової бібліотеки, атлетичний клуб та клуб відпочинку» [10] та, поєднавши їх разом, створити абсолютно новий заклад для англійської сільської місцевості. Незважаючи на труднощі Г. Морріс заснував ще п'ять коледжів до моменту виходу на пенсію в 1954 році [13]. Зазначені навчальні заклади стали першим прикладом інтеграції соціальних та освітніх послуг і виступали в якості общинних центрів, які об'єднували широкий спектр послуг та заходів для дітей, сімей та громади в цілому.

Характеризуючи *другий етап (60–70 рр. XX ст.)* зазначимо, що в цей час відбулося зростання потреби в додаткових медичних та соціальних послугах для дітей, створення Комітетів з питань здоров'я дітей при школах. Поряд із тим піднімалося питання щодо залученості батьків і громади в цілому до організації якісного та змістовного дозвілля дітей. Для вирішення даної проблеми було створено «Освітні пріоритетні райони» (ОПР) – (Educational Priority Areas (EPAs). З приходом до влади М. Тетчер, школі була повернена традиційна роль – надання виключно освітніх послуг.

На особливу увагу заслуговує і той факт, що модель «Сільських коледжів» Кембриджшира стала основою для реформування шкіл у низці освітніх адміністрацій, зокрема, Девона, Ковентрі, Лестершира, Нортумберленда. Проте в деяких навчальних закладах вона була застосована в дещо консервативній формі. Школи пропонували навчання дорослих та організацію дозвілля, проте інших суттєвих змін у їх діяльності не було. Традиційна модель навчання була піддана більш ретельному та критичному аналізу [8].

У 1970-х роках селективна система середньої освіти поступилася місцем загальноосвітній школі, яка охоплювала всіх дітей, котрі живуть на її території. Коледж Каутестхорп в Лестерширі став першим і найвідомішим навчальним закладом, який налагодив взаємодію між школою та громадою, що послужило відправною точкою для подальших перетворень по всій країні. Головний акцент був зроблений, з одного боку, на відносини з сім'ями та громадою, а, з іншого – на урізноманітненні змісту освіти більш демократичними формами управління та відкритішою системою відносин між учителями та учнями [6].

Суттєві зрушення в напрямі переосмислення головної місії школи відбулися і в початковій освіті. У Доповіді Плауден (названої на честь освітньої реформаторки Б. Плауден), яка стосувалася початкової освіти, був зроблений акцент на дитиноцентристських підходах до навчання та виховання. Він зобов'язував школи приділяти більше уваги дітям як особистостям, ураховуючи вікові, індивідуальні та національні відмінності. Не зважаючи на той факт, що більшість дітей загалом влаштовували умови навчання, існувала частка тих, хто через незадовільне соціально-економічне становище шукали додаткової підтримки, зокрема, з боку школи як основного місця перебування та соціалізації [1].

Таким чином, було окреслено два підходи щодо вирішення зазначеної проблеми. По-перше, виникла потреба в додаткових медичних та соціальних послугах для дітей. Це питання вдалося вирішити за рахунок

розвитку більш тісних партнерських відносин з фахівцями в цих сферах, які за певних умов могли засновувати безпосередньо в школі центральну консультативну раду з освіти. Пропонувалося також заснувати при школах Комітети з питань дитячого здоров'я. Слід зазначити, що даний підхід хоча і був наближеним до розуміння сучасних розширених шкіл, проте він не був повністю реалізований. По-друге, піднімалося питання про залученість батьків та громади в цілому, оскільки школи являли собою величезні капіталовкладення з боку громади, то, виходячи з цих переконань, її члени повинні були мати вільний доступ до послуг школи. Дітям була надана можливість після занять та під час канікул проводити змістовне дозвілля та самовиражатися в заняттях мистецтвом та іграх. У свою чергу, батьки й інші члени громади повинні були надавати допомогу працівникам школи в організації розважальних заходів, вечорів, а також об'єднуватися в ігрові групи та для підтримки молодіжних клубів [2].

У Доповіді Плауден зазначено, що надання послуг батьківського партнерства та додаткових можливостей для громади є особливо актуальним у найуразливіших районах і великих містах. Виходячи з цього, автор доповіді виступає за створення ОПР, де надавалися б додаткові ресурси, була б можливість для запровадження школи для громади, а самі загальноосвітні навчальні заклади заохочувалися б до експериментування з новими підходами до боротьби з впливом несприятливих умов [9].

Отже, елементи відмінної моделі повного обслуговування та розширеного навчання були введені в Англії до кінця 1970-х років. Радикальний підхід деяких коледжів громади супроводжувався такими ж радикальними експериментами з громадсько-орієнтованою освітою в ОПР. Поряд із тим, був потенціал, принаймні, до поєднання цих освітніх експериментів з більш багатостороннім співробітництвом між школами та іншими службами. Проте такий розвиток був короткочасним. Освітні пріоритетні райони тривали лише кілька років. Існує мало доказів того, що вони або перетворювали школи, або допомагали несприятливим громадам, які обслуговували. Ще до їх появи зростали сумніви щодо спроможності навчальних закладів компенсувати суспільство, а замість цього висувалися побажання максимально концентруватися на справі навчання дітей настільки ефективно, наскільки це можливо. Посилювалися атаки на так звану «прогресивну освіту» з боку освітніх політиків, які переймалися тим, що вона становила загрозу традиційним стандартам освіти й поведінки. Навіть прем'єр-міністр висловлював своє занепокоєння щодо втрати балансу в шкільній системі. Таким чином, ентузіазм

експериментальних шкіл став сходити нанівець, і за таких умов основна увага була зосереджена на внутрішніх аспектах діяльності школи та їх ефективності в напрямі досягнення «ядра» навчального плану [4, с. 15].

Третій етап (80–90 рр. XX ст.) ознаменувався виходом шкіл з підпорядкування місцевих освітніх адміністрацій, наданням школам більшої автономності, що спонукало навчальні заклади до отримання грантового статусу та підвищило конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг. Разом з тим, батьки отримали можливість вибору школи. Це створило ризик закриття деяких навчальних закладів, що змусило їх розширити пропозицію послуг, які вони надавали.

Велика реформа системи шкільної освіти в напрямі розширення спектру послуг традиційної школи відбувалася починаючи з 1988 року, а саме з прийняттям «Закону про реформу освіти» (Education Reform Act). Для цього періоду характерні радикальні переорієнтації цілей шкільного навчання і взаємодії школи, сім'ї та громади. Ключовими положеннями цього нормативного документу стали: дотримання встановленого національного навчального плану таким чином, щоб не виникало жодних думок щодо експериментування, заснованого на доцільності та інтересі громади; надання школам значно більшої автономності відносно місцевих освітніх адміністрацій, які несли спільну відповідальність за благополуччя підпорядкованих районів; втрата школами батьків як «споживачів» освіти, які, в свою чергу, обирали куди відправити на навчання власних дітей, навіть якщо навчальні заклади знаходилися далеко від місця, де проживає сім'я. Такі заходи сприяли послабленню зв'язків між школами та громадами, до яких вони належали. З одного боку, школи стали відповідати національним завданням – конкретним програмам, виконанню студентами національних тестів, задовольняти вимоги національних шкільних інспекцій (Ofsted), а не підлягати контролю місцевих освітніх адміністрацій. З іншого боку, школа перестала бути місцем звичайного навчання громади та дітей, а перетворилася у квазі-бізнес, який вербував учнів, незважаючи на те, де вони знаходилися. Не дивно, що протягом існування реформи, яка повністю працювала на систему, деякі школи поповнювали свої лави учнями з єдиних згуртованих районів [4].

Проте, слід зауважити, що вищезазначений вплив на школи не можна перебільшувати, оскільки система освіти, яка існувала до 1988 року, не була ідеальною, де школи, безсумнівно, належали до певних громад і притягували пильну увагу до побажань батьків та членів громади. Крім того, хоча національна політика вплинула на роботу школи, багато ініціатив, що розвивалися протягом 1960 – 70-х років пережили в тій чи

іншій формі процвітання. Разом з приходом до влади «нового» уряду лейбористів у 1997 році виявилося, що значна частина шкіл продовжувала працювати над дослідженням питання щодо надання розширених послуг, хоча вони були схильні робити це в опортуністичній манері без реальної національної чи місцевої координації.

Протягом *четвертого етапу (90 рр. XX ст. – 10 рр. XXI ст.)* школи почали виконувати роль центрів з переважаючою залученістю територіальних громад до розширеного комплексу послуг. Запроваджено тісну співпрацю із закладами соціального спрямування, що надають свої послуги безпосередньо на сайті школи. Крім того, налагоджено механізми співпраці та чітко відпрацьовано структуру не тільки зовнішньої взаємодії школи, але й внутрішньошкільний алгоритм діяльності.

Слід відмітити, що яскравим прикладом розширення традиційної ролі школи стала національна програма «Здорові школи» (The National Healthy Schools Programme (NHSP)), що є проектом Департаменту здоров'я та Департаменту в справах дітей, шкіл та сімей. Її метою є вдосконалення здоров'я, підвищення досягнень учнів, покращення соціальної включеності та підтримка тісної співпраці між провайдерами послуг охорони здоров'я та освіти в Сполученому Королівстві. Програму запровадив у 1999 році лорд П. Феквуд та сформував її в подальшому як частину стратегії, описаної Департаментом у справах дітей, шкіл та сімей як «Дитячий план» (DCSF 2007) та Департаментом здоров'я як «Здорова вага, здорове життя» (Healthy Weight, healthy Lives (DH 2008)) [8].

Таким чином, виходячи з вищезазначеного можна стверджувати, що політика уряду була зосереджена на подоланні негативного явища соціальної ізоляції в районах, де поєднання численних проблем громадян зустрічається найчастіше. За таких умов виникла гостра необхідність вжити радикальні заходи задля подолання цих недоліків. Саме тому одним із головних завдань нового лейбористського уряду став розвиток «Національної стратегії оновлення сусідських територій» (National Strategy for Neighbourhood Renewal) шляхом введення в дію низки «політичних ініціативних груп», щоб дослідити різні аспекти соціальної ізоляції в ризикованих районах та запропонувати заходи щодо розв'язання проблеми. З огляду на те, що освіта є основним шляхом подолання відчуження, одна з ініціативних груп займалася дослідженням ролі школи в неблагополучних районах. Однак, у дусі «об'єднання», ініціативна група «Школи Плюс» (Schools Plus) була пов'язана не лише з пошуком шляхів покращення внутрішньої практики шкіл, але і з їх роллю у сприянні регенерації територій, які вони обслуговували [7].

Отже, школи набули нової соціальної ролі – центрів з переважаючою залученістю територіальних громад до розширеного комплексу послуг. Інші відомства та установи покликані були надавати комплексну підтримку школярам та пропонувати додаткові навчальні заняття. Бюджет планувалося зосередити на рівні шкіл, які, в свою чергу, були ресурсами пропозиції гнучких індивідуальних навчальних програм та мали тісні зв'язки з іншими ланками освіти. Досягнення поставлених цілей чітко контролювалося.

Слід наголосити, що така модель загальноосвітніх навчальних закладів отримала назву «розширені школи». Вона була розроблена і запроваджена у вигляді пілотного проекту в Англії. Ініціативна група-розробник визначила набір різноманітних видів діяльності та послуг, які повинні надаватися школою. Вона була переконана в тому, що школи в бідних районах повинні пропонувати освітню підтримку і можливості для навчання дорослих, забезпечувати базу для інших дитячих, сімейних та громадських послуг, сприяти залученості батьків, налагоджувати зв'язки з місцевими підприємствами, а також підвищувати рівень залученості молоді до місцевих громад. Хоча деякі з цих заходів були нові та відображали зміни протягом 1980–90-х років, у цілому вони мали розвивати громадську школу, яка виникла десятиліття раніше.

Зазначимо, що доповідь «Школи Плюс» (The Schools Plus Report) поклала початок тривалої спроби дослідження значення навчання громади в освітньому контексті нового тисячоліття. Протягом наступних кількох років різні пілотні проекти заохочували школи розширювати їхню роль або змінювати якість навчання за прикладом «сільських коледжів». Найважливішим проектом стали розширені школи з повним спектром послуг (Full Service Extended Schools (FSES) project), який тривав між 2003 та 2006 роками [7].

За свідченням дослідників (А. Дайсон, А. Мілворд та Л. Тодд), відправною точкою розвитку лейбористської освітньої політики щодо розширених шкіл стала поява доповіді «Заклад соціальної маргіналізації» (Social Exclusion Unit (SEU), де констатувалася наявність низької успішності учнів у школах, розташованих у соціально занедбаних громадах [6].

Законодавчою основою для створення розширених шкіл, що надають широкий спектр здоров'язбережувальних, соціальних та інших послуг, стала публікація низки державних документів, зокрема :

1) Законодавчого Акту «Школи, що досягають успіху» (Schools achieving success) (2001 р.), який містив рекомендації стосовно усунення бар'єрів для шкіл у наданні підтримки батькам учнів і місцевим громадам;

2) Закону «Про освіту» (2002 р.), за яким органи управління школами наділяються повноваженнями впроваджувати соціальні послуги в школах;

3) Програми «Розширені школи, що надають повний спектр послуг» (Full Service (FSES) (2003 р.), яка передбачала фінансування експериментальних навчальних закладів на початковому етапі запровадження реформи;

4) Програми «Кожна дитина має значення» (Every Child Matters) (2005 р.), спрямованої на заохочення співпраці шкіл та інших соціальних інституцій, головними результатами якої мали стати: покращення стану здоров'я дітей, підвищення рівня їх безпеки, поліпшення результатів навчальних досягнень та підвищення рівня матеріального добробуту сімей [6].

У тому ж академічному році державне фінансування отримали ще 25 експериментальних розширених шкіл. Завдяки державній підтримці та позитивним результатам діяльності цих шкіл із 2006 року кількість розширених шкіл постійно зростає. У вересні 2006 р. нараховувалося 3277 розширених шкіл, у вересні 2007 р. – 8 105, а у березні 2008 р. таких шкіл було вже 10 043. Серед усіх розширених шкіл середні школи становили значну частку, відповідно 2 328 (2006 р.), 5 991 (2007 р.) та 7 548 (2008 р.) навчальних закладів [12].

Наголосимо, що розповсюдження розширених шкіл ґрунтується також на законі «Про дітей» 2004 року (Children's Act 2004). Нормативний акт висуває вимоги до місцевих освітніх адміністрацій розвивати дитячі та молодіжні плани, розробляти механізми дитячих об'єднань, призначати директора служб для дітей (Director of Children's Services) та провідного члена служб для дітей (Lead Member for Children's Services). Ці механізми підтримують міждисциплінарну взаємодію, яка вимагає гарантій досягнення п'яти результатів для кожної дитини, які закріплені в програмі «Кожна дитина має значення», а саме: бути здоровим; залишатися в безпеці; насолоджуватися і досягати; робити позитивний внесок; досягати економічного благополуччя.

На сьогодні створене та успішно функціонує агентство навчання та розвитку для шкіл (The Training and Development Agency for Schools (TDA)) [12]. Його мета – співпрацюючи з місцевими освітніми адміністраціями Англії, надавати підтримку школам щодо розвитку розширених послуг у партнерстві з іншими установами та місцевими громадами.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Із вищезазначеного можна зробити висновок, що процес розширення спектру послуг школи у Великобританії є досить довготривалим, зумовленим зміною політичних уподобань та ідеології уряду. Саме тому ми вважаємо, що обґрунтування умов становлення та розвитку розширених шкіл, аналіз особливостей інтеграції соціальних послуг у зазначених освітніх закладах минулих поколінь дає змогу організовувати сучасний навчально-виховний процес більш ефективно та надавати якісніші послуги, тим самим підвищуючи конкурентоспроможність кожної окремої школи та системи освіти в цілому. Отже, на наш погляд, доцільним є використання зарубіжного досвіду, зокрема Великобританії, у вітчизняному освітньому просторі. Предметом подальшого дослідження стане аналіз сучасного етапу інтеграції соціальних та освітніх послуг у розширених школах Великобританії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Benn C. Half way there : Report on the British comprehensive school reform / C. Benn, B. Simon. – Harmondsworth : Penguin Books, 1972.

2. Central Advisory Council for Education (England). Children and their primary schools. – Vol. 1 : Report. – London : HMSO, 1967.

3. Chamberlain T. Admissions : Who goes where? Messages from the statistics / T. Chamberlain, S. Rutt, F. Fletcher-Campbell. – Slough : NFER, 2006.

4. Cummings C. Beyond the School Gates. Can full service and extended schools overcome disadvantage? / C. Cummings, A. Dyson, L. Todd. – Abingdon, Oxon, 2011. – 144 p.

5. Cummings C. An evaluation of the extended schools pathfinder projects : Research report 530 / C. Cummings, A. Dyson, L. Todd. – London : DfES, 2004.

6. Dyson A. A study of the extended schools demonstration projects : Research report 381 / A. Dyson, A. Millward, L. Todd. – London : DfES, 2002.

7. HM Government. Extended schools : Building on experience [Electronic resource]. – London : DCSF, 2007.

URL : www.dcsf.gov/

8. Jeffs T. Henry Morris. Village colleges, community education and the ideal order. – Ticknall : Educational Heretics Press, 1999. – 77 p.

9. Midwinter E. Patterns of community education. – London : Ward Lock, 1973.

10. Morris H. The Village College. Being a memorandum on the provision of educational and social facilities for the countryside, with special reference to Cambridgeshire [Electronic resource]. – London, 1924.

URL : www.infed.org.uk/archives/e-texts/morris-m.htm

11. Social Exclusion Task Force Context for social exclusion work [Electronic resource]. – London : Cabinet Office Social Exclusion Task Force, 2009

URL : http://cn4b.net/2010/11/coalition-abolishes-social-exclusion-taskforce

12. Training and Development Agency for Schools Extended schools – an overview 2006 [Electronic resource]. – URL : www.tda.gov.uk/remodelling

13. Turner B. Community colleges. – Cambridgeshire : Education & Training, 1972. – 120 p.

РЕЗЮМЕ

Вознюк В. В. Исторические особенности интеграции социальных и образовательных услуг в расширенных школах Великобритании.

В статье исследованы исторические особенности интеграции социальных и образовательных услуг в расширенных школах Великобритании. С учётом степени предоставления дополнительных услуг наряду с традиционными образовательными в общеобразовательных учебных заведениях выделены и охарактеризованы четыре этапа их внедрения. Раскрыто содержание нормативных актов, которые исторически определяли особенности предоставления расширенного комплекса услуг школами. Рассмотрена сеть взаимодействия расширенной школы с поставщиками социальных услуг на современном этапе. Проиллюстрирован механизм постепенного расширения услуг школы за счет принятия ключевых мер и назначения ответственных лиц в течение 2005–2010 годов.

Ключевые слова: *расширенные школы, дополнительные социальные и медицинские услуги, школа общины, реформа, сельские колледжи.*

SUMMARY

Voznyuk V. The historical peculia of the integration of social and educational services in the extended schools of Great Britain.

The article explores the historical peculiarities of the integration of social and educational services in the extended schools in the UK. On the basis of the degree of provision of additional services along with the traditional education in secondary schools four stages of their implementation are outlined and characterized. At the first stage (20–60's of the XX century) there was the introduction of elements of extra services in some educational institutions, which were limited exclusively for adult learning and activities. At the second stage (60–70's of the XX century) there was a growth of need of additional medical and social services for children, the creation of Committees on health of children in schools. The third stage (80–90's of the XX century) was marked by the release of schools from the authority of local administrations of education, provision of schools' greater autonomy, which prompted schools to grant the status and improve competitiveness on the market of educational services. During the fourth stage(90's of the XX century–10's of the XXI centuries) schools started to perform the role of the centers with predominant involvement of local communities to the extended complex of services. Contents of normative acts, which historically determined the specifics of the provision of extended services to schools, are analyzed. A network of cooperation of the extended school with suppliers of social services at the present stage is considered. The process of converting of the traditional school during the change of political cycles is illustrated. It was determined that the substantiation of conditions and development of the extended schools, the analysis of peculiarities of integration of social services in these educational institutions of the past generations allows you to organize modern educational process more efficiently and provide better services, thereby enhancing the competitiveness of each individual school and the education system as a whole.

Key words: *extended schools, additional social and medical services, community school, reform, rural college.*

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.147.134:94

Н. О. Вєнцева
Бердянський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В 1930–1940 РР.

Автор статті виявляє особливості розвитку системи вищої педагогічної освіти в Україні напередодні Другої світової війни. Аналізує джерельну базу дослідження. Визначає основні типи вищих навчальних педагогічних закладів, а саме: університети, вчительські інститути, інститути народної освіти, соціального виховання і професійної освіти. В статті визначаються й нові форми підготовки педагогічних кадрів, які виникли в 30–40-х рр. минулого століття, зокрема робітфаки, інститути практикантів, екстернат і короткотривалі педагогічні курси. Описується стан підготовки наукових кадрів та шляхи розв'язання цього питання. Визначаються також і негативні тенденції означеного періоду.

***Ключові слова**: вища педагогічна освіта, реформа, вищий педагогічний навчальний заклад, педагогічні кадри, інновації, робітфак, учительський інститут.*

Постановка проблеми. Розвиток історико-педагогічної думки в Україні – це тривалий і складний процес. Пройдений шлях є досить тривалим, складним та суперечливим. Однією зі складових цього шляху є історико-педагогічний доробок вищої педагогічної школи напередодні другої світової війни. Вища освіта в 1930–1940 роках мала певну специфіку, активно впроваджувалися нові навчально-виховні форми, а отже це може стати гарним прикладом та досвідом для сьогодення.

Аналіз досліджень і публікацій. Українські історики не оминули увагою питання історії розвитку вищої освіти, яка завжди впливала на суспільно-політичний, економічний та культурний потенціал суспільства. Теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх учителів у першій половині ХХ століття розглянуто в працях Н. Дем'яненко та Я. Бурлаки [2; 3; 1]. Питання управління вищою освітою на Україні в ХХ ст. досліджував В. Майборода [5]. Особливості розвитку вчительських інститутів у системі підготовки педагогічних кадрів вивчав І. Кравченко [2]. Особливості розвитку вищої освіти на Півдні України досліджував В. Халамендик [6].

Метою нашого дослідження було визначити особливості організації системи вищої педагогічної освіти України в 30–40-х роках минулого століття.

Виклад основного матеріалу. На початку 30-х років ХХ ст. в університетському питанні яскраво виявилися дві протилежні тенденції. З

одного боку, в Україні відкриваються нові університети, іде процес інтенсивної реорганізації Київського, Харківського, Одеського та Сімферопольського університетів. А з іншого боку, у зв'язку з важким економічним становищем, було скасовано низку вищих навчальних закладів, у тому числі університети, що виникли в незалежній Україні після 1917 року: Київський український народний університет та Український державний університет у Кам'янці-Подільському.

У здійснюваному в цей час форсованому соціалістичному будівництві першорядна роль відводилась індустріалізації, використанню й нарощуванню економічного потенціалу України.

Курс на прискорення темпів індустріального розвитку в 1930-ті рр., кардинальні зміни в соціальній структурі тогочасного суспільства ставили на порядок денний підвищення освітнього рівня населення, а зростання мережі шкіл вимагало подальшого розширення і вдосконалення підготовки вчительських кадрів. Це зумовило збільшення кількості студентів у педагогічних навчальних закладах.

Липневий (1928) і листопадний (1929) пленуми ЦК ВКП (б) розробили широку програму перебудови роботи вищої школи. Вона зводилася до значного розширення підготовки фахівців з вищою освітою, уніфікації вищої і середньої спеціальної освіти та реорганізації її за галузевим принципом. Однак підготовка і перепідготовка вчителя вимагала свого вдосконалення. Починаючи з 1930 року в Україні проводилась реорганізація системи вищої педагогічної освіти [2, 223].

У серпні 1930 р. Рада Народних Комісарів УРСР прийняла постанову «Про реорганізацію мережі і системи педагогічної освіти», за якою педагогічні кадри в республіці готували три типи навчальних закладів: з вищою освітою – педагогічні інститути, з середньою освітою – педагогічні технікуми. Для підвищення кваліфікації вчителів існували дворічні та однорічні педагогічні курси. Замість інститутів народної освіти було створено інститути соціального виховання, на шкільному факультеті готували вчителів для старшого концентру трудової школи. Факультет мав три відділення – суспільствознавче, техноматематичне, агробіологічне. На суспільствознавчому відділенні функціонували (крім кафедри педології, педагогіки, дидактики) кафедри історії України і Росії, Заходу. У навчальних планах дотримувалася послідовність навчальних дисциплін та запроваджувався безперервний виробничий практикум.

Вивчаючи зміст загальнопедагогічної підготовки в планах і програмах вищих педагогічних навчальних закладів, слід зазначити, що в Україні

перший офіційний навчальний план для вищої школи був затверджений 1921 році. У більшості інститутів народної освіти загальнопедагогічна підготовка була представлена циклом «Предмети педагогічного характеру і трудові процеси», який постійно доповнювався та вдосконалювався. Зокрема на І загальному курсі Вищого інституту народної освіти ім. Драгоманова вивчалися такі предмети, як педагогіка, політика Радянської влади в галузі народної освіти; на ІІ курсі факультету соціального виховання: педагогічна психологія, патологія, гігієна, методи експериментального обстеження дітей та юнацтва. Програми з педагогічних дисциплін цих років були ще не досить досконалими. Як правило, вони не відображали змісту даного курсу, перша частина найчастіше складалася з історії педагогіки, друга включала основні питання педагогічної психології. Проте розроблялись і окремо програми з педагогіки, дидактики, історії педагогіки [3, 208].

Всеукраїнська нарада з питань підготовки педагогічних кадрів, яка відбулася в січні 1930 р., дала настанову складати плани педвузів і педтехнікумів так, щоб близько половини навчального часу студенти знаходились на практиці безпосередньо в школі і на виробництві. Поступово питома вага практичних занять у педвузах і педтехнікумах збільшилася з 38% у 1930 до 47% у 1931 році, години теоретичних занять відповідно зменшилися. Основне завдання практики полягало в наданні студентам більш повного уявлення про школу і методи роботи в ній, всебічному вивченні не тільки навчальної, а й виховної роботи з учнями [5].

В умовах зростання адміністративно-командного режиму партійні та державні органи намагались тримати під контролем навчально-виховний процес. У 1931–1932 роках розпочалась уніфікація методів навчання та поступовий відхід від інновацій 20-х років ХХ ст. Зокрема, в постанові ЦВК СРСР від 19 вересня 1932 року «Про навчальні програми й режим у вищій школі та технікумах» зверталась увага на недоліки вищої школи, зокрема педагогічного профілю, в організації навчально-виховного процесу і педагогічної практики, в комплектуванні наукових кадрів високої кваліфікації, виборі методів викладання.

У 1932 р. було прийняте нове положення про педінститути, в складі яких були створені денні і вечірні відділення, а також заочно-курсові сектори. З дозволу народних комісаріатів освіті союзних республік у педінститутах могли створюватися науково-дослідні центри. Так звані агропедінститути та індустріально-педагогічні інститути були знову перетворені в звичайні педінститути з чотирирічним терміном навчання.

Відповідно, змінювався і зміст педагогічної освіти, уточнювались профілі підготовки вчителів, поліпшувалась постановка викладання соціально-економічних дисциплін.

Трохи згодом замість 12 багатогалузевих інститутів народної освіти в республіці було створено 15 інститутів професійної освіти, фізико-хіміко-математичних, лінгвістичних, фізвиховання та інших з терміном навчання 4 роки, які випускали викладачів для технікумів, шкіл ФЗУ, робітфаків; а також 24 інститути соціального виховання з терміном навчання 3 роки, які готували вчительські кадри для загальноосвітніх шкіл та позашкільних установ освіти.

Саме на 1930-1932 роки припадає значне збільшення кількості педагогічних інститутів, робітфаків і контингенту студентів. Зокрема, в 1931/32 порівняно з 1927/28 навчальним роком кількість педагогічних інститутів зросла більш ніж втричі: з 12 до 43, а робітфаків на 120 – з 6 до 126. Особливо зросла кількість студентів. У підготовці вчителів для національних шкіл позитивну роль відіграли робітничі факультети денної і вечірньої форми навчання.

Відповідно до нового «Положення про робітничі факультети» (лютий 1931 року), затвердженого ВУЦВК і РНК УРСР, при кожному вищому навчальному закладі створювали денний і вечірній робітфаки. Вечірні або змінні робітфаки почали функціонувати на великих промислових підприємствах, у радгоспах і колгоспах. Проводилася також велика профорієнтаційна робота щодо залучення робітничо-селянської молоді до педагогічних навчальних закладів. Як наслідок, з 1930 по 1933 рік робітфаки збільшили прийоми у вісім, а випуски в 12 разів. Отже, більш широкі верстви населення здобули можливість поступати та навчатися в педагогічних навчальних закладах.

Але зазначені заходи не могли задовольнити потреби країни в учительських кадрах. Перспективи здійснення загальнообов’язкового початкового навчання і поступового переходу до семерічного всеобучу, розширення мережі загальноосвітніх середніх шкіл, дитячих дошкільних закладів і позашкільного виховання поставили на порядок денний питання про забезпечення цих закладів кваліфікованими педагогічними кадрами. Діючі навчальні педагогічні заклади не могли упоратися з цим завданням, та й підготовка, яку вони давали майбутнім педагогам, не відповідала новим вимогам. Як наслідок, часто до вчительської роботи залучалися спеціалісти, які не мали відповідної педагогічної підготовки. У зв’язку з гострою нестачею вчителів РНК СРСР доручив урядам союзних республік

приступити до активного розгортання мережі педагогічних курсів і семінарів. Проводилась також мобілізація 50 тис. молодих висуванців на вчительську роботу з негайним залученням їх до педагогічної самоосвіти.

Уряд змушений був вжити радикальних заходів, щоб забезпечити школи педагогічними кадрами, часто не дбаючи про їх якість. Так, одночасно з розробкою єдиної системи педагогічної освіти, здійснювалися заходи щодо запровадження початкового всеобучу. Тимчасовою, проте як на той час, досить ефективною формою підготовки вчительських кадрів були короткотермінові педагогічні курси (4 або 6 місяців), інститути практикантів.

За ініціативою Харківського відділу народної освіти при кращих семирічних школах створювали дворічні інститути практикантів, які готували вчителів для молодшого концентра сільської школи. Як правило, до них зараховували колгоспників від 18 до 25 років, що мали семирічну освіту й досвід педагогічної роботи з дітьми. На першому році навчання відбувалося підвищення загальноосвітнього рівня та пасивне спостереження за роботою школи й учителів. Після двох років ті, хто навчався на таких курсах, складали екзамен при ВНЗ на звання вчителя. Після цього кожен з них повинен був попрацювати рік, у якості стажиста, вчителем молодших класів. Якщо колектив школи давав позитивну оцінку, практикант набував права працювати вчителем молодших класів.

Цінною була пропозиція наркома освіти УРСР М. Скрипника (висловлена в 1931 р.) проводити профвідбір учнів школи для педагогічної роботи, а саме з другого півріччя в кожній школі досвідчені педагоги мали готувати двох-трьох кращих учнів до вчительської діяльності в початковій школі. Достроково закінчивши семирічку в травні, вони зараховувалися на чотиримісячні педагогічні курси. Як свідчить статистика, тільки за два роки (1931–1932 рр.) було випущено 21000 помічників учителів. Хоча рівень підготовки спеціалістів на таких курсах був невисокий, їх діяльність у плані забезпечення педагогічними кадрами школи була позитивною.

В уряді розуміли, що для масової підготовки вчителів потрібні були нові форми педагогічної освіти. Так, відповідно до постанови Наркомосвіти України «Про екстернат за курси вузів» (квітень 1930 р.) при всіх інститутах створювались екстернати (їх кількість визначав сам ВНЗ), на яких могли навчатися громадяни, які працювали за фахом не менше 5 років. За навчання на екстернаті сплачували певну суму грошей, яка залежала від заробітної плати екстерника. Для держави така форма навчання була значно дешевшою, ніж стаціонарне навчання студента в педагогічних закладах. Крім того, багато вчителів, завдяки екстернату, змогли підвищити свою кваліфікацію [6].

Підготовка вчителів ускладнювалася низкою проблем, однією з яких був відбір абітурієнтів. З цією метою за рішенням Раднаркому УРСР від 29 липня 1932 р. при фабриках, заводах, радгоспах, МТС і колгоспах було створено комісії сприяння комплектуванню інститутів, технікумів і робітфаків.

Наступний крок у реформуванні педагогічної освіти відбувся в 1933/34 навчальному році. В цей період частину інститутів соціального виховання і професійної освіти було реорганізовано в педагогічні інститути з чотирирічним терміном навчання.

Проте якісний склад науково-педагогічних працівників не завжди відповідав вимогам вищої педагогічної школи. Це значно знижувало ефективність педагогічної освіти. Однією з основних причин цього була недооцінка в Україні ролі університетів, які виконували функцію підготовки і перепідготовки викладачів фундаментальних і суспільних наук. Уряд України лише в 1933 році ухвалив постанову про організацію діяльності державних університетів. У 1933/34 навчальному році вони почали функціонувати в Києві, Харкові, Одесі, Дніпропетровську. Загалом, університети готували фахівців за одинадцятьма спеціальностями. За короткий час університети стали центром наукової думки й підготовки вчительських кадрів в Україні. Якщо в кінці 1935 року вони навчали 6186 студентів, то в 1938 році – 10075 осіб. В університетах та педінститутах відкривалися нові факультети й відділення, збільшувались випуски фахівців. В 1934 році було створено історичний і географічний факультет в Одеському університеті, а в 1937 році для розширення і поліпшення підготовки вчителів іноземних мов відповідні факультети було організовано при Київському і Одеському університетах.

Однією з найгостріших проблем навчальних закладів в Україні було забезпечення науково-педагогічними кадрами. У другій половині 1930-х рр. у педінститутах країни значно активізувалася наукова робота: якщо в 1930 р. у вищій школі працювало 2576 викладачів, то у 1937 р. – 7258, а у 1939 р – 9969. Починаючи з 1930 р. і в наступні роки в Україні реалізуються практичні заходи щодо організованої підготовки молодих викладачів через аспірантуру.

Активна робота з підвищення наукового потенціалу викладачів розгорнулася в Київському державному педагогічному інституті. Підготовку науковців через аспірантуру стаціонарно здійснювали кафедри педагогіки, історії СРСР, політекономії, української мови та інші. У Києві, Харкові та інших містах республіки розпочали роботу шестимісячні курси підготовки кандидатів до вступу до аспірантури на 500 осіб, з яких 60 готувалися з

технічних і сільськогосподарських спеціальностей. Розвиткові наукових досліджень сприяло і введення нової системи наукових ступенів та вчених звань, а також порядку їх присвоєння.

У 1938 р. було затверджено однотипні для всіх університетів країни навчальні плани. Їхня особливість полягала в тому, що вони опиралися на широку науково-теоретичну базу. Остаточно було визначено структуру навчального плану: загальнотеоретична підготовка, загальноспеціальна підготовка і на останніх курсах – підготовка з конкретної спеціальності. У планах передбачалися курси на вибір.

За цей період значно підвищився й освітній рівень учителів. Велику роботу у справі підвищення їх кваліфікації проводили республіканські та обласні інститути вдосконалення кваліфікації вчителів і працівників органів народної освіти, які були створені в кінці 30-х років XX ст. Унаслідок підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів у 1940/41 навчальному році значно збільшилася кількість педагогічних кадрів.

Змінювалось і ставлення до професії вчителя, яка поступово стала престижною та шанованою з боку людей. Підвищення заробітної плати педагогів відбувалося більш швидкими темпами, ніж у інших категорій працівників. Педагогічним працівникам було надано низку пільг щодо пенсійного забезпечення, надання житлової площі, оплати послуг тощо.

Після урядового повідомлення по радіо про напад фашистської Німеччини на СРСР від викладачів та студентів педагогічних вузів країни масово стали надходити заяви про відправку їх у діючу армію. Так, у перші п’ять днів війни до лав армії записалося понад двісті студентів, викладачів і студентів та співробітників Київського педагогічного інституту. КДПІ не був єдиним, подібні заяви надходили з усіх інститутів країни.

Через кілька днів після початку війни приміщення Чернігівського педінституту було зайнято під госпіталь, як і багато інших освітніх закладів 27 червня 1941 року урядом була прийнята постанова про порядок евакуації на схід людей та цінного майна. У першу чергу евакуювалися великі промислові підприємства, матеріальні ресурси. Евакуація вищих педагогічних закладів відбувалася здебільшого неорганізовано. Так, у липні проводилася евакуація Київського педінституту до міста Лебедин на Сумщині. Викладачі та студенти пішки вирушили до Лебедина, перевезли на підводах найбільш цінне обладнання. Однак навчання у вересні 1941 року так і не розпочалося у зв’язку із швидким наближенням фронту. Проте, незважаючи на війну, колективи евакуйованих педвузів прибувши на нові місця, продовжували готувати кадри національної інтелігенції. Місцеві навчальні заклади надали їм у користування навчальні

приміщення, лабораторії, кабінети, місця в гуртожитках. У період війни саме життя вимагало вносити деякі зміни в навчальні плани із скороченими строками навчання на 3 роки. Проте навчання за скороченою програмою та строками мало тимчасовий характер, бо це негативно позначалося на якості підготовки фахівців.

На окупованих землях діяльність педвузів припинилася. Відповідно до розпорядження рейх комісара України Коха всі вищі школи в Україні закривалися за винятком медичних, ветеринарних, сільськогосподарських, лісотехнічних, технічних спеціальностей, а весь викладацький персонал звільнявся. Приміщення вищих навчальних закладів командування вермахту використовувало для своїх потреб. Значну частину обладнання було знищено, розграбоване обладнання, наочні посібники, книжки було спалено.

Висновки. Підсумовуючи, можна зазначити, що 30–40-і рр. минулого століття стали для педагогічної освіти етапом пошуку нових форм навчального закладу для підготовки шкільного вчителя, етапом проб і помилок у формуванні єдиної системи підготовки педагогічних кадрів в Україні. Основні вищі педагогічні заклади, в яких готувалися кадри для школи – це університети, інститути народної освіти, соціального виховання, професійної освіти й учительські. Досліджуваний період характеризується пошуками навчального закладу, який би успішно готував як вчителя середньої школи, так і викладача вузу. Класичні університети (Київський, Харківський, Одеський) з педагогічними інститутами при них, заклали основу для функціонування та розвитку системи професійно-педагогічної підготовки вчителів в Україні в даний період. Саме на 30-ті роки минулого століття припадає значне збільшення кількості педагогічних інститутів, робітфаків і контингенту студентів. Це час формування єдиної системи підготовки педагогічних кадрів для радянської школи.

Проте, не зважаючи на певні успіхи, весь процес реформування вищої освіти відбувався під пильним контролем державних і партійних органів. До негативних тенденцій можна віднести також і те, що навчально-виховний процес у педагогічних закладах відбувався під жорстким контролем та був значною мірою заідеологізований.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Стаття не вичерпує проблему дослідження системи педагогічної освіти в України в 1930–40-х роках XX ст. Проведена дослідницько-експериментальна робота дає можливість окреслити перспективу подальшої розробки зазначеної теми, а саме, виявлення форм та методів навчання в педагогічних вишах України в означений період та застосування визначених особливостей у сучасній українській вищій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурлака Я. І. Історія педагогіки України: витоки, пошуки і проблеми / Я. І. Бурлака, Ю. Д. Руденко // Рідна школа. – 1992. – № 1. – С. 9–15

2. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.) : монографія / Н. М. Дем'яненко. – К. : ІЗМН, 1998. – 328 с.

3. Дем'яненко Н. М. Педагогічна парадигма вищої школи України: ґенеза й еволюція / Н. М. Дем'яненко // Філософія освіти. – 2006. – № 2. – С. 256 265.

4. Кравченко І. М. Учительські інститути в системі підготовки педагогічних кадрів в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. … канд. пед. наук спец. : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / І. М. Кравченко. – К. : Інститут вищої освіти АПН України, 2008. – 20 с.

5. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.) / В. К. Майборода. – К. : Либідь, 1992. – 196 с.

6. Халамендик В. Д. До питання становлення та розвитку початкової освіти на Півдні України в XIX – на початку XX ст. / В. Д. Халамендик // Науковий вісник МДПУ. – Миколаїв, 2001. – Вип. 4. – С. 99-104

РЕЗЮМЕ

Венцева Н. А. Особенности реформирования высшего педагогического образования на Украине в 1930–1940 гг.

Автор статьи выявляет особенности развития системы высшего педагогического образования на Украине перед Второй мировой войной. Анализирует исторические источники. Определяет основные типы высших учебных заведений, а именно: университеты, учительские институты, институты народного образования, социального воспитания и профессионального образования. В статье определяются и новые формы подготовки педагогических кадров, которые возникли в 30-40-х гг. прошлого века, а именно рабфаки, институты практикантов, экстернат и педагогические курсы. Описывается состояние подготовки научных кадров и пути решения этого вопроса. Выявляются также и негативные тенденции изучаемого периода.

***Ключевые слова**: высшее педагогическое образование, реформа, высшее педагогическое учебное заведение, педагогические кадры, инновации, рабфак, учительский інститут.*

SUMMARY

Ventseva N. Features of reformation of higher pedagogical education on Ukraine in 1930–1940.

Development of pedagogical idea in Ukraine is a long and difficult process. The passed way was long and difficult. One of constituents of this way was experience of higher education in Ukraine before the beginning of Second world war. Thus, a research aim was to define the features of organization of the system of higher pedagogical education in Ukraine in the 30–40th of the past century.

The author of the article exposes the features of development of the system of higher pedagogical education in Ukraine before Second world war. Analyses historical sources. Determines the basic types of higher educational establishments, namely: universities, teaching institutes, institutes of folk education, social education and trade education. In the article are determined new forms of training of pedagogical personnel which arose up in the 30–40th of the last century, for example workfaculty, institutes of practice, externship and pedagogical courses.

Curricula that were of the same type for all universities of country are also analyzed. Their feature was that they leaned against a wide scientific and technical base. It was finally certain structure of plan: general theoretic preparation, special preparation, and at the last courses is preparation on concrete speciality. In plans courses were envisaged at choice. The author of the article describes the state of training of scientific personnel, and ways of decision of this question

The negative tendencies of the investigated period come to light also. Not looking on certain successes, all process of reformation of higher education took place under clear control of public and party organs. To the negative tendencies belongs the fact an education process in higher pedagogical establishments was under strong influence of soviet ideology.

***Key words**: higher pedagogical education, reform, higher pedagogical education institution, pedagogical staff, innovations, workfaculty, teacher training institute.*

УДК [37.034-053.6] (477)«18/19»

В. В. Ворожбіт
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди

ЦІННОСТІ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ СЕРЕДИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

У статті автор на підставі історичного підходу конкретизував цінності духовно-морального виховання дітей у вітчизняній педагогічній думці середини XIX – початку XX століття. Визначено, що пріоритетними були родинні, громадянські й цінності православної віри. Конкретизовано, що в основі розуміння сутності духовно-морального виховання було завдання пошуку сенсу людського буття. Духовно-моральне виховання розглядається як цілеспрямований та систематичний вплив на свідомість, почуття та поведінку вихованців з метою вироблення ціннісного ставлення до життя, спонукання до розвитку і самовиховання сердечної добродійної людини. Таке виховання спрямоване на актуалізацію почуття обов'язку, справедливості, щирості, відповідальності, формування почуття любові, праведності, благочестя.

***Ключові слова**: духовно-моральне виховання, дитина, цінність, історія, освіта, школа, особистість.*

Постановка проблеми. Сучасна педагогічна наука і шкільна виховна практика характеризується відсутністю сталих організаційних і змістово-методичних важелів духовно-морального виховання особистості учня як носія надбань національної і світової культури. Доцільність вивчення історії духовно-морального виховання дітей в Україні посилюється необхідністю розв'язання наявних суперечностей: між потребою переходу від гуманізації і гуманітаризації виховного процесу в загальноосвітній школі до створення середовища духовного самовдосконалення особистості учня та відсутністю точного розуміння духовно-моральних концептів, чітких цільових установок і педагогічно доцільних засобів їх втілення; між

значенням духовно-морального виховання в контексті особистісно орієнтованої педагогіки та недостатнім насиченням змісту навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи, високими духовними і індивідуальними моральними цінностями; між об'єктивною потребою суспільства в науковому осмисленні становлення і розвитку ідеї духовно-морального виховання особистості та відсутністю комплексних досліджень, що дозволяють на основі сучасної методології скласти ціннісне уявлення про цей процес у його історичному розвиткові.

Подоланню цих суперечностей і практичній реалізації положень державних концепцій і програм виховання учнівської молоді сприятиме обґрунтування історично зумовлених способів зближення форм і методів світської освіти й релігійного виховання, системний підхід до розв'язання завдань духовно-морального виховання учнів у цілісній структурі освітнього процесу загальноосвітньої школи.

Аналіз останніх досліджень. Питання формування цінностей і ціннісних орієнтацій вивчали у філософсько-аксіологічному аспекті – М. Дебольський, П. Ігнатенко, М. Каган, в соціологічному – А. Ботвінова, В. Корженко, В. Чарнолуський, у психологічному – К. Абульханова-Славська, А. Асмолов, Б. Братусь, Н. Коваль та в педагогічному – М. Андреєв, С. Анісімов, М. Болдирев, Б. Ліхачов, І. Харламов, В. Шпак та ін. Природу духовно-морального виховання особистості крізь призму культурологічного підходу досліджували Т. Бабина, А. Уледов, В. Харламов, Г. Шевченко.

Формулювання цілей статті: на підставі історичного підходу конкретизувати цінності духовно-морального виховання дітей у вітчизняній педагогічній думці середини XIX – початку XX століття.

Виклад основного матеріалу. Природу духовно-морального виховання розглядаємо через призму історичного і культурологічного підходів (Т. Бабина, А. Уледов, В. Харламов). Система духовно-морального виховання по суті є підсистемою виховного процесу загальноосвітніх закладів, розглядається як динамічне ціле, що змінювалося з часом, має свої витоки. Спираючись на висновки вказаних учених, духовно-моральне виховання розглядаємо як динамічну систему, виникнення якої зумовлено особистісними, духовно-ціннісними орієнтирами педагогів, просвітників, а також культурними й соціально-педагогічними чинниками.

Серед соціальних чинників згідно з історичним підходом зосереджено увагу на суспільно-економічних змінах, що відбувалися в Україні, розвитку громадсько-педагогічного руху, що активізувався в указаний історичний період, орієнтуванні державної освітньої політики на

виховання релігійної людини, відданої Царю, Батьківщині. Виявлено педагогічні чинники: позитивний досвід просвітників, надбання народної, православної педагогічної думки, просвітницька діяльність учених, громадських та церковних діячів, культурні чинники: розвиток християнської етики, світових культурних тенденцій, виникнення нових наукових дисциплін на стику антропології.

Дослідженням доведено, що на тлі динамічної характеристики духовно-морального виховання провідними просвітниками того часу М. Пироговим, С. Рачинським, К. Ушинським та ін. конкретизовано сталу ієрархію ціннісних орієнтирів, у яких пріоритетними були родинні, громадянські й цінності православної віри. Успіх духовно-морального виховання дітей у дусі традиційних цінностей залежав від узгодженої взаємодії (часто – єдності) важливих соціальних інститутів: родини, школи (в особі педагога-вихователя і змісту загального навчання), церковних установ, громадських просвітницьких установ.

На підставі вивчення праць М. Рибникова [1–2] з'ясовано, що, незважаючи на складність і суперечливість соціальних умов розвитку українських губерній, що перебували в складі Російської імперії, жорстку русифікацію, такі цінності, як християнський ідеал духовності людини, народно-патріотичні почуття, пріоритет родинних відносин, залишалися необхідною умовою збереження відносної моральної стабільності громадянської свідомості, сталим орієнтиром розвитку суспільних відносин. Цілі навчання в закладах загальної освіти в Україні у досліджуваний період досягалися завдяки поєднанню в змісті дисциплін категорій духовного вдосконалення людини (істина, краса, добро) [2, с. 13]. Здійснення духовно-морального виховання в загальноосвітніх закладах передбачало виявлення в природі дитини цих цінностей, які мали імпліцитний характер, поступовому розвитку їх через вчинкову любов і доброчинну діяльність.

Дослідженням установлено, що в теорії духовно-морального виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів середини XIX – початку XX століття переважало синектичне бачення ціннісних категорій істини, добра, краси [2, с. 26]. Це дозволяло спрямувати виховні впливи, засоби, методи, форми на виявлення цих цінностей і формування в учнів світогляду й оцінних суджень з позицій моральних констант.

На основі вивчення досвіду педагогів та урядовців XIX – початку XX століття О. Анастасієва, Євсевія, С. Барановського, І. Виноградова, О. Головніна, С. Уварова запропоновано організаційно-функціональну

схему процесу духовно-морального виховання в загальноосвітніх закладах України указаного історичного періоду, яка включає мету, зміст послідовних етапів, умови, засоби реалізації виховних завдань, що в сукупності розкривають специфіку формування світоглядних засад духовно-морального виховання як історико-педагогічного феномена.

Аналіз реальних наслідків реформаційних заходів у галузі загальної шкільної освіти дозволили виявити, що в системі використаних засобів забезпечення духовно-морального виховання основоположними були навчальні курси релігійного спрямування, канони православної віри і релігійної філософії у змісті виховуючого навчання; законодавче регулювання питань викладання дисциплін гуманітарного, природничо-наукового, прикладного спрямування; економічні й політичні важелі впливу з боку уряду на організацію духовно-морального виховання учнів загальноосвітніх закладів.

Так, установлено, що духовно-моральне виховання учнів загальноосвітніх закладів в Україні у середині XIX – на початку XX століття було відносно завершеною педагогічною системою, в структурі якої визначалися цілі, завдання, принципи, форми, методи, засоби виховних впливів. Ця система була відкрита для наукового знання, досвіду вітчизняної і світової практики, спиралася на духовну спадщину православної церкви. Вивчення матеріалів дослідження засвідчило, що цілі духовно-морального виховання були опосередковані метою життя людини в конкретно історичний період – спасінням душі.

У ході наукового пошуку з’ясовано, що в середині XIX – на початку XX століття освітні установи, відображаючи суперечливий характер розвитку держави й суспільства, прагнули до формування в учнів базових цінностей, які в своїй сукупності можуть бути об’єднані в групи традиційних духовних цінностей (самодержавство, православ’я, народність), етнічних (збереження та зміцнення патріархальних родинних традицій і звичаїв), естетичних (варіювалися в різних соціальних прошарках суспільства), педагогічних цінностей (гідна освіта і моральне виховання підростаючого покоління, розвиток дитини, гуманізація освітнього процесу). Пріоритетними серед них були так звані охоронні цінності морального християнського ідеалу духовності людини; громадянськості в широкому її розумінні; національно-патріотичних відчуттів; верховенства сім’ї, посередництвом якої забезпечували взаємозв’язок світського й релігійного світогляду людей [3–4]. Ці цінності утверджувалися в освітньому просторі українських губерній.

Отже, зміст духовно-морального виховання (родинного, шкільного, громадського) містив значний обсяг морально-релігійних аксіом.

Об'єднувальною для вказаних вище напрямів розуміння духовно-морального виховання вважаємо категорію любові – найвищу моральну чесноту і духовну цінність. Як відомо, морально-правові регулятиви сил людини спонукають до усвідомлення того, що подолати будь-яке зло можна шляхом виховання любові до людини. Раціоналізована категорія любові є моральним правилом і основою духовно-морального виховання, базисом співпереживання, поваги до спільного блага, ключовою цінністю в розкритті суті основної дефініції дослідження.

Святоотцівське православне вчення про людину було основою принципових положень виховання [5]. Принципи духовно-морального виховання набули позачасового значення і не залежали від соціально-економічних і політичних змін. Зміст спирався на визнання пріоритету духовно-морального виховання над іншими напрямами, інтегрувався з трудовим, громадянським і фізичним вихованням учнів загальноосвітніх закладів. Методи, засоби, форми духовно-морального виховання в досліджуваний період визначалися в межах діалогу представників православної і світської педагогічної думки.

Система духовно-морального виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів в історичній проекції включає матеріальні об'єкти (цілі, завдання в контексті загальної освітньої мети, доцільні засоби і шляхи їх реалізації, елементи змісту навчальних предметів, форми й методи виховання і виховувального навчання, правила поведінки учнів у школі і поза межами навчального закладу), що органічно розкривають структуру загальної освіти в українських губерніях досліджуваного періоду, елементи педагогічної теорії. Матеріальні об'єкти, що утворюють предмет дослідження духовно-морального виховання, змінні і мають різне функціональне значення: володіють властивостями, утворюючи структурні зв'язки з іншими елементами педагогічного процесу; визначають функціональне значення певного типу загальноосвітніх навчальних закладів; формують тенденції розвитку духовно-морального виховання як педагогічної категорії, соціально значимого процесу.

Ці структурні компоненти є не лише предметом конкретного наукового аналізу, але й об'єктивно існуючими способами внутрішньої організації об'єкта дослідження. Множинність структурного буття системи загальної освіти пов'язана з фактом неоднозначного, мінливого функціонального значення виховного процесу як матеріального елементу в

складі цієї системи. Взагалі, як відомо, структурні елементи в межах освітньої системи можуть мати системне значення: володіти властивостями, які утворюють істотні структурні зв'язки з іншими елементами; виявляти своє функціональне значення ззовні; володіти властивостями, які в даній системі загальмовані, містяться лише в потенції. З огляду на це, логічно припустити, що кожен елемент системи духовно-морального виховання може мати різні функціональні значення.

Таке виховання, як складова процесу загальної освіти, може проявляти себе по різному, залежно від рівня включення. Воно може володіти властивостями, які на рівні даної системи приховані і не можуть виявлятися. Кожен елемент структури духовно-морального виховання має різні функціональні й смислові значення, зокрема :

1) рівень матеріального, як об'єктивний процес формування знань, умінь, навичок, досвіду діяльності на основі гуманістичного релігійного світогляду учнів загальноосвітніх закладів у конкретних історико-культурних і соціально-економічних умовах;

2) рівень душевного, що виявляється через складну ієрархію відчуттів, переживань, прийняття і осмислення дитиною духовних і моральних цінностей;

3) рівень духовного (містичного, ірраціонального, сакрального), що передбачає зв'язок з іншими напрямами виховання через категорії віри, совісті, моральності, натхнення, осяяння [6].

Аналізуючи виховний досвід, ми дотримувалися історичного підходу. Історично склалося, що вихователь будує виховний процес так, щоб вихованець засвоїв найвищі духовно-моральні цінності. Напрями виховної роботи втілюються у відповідних результатах – міцно й органічно засвоєних загальнолюдських і національних цінностях, вибору способу життя, що передбачає постійний рух до здійснення нових, соціально значущих задумів; формування вмінь долати труднощі, прогнозувати наслідки своїх учинків; здатності свідомо приймати рішення.

Історичний підхід у педагогіці дає можливість уникнути однобічності висвітлення досліджуваних явищ і процесів, передбачає врахування позитивних характеристик і недоліків, які були притаманні досліджуваній проблемі, дозволяє не лише більш широко використовувати досягнення попередніх поколінь у галузі педагогічної думки, але й визначати нові конкретні завдання духовно-морального виховання учнів загальноосвітніх закладів.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Викладене вище дає підстави для висновків. Культурно-національні традиції українського народу визначали багатовимірність, поліаспектність поняття «духовно-моральне виховання», його цілісно-синтетичні характеристики. Філософсько-етичні узагальнення педагогів, просвітників, громадських діячів, науковців заклали основи онтологічного розуміння духовно-морального виховання дітей, визначення основного завдання – пошук сенсу людського буття. Духовно-моральне виховання розглядається як цілеспрямований та систематичний вплив на свідомість, почуття та поведінку вихованців з метою вироблення ціннісного ставлення до життя, спонукання до розвитку й самовиховання сердечної добродійної людини. Це виховання спрямоване на актуалізацію почуття обов'язку, якостей характеру, здатних надати вищого сенсу справам і думкам людини, підняти її над земними труднощами: справедливості, щирості, відповідальності, праведності, благочестя.

На тлі динамічної характеристики духовно-морального виховання впродовж історії його розвитку склалася досить стала ієрархія відповідних ціннісних орієнтирів, у яких пріоритетними були родинні, громадянські й цінності православної віри. Успіх духовно-морального виховання дітей у дусі традиційних цінностей залежав від узгодженої взаємодії (часто – єдності) важливих соціальних інститутів та інституцій: родини, школи, церковних установ, громадських просвітницьких установ.

Подальшого аналізу потребують питання узгодження цінностей духовно-морального, фізичного і розумового виховання в історії вітчизняної педагогічної думки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рыбников Н. А. Деревенский школьник и его идеалы. Очерки психологии школьного возраста / Н. А. Рыбников – М. : Задруга, 1916. – 123 с.
2. Рыбников Н. А. Идеалы гимназисток / Н. А. Рыбников – М. : Практическое знание, 1916. – 50 с.
3. Бунаков Н. Ф. Идеалы и средства нравственного воздействия школы и воспитывающего обучения на учеников / Н. Ф. Бунаков // Избранные педагогические сочинения. – М. : Учпедгиз, 1953. – С. 241–266.
4. Лосский Н. О. Ценность и бытие: Бог и Царство Божие как основа ценностей / Н. О Лосский. – Париж : ИМКА-ПРЕСС, 1931. – 135 с.
5. Евангелие как основа жизни / Свящ. Петров. – СПб. : Б. и., 1900. – 119 с.
6. Тюріна Т. Духовна педагогіка : витоки, сутність і перспективи розвитку : монографія / Т. Тюріна. – Львів : СПОЛОМ, 2005. – С. 15–43, 151–155.

РЕЗЮМЕ

Ворожбит В. В. Ценности духовно-нравственного воспитания детей в истории отечественной педагогической мысли середины XIX – начала XX века.

В статье автор на основании исторического подхода конкретизировал ценности духовно-нравственного воспитания детей в отечественной педагогической мысли середины XIX – начала XX столетия. Определено, что приоритетными были семейные, гражданские и ценности православной веры. Конкретизировано, что в основе понимания сути духовно-нравственного воспитания была задача поиска смысла человеческого бытия. Духовно-нравственное воспитание рассматривается как целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования ценностного отношения к жизни, побуждения к развитию и самовоспитанию сердечного добродетельного человека. Такое воспитание направлено на актуализацию чувства обязанности, справедливости, искренности, ответственности, формирование чувства любви.

***Ключевые слова**: духовно-нравственное воспитание, ребенок, ценность, история, образование, школа, личность.*

SUMMARY

Vorozhbit V. The values of spirutal and moral education of children in the history of national pedagogical thought in the mid-nineteenth – early twentieth centuries.

In the article the author, based on the historical approach, elaborated on the values of spiritual and moral education of children in the national educational thought in the middle of the 19th – early 20th century. It was determined that the priorities were as follows: family, civil, and the Orthodox faith values. It was specified that there was a task to search for the meaning of the human being in the basis of understanding of spiritual and moral education of children. Spiritual and moral education is considered as a deliberate and systematic influence on consciousness, feelings, and behavior of students in order to create value attitude to life, encourage the development and self-education of a warm-hearted person. Such education is aimed at actualization of the sense of duty, justice, honesty, responsibility, and formation of the sense of love.

The value of love is a moral rule and the basis of spiritual and moral education. Also this value is the basis of the empathy formation.

The author specified the hierarchy of values: family, civil, and the values of the Orthodox faith. Spiritual and moral education was organized in the same sequence: family, school and church (dogmatic) education.

The article listed the factors of spiritual and moral education values formation. The first factor includes the positive experience of educators, scientists, public and church figures. The second factor is the traditions of folk and Orthodox pedagogical thought. The Christian ethics development, the emergence of science, anthropology development, and the spread of world cultural traditions in the national environment belong to cultural factors.

***Key words**: spiritual and moral education, child, value, history, education, school, personality.*

УДК 37.018.262(477)(09)

Ю. В. Грицкова
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ У НАУКОВОМУ ДОРОБКУ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Розвиток будь-якого суспільства обумовлено не тільки політичною, але й педагогічною культурою його членів, зокрема батьків.

У статті досліджено особистий унесок В. О. Сухомлинського в розробку проблеми формування педагогічної культури батьків, систематизовано та узагальнено ідеї видатного педагога щодо здійснення батьківського всеобучу, висвітлено досвід роботи створеної ним у с. Павлиш батьківської школи, досліджено зміст та форми пропаганди педагогічних знань серед батьків. Встановлено, що, усвідомлюючи роль і значення педагогічної освіченості батьків у вихованні підростаючого покоління, педагог наполягав на необхідності формування не тільки педагогічної культури сімей, що вже мають дітей, але й педагогічної культури молодих подружжів, звертаючи особливу увагу на духовну підготовку молоді, на високу місію батька й матері.

Ключові слова: *сім'я, батьківська школа, педагогічні знання, педагогічна просвіта, педагогічна культура батьків, батьківська педагогіка.*

Постановка проблеми. Рівень розвитку сучасного суспільства залежить від багатьох чинників, серед яких педагогічна культура його членів, зокрема батьків, посідає значне місце. Завдання, що стоять сьогодні перед школою – виховання високоморальної, всебічно розвинутої, гармонійної особистості, – не можна вирішувати без активної допомоги громадськості, без свідомої участі сім'ї. Відтак, однією з важливих і складних проблем сучасної педагогічної теорії і практики є формування педагогічної культури батьків як основи вдосконалення сімейного виховання, а одним із шляхів її вирішення – звернення до історичного досвіду, до педагогічної спадщини видатних педагогів.

Аналіз актуальних досліджень. У ході наукового пошуку встановлено, що теорія сімейного виховання, зокрема питання формування педагогічної культури батьків, представлена фундаментальними працями як зарубіжних (Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо), так і вітчизняних видатних педагогів (П. П. Блонський, П. Ф. Каптерев, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинський, С. Т. Шацький та ін.). Дослідженням означеної проблеми займалися й такі науковці, педагоги–практики, як Є. А Аркін, О. В. Бондаревська, І. В. Гребенников, Л. Т. Григорян, Л. В. Ковінько, Л. А. Левшин, Т. С. Панфілова, О. Я. Савченко. Організаційно-методичні питання проведення педагогічної просвіти та самоосвіти батьків висвітлено

Т. В. Воліковою, М. С. Демидовим, Р. М. Капраловою, А. П. Кондратюком, М. Д. Копанєвим, Н. К. Крупською, Л. С. Ломізе, В. О. Просецьким, О. А. Тихоновим. Визначено, що особливий унесок у розвиток теорії і практики підготовки батьків до сімейного виховання, формування їх педагогічної культури зробив і відомий вітчизняний педагог В. О. Сухомлинський.

Мета статті полягає в розгляді особистого внеску В. О. Сухомлинського в розробку проблеми формування педагогічної культури батьків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведене дослідження дозволило констатувати, що одним з педагогів, які збагатили теорію і практику формування педагогічної культури батьків був і В. О. Сухомлинський. Його діяльність можна назвати яскравим прикладом реального втілення благородних цілей психолого-педагогічної просвіти в другій половині XX століття. Так, багаторічний педагогічний і життєвий досвід, неперервне підвищення культурного й наукового рівня дозволяли педагогу стверджувати, що перш, ніж виховувати дітей, потрібно виховувати їх батьків, тобто давати їм педагогічні знання, допомагати виробляти вміння та навички виховної діяльності, які, на жаль, відсутні в багатьох із них. Він зазначав, що пропаганду педагогічних знань повинна й може здійснювати школа. Роботу в цьому напрямі педагог розглядав як складову діяльності школи з підвищення загального культурного рівня населення, формування його моральних рис, а також як засіб підвищення ефективності педагогічного процесу, що здійснюють сім’я й школа. У своїх працях він акцентував, що «без активної участі батьків у житті школи, без постійного духовного спілкування та взаємного духовного збагачення дорослих та дітей неможлива сама сім’я як первинний осередок суспільства, неможлива школа як найважливіший навчально-виховний заклад та неможливий моральний прогрес суспільства» [3, 11]. На його думку, продуктивність співпраці школи й сім’ї, виховну спроможність батьків передусім забезпечить знання ними наукових основ педагогіки. «Звідси випливає, – писав він, – що одним з найважливіших завдань школи є надання батькам елементарних знань з педагогіки. Школа повинна бути тісно пов’язана з батьківською громадськістю. Представники батьківської громадськості повинні брати безпосередню участь у навчально-виховному процесі як члени педагогічної ради, як учасники обговорення питань навчання й виховання» [3, 12].

Основні питання теорії та практики формування педагогічної культури батьків Василь Олександрович досліджував у взаємозв’язку з

особливостями сім'ї в радянському суспільстві. Він виходив із того, що сім'я будується на фундаменті спільності духовних та громадських інтересів чоловіка й дружини, на повній рівності подружжя, на відповідальності обох перед державою та громадськістю за дітей; сім'я виховує дітей ладом свого життя, свідомим виконанням громадянських обов'язків, чесною працею тощо.

Педагог наголошував, що низький рівень педагогічної культури батьків є однією з основних причин дитячої бездоглядності та правопорушень. Він стверджував, що багато батьків зовсім не знають, як правильно виховувати дітей, формувати їхній характер, погляди, звички. «Безумовно, – писав В. О. Сухомлинський, – не існує батьків, які б не бажали, щоб їх діти виросли хорошими людьми, чесними працівниками, корисними суспільству. Але біда полягає в тому, що не всі це вміють робити… Ось чому, вважається, найважливішим завданням педагогів є навчання батьків тому, як виховувати дітей» [4, 433]. За його ініціативою була створена система педагогічного всеобучу у школі с. Павлиш, основною ланкою якої була батьківська школа.

Так, навчальний план Павлиської батьківської школи включав розділи з вікової психології, психології особистості, теорії фізичного, розумового, морального, трудового та естетичного виховання, основи батьківської педагогіки, зокрема питання підготовки учнів до сімейного життя, статевого дозрівання. Особливе місце відводилося й вихованню духовності в дітей [8].

Основними формами організації занять були лекції та бесіди, що проводили директор школи, завуч та досвідчені педагогів. Поширеними були й батьківські дні, консультації та конференції для батьків. Теоретичні знання з педагогіки та психології, що надавалися батькам на заняттях, органічно пов'язувалися з практикою сімейного виховання [5].

Іноді на заняття запрошувалися тільки матусі, коли, наприклад, роз'яснювалися питання, пов'язані з статевим вихованням дітей. На заняттях, що проводилися окремо для татусів, розповідали про високу місію чоловіка в сім'ї, навчали, як правильно передати синові свою життєву мудрість, як проявляти твердість волі, наполегливість у вихованні.

Створена В. О. Сухомлинським система педагогічної освіти батьків не викликала перевантаження ні в учителів, ні у батьків, тому що керівництву школи вдалося позбавитися деяких непотрібних, але поширених форм спілкування вчителів із батьками. Було досягнуто головне–не вчителі відвідували учнів удома, а їх батьки регулярно відвідували школу.

Так, у 1961 році в статті «Суспільство й учитель» В. О. Сухомлинський схарактеризував таке явище радянської дійсності, як посилення активності трудящих та інтелігенції у вихованні підростаючого покоління, що відображувало нові глибинні процеси суспільного життя країни, зокрема безперервне зростання кількості людей, що мають освіту, наближення трудящих за рівнем освіти до інтелігенції. Він показував, що інженери, агрономи, колгоспники вже йшли до школи не тільки з метою дізнатися про успіхи в навчанні власних дітей, але й для того, щоб разом з учителями знайти ефективні шляхи покращення виховного процесу в школі й сім'ї. Разом із тим вони оволодівали педагогічними знаннями, вміннями та навичками виховної роботи [6]. Зазначимо, що Василь Олександрович досягнув того, що у с. Павлиш батьківську школу відвідували 95-98% батьків; приблизно у 25% сімей на заняття до школи приходили і батько, і матір. Виходячи з того, що батьківська школа мала чотири відділення–дошкільне, молодше шкільне, підліткове та юнацьке, навчання в кожному з них займало 2–4 роки, система педагогічної просвіти, формування педагогічної культури батьків функціонувала для цих батьків протягом 12–13 років.

Педагог підкреслював, що для оволодіння батьками основами педагогічної культури потрібні десятиріччя. Він писав: «Сьогоднішні батьки – це наші колишні учні; ми готували їх до батьківської місії ще тоді, коли вони сиділи за партою, – це дуже важливо! Безмежна повага та довіра до школи – ось що є найголовнішим для колективу наших батьків. Для сім'ї в питаннях етнічної культури, освіти, виховання не існує авторитету, вищого за школу. Нам вдалося досягти того, що у сім'ї панує культ книги та читання. І зараз добра половина наших зусиль із виховання підлітків та юнацтва спрямована на те, щоб підготувати їх добрими батьками. Може, це здається комусь дивним, може, ми помиляємося, але головне, провідне в нашій роботі з «професійної орієнтації» – це виховання майбутніх батьків-вихователів уже за шкільною партою» [1, 31].

Великого значення педагог надавав й педагогічній просвіті майбутніх батьків, особливу увагу звертав на проблему духовної підготовки молоді, на високу місію батька й матері. Вважаючи їхню непідготовленість до народження та виховання дітей «великим нещастям для суспільства», доводив потребу створення «школи мудрості майбутніх батьків», завданням якої вбачав цілеспрямовану, систематичну й своєчасну підготовку до сімейного життя (нарис «Виховання майбутніх матерів і батьків», цикл етичних бесід «Сім'я, шлюб, любов, діти», праці «До материнського і батьківського обов'язку треба готувати чи не з колиски»,

«Моральне облагороджування почуття кохання і підготовка до шлюбу, батьківства, материнства» тощо).

Для того ж, щоб зробити педагогіку наукою, зрозумілою для всіх, В. О. Сухомлинський розпочав роботу над «Батьківською педагогікою» – своєрідною енциклопедією сімейного виховання, де кожний маленький епізод, подія з життя школи чи сім'ї, легенда чи переказ – це канва, відправний момент для змістовної розмови, педагогічних роздумів і міркувань. У «Батьківській педагогіці» висвітлено найактуальніші проблеми виховання дітей у сім'ї, педагогічної освіти батьків і дорослих, соціальної педагогіки [7].

Заслугою В. О. Сухомлинського було також уведення до наукового обігу терміну «педагогічна культура вихователя» («Серце віддаю дітям»), яку педагог розумів як особливу його здатність бути прихильним до дітей, «володіти багатим джерелом почуттів», а також психолого-педагогічними знаннями і уміннями [2].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, проведене дослідження дозволило встановити, що В. О. Сухомлинський зробив вагомий внесок у розробку проблеми формування педагогічної культури батьків. Видатним педагогом не тільки обґрунтовано необхідність педагогічної просвіти сім'ї та розкрито роль школи в цьому процесі, але й визначено зміст і форми педагогічної пропаганди. Особливою заслугою науковця є створення системи батьківського всеобучу, відкриття та функціонування батьківської школи в с. Павлиш. Вивчення його педагогічної спадщини доводить, що нині вона може бути орієнтиром у розв'язанні соціальних та освітніх проблем.

Подальші дослідження передбачається продовжити в напрямі більш ретельного вивчення внеску інших видатних педагогів у розробку проблеми формування педагогічної культури батьків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сухомлинский В. А. Гармония трех начал / В. А. Сухомлинский // Журналист. – 1970. – № 8. – С. 31.

2. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3-х томах / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1971. – Т. 1 : Сердце отдаю детям. – 1971. – 558 с.

3. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3-х томах / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 383 с.

4. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3-х томах. Т. 3 / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1980. – 639 с.

5. Сухомлинский В. А. Мудрость родительской любви / В. А. Сухомлинский : [сост. А. И. Сухомлинская]. – М. : Молодая гвардия, 1988. – 303 с.

6. Сухомлинский В. А. Общество и учитель / В. А. Сухомлинский // Советская педагогика. – 1961. – № 12. – С. 31.

7. Сухомлинский В. А. Родительская педагогика / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1978. – 376 с.

8. Тематика бесед с родителями в Павлышеской школе // Воспитание школьников. – 1990. – № 5. – С. 59–60.

РЕЗЮМЕ

Грицкова Ю. В. Проблема формирования педагогической культуры родителей в научном наследии В. А. Сухомлинского.

Развитие любого общества обусловлено не только политической, но и педагогической культурой его членов, в частности родителей. В статье исследован вклад В. А. Сухомлинского в разработку проблемы формирования педагогической культуры родителей. Автором систематизированы и обобщены идеи выдающегося педагога относительно осуществления родительского всеобуча, отражен опыт работы созданной им в с. Павлыш родительской школы, а также исследованы содержание и формы пропаганды педагогических знаний среди родителей. Установлено, что осознавая роль и значение педагогической образованности родителей в воспитании подрастающего поколения, педагог настаивал на необходимости формирования не только педагогической культуры семей, что уже имеют детей, но и педагогической культуры молодых семей, обращая особенное внимание на духовную подготовку молодежи, на высокую миссию отца и матери.

Ключевые слова: *семья, родительская школа, педагогические знания, педагогическое просвещение, педагогическая культура родителей, родительская педагогика.*

SUMMERY

Gritskova Y. The problem of Parents' Pedagogical Culture Forming in the scientific heritage of V. A. Sukhomlinskiy.

Development of any society is conditioned not only by political, but also pedagogical culture of its members, especially parents. Consequently, organization and realization of parents' pedagogical education is one of the most important and difficult problems of modern pedagogical theory and practice, and one of the ways of its decision – to address to the historical experience, to the pedagogical heritage of prominent teachers.

The author analyses the deposit of V. A. Sukhomlinskiy in development of problem of parents' pedagogical culture forming. The ideas and experience of the prominent teacher on realization of darental universal education, the contents and forms of propaganda of pedagogical knowledge are examined in this article. It is established, that realizing a role and value of pedagogical culture of parents in education of young generation, the teacher insisted on a necessity of forming not only pedagogical culture of the family, that already have children, but also pedagogical culture of young family, paying the special attention on spiritual preparation of young people, on the high mission of father and mothers. Considering their unpreparedness to birth and education of children a «large trouble for society», he led to the necessity of creation of «school of wisdom of future parents», the task of which saw purposeful, systematic and timely preparation to domestic life.

The merit of V. O. Sukhomlinskiy was also introduction to the scientific usage of term «pedagogical culture of educator», which teacher examines as his special ability to be well-disposed to the children, to «own the rich source of senses», and also psychological and pedagogical knowledge and abilities.

Key words: *family, parental school, pedagogical knowledge, pedagogical enlightenment, pedagogical culture of parents, parental pedagogics.*

УДК 376/6/09(438)«XX»

Х. А. Дзюбинська
Дрогобицький державний педагогічний університет

ОПІКУНСЬКО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВАРШАВСЬКОГО БЛАГОДІЙНОГО ТОВАРИСТВА (1814–1914)

У статті розкрито внесок Варшавського благодійного товариства в становлення та діяльність перших захоронок і ясел для малих дітей у Польщі, у розвиток і популяризацію професійної освіти для дітей-сиріт і найбідніших дітей, які не мали інших можливостей її отримання. Розкрито специфіку їх діяльності, проведення занять, де діти могли навчитися культури щоденного життя, добрих манер, гігієнічних звичок тощо. Ці установи намагалися створити для дітей-сиріт умови, наближені до сімейних. Товариство надавало допомогу дітям у вигляді стипендій на оплату за навчання і купівлю книжок. Значним досягненням товариства була організація медичної опіки дітей-сиріт.

***Ключові слова**: Варшавське благодійне товариство, діти-сироти, захоронки, ясла, опіка, навчання, виховання, Польща.*

Постановка проблеми. Багатогранність і складність завдань, які стоять сьогодні перед суспільством (зубожіння народу, збільшення захворюваності дітей, соціальне сирітство, безпритульність, ріст дитячої та підліткової злочинності), спонукають педагогічну науку до пошуку нових нестандартних підходів у розв’язанні проблеми виховання, соціального захисту й матеріального забезпечення.

Соціальна опіка дітей і молоді особливо гостро постає в перехідні етапи суспільно-політичного й економічного розвитку держави, якими для України і Польщі були XIX – XX ст. Ідеї про пріоритетність суспільного виховання, породжені необхідністю здійснювати виховання дітей із несприятливого сімейного середовища, негативних обставин життєдіяльності тогочасної сім’ї були в полі зору педагогів, психологів, громадських діячів.

Аналіз актуальних досліджень. В українській історико-педагогічній науці знайшли відображення окремі аспекти освітньо-виховної діяльності і творчої спадщини польських педагогів: проблема формування творчої особистості (С. Денисюк), дитяче самоврядування (Т. Забута), гуманістичні ідеї творчої спадщини Я. Корчака в контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки (В. Кушнір), проблеми гуманістичного виховання особистості в педагогічній спадщині Я. Корчака та А. Макаренка (Й. Гайда); проблеми виховання дітей-сиріт у польській педагогіці міжвоєнного періоду (Ю. Яким). Однак відсутні в україномовній джерельній базі публікації, присвячені проблемам опіки та виховання дітей-сиріт у діяльності благодійних товариств та інституцій Польщі в XIX – на початку XX ст.

Мета статті – висвітлити діяльність Варшавського благодійного товариства щодо становлення та діяльності перших захоронок і ясел для малих дітей у Польщі, його внесок у розвиток і популяризацію професійної освіти для дітей-сиріт і найбідніших дітей, які не мали інших можливостей її отримання.

Виклад основного матеріалу. В історії опікунської педагогіки Польщі вагоме місце посідає виховна діяльність Варшавського благодійного товариства, теоретико-методичні засади роботи з дітьми-сиротами. У XIX ст. на теренах Західної Європи популярності набула опіка над малими дітьми у формі захоронок, які підтримувало товариство. Перші захорони на території Варшави з'явилися в 1838 р. за підтримки Т. Яніковського (1801–1840), який походив з міщанської сім'ї та займався торгівельною справою [7, т. 10, 521]. Дітей почали поселяти 7 листопада 1838 р. Головою цього відділу став П. Лубеньський (1786–1867), який працював раніше у фінансових установах, а його заступником – Т. Яніковський [7, т. 19, 496].

Урочисте відкриття першої в Польському Королівстві захоронки відбулося 3 серпня 1839 р. Її керівником став Т. Новосельський (1812–1888) – письменник і педагог, який з 1835 р. працював у Варшавському Благодійному Товаристві. У 1838 р. проходив стажування у Празі, де здобув досвід організації процесу виховання у чеських захоронках [7, т. 23, 385]. Незабаром вони набули значного поширення. У 1846 р. тут діяли 7 захоронок, які налічували 400 дітей, у 1854 р. – 616 вихованців. Керівниками груп були випускники Інституту вчителів початкової школи в Ловічу. Практичні заняття в захоронках для опікунів проводив особисто Т. Новосельський. Найохочіше приймали на роботу подружні пари, де чоловік виконував функцію керівника, а жінка була наглядачем. Переваги мали ті пари, котрі вміли грати на скрипці, оскільки вважалося, що це повинно сприяти розвитку музичних здібностей вихованців [4, 113].

До захоронок приймали дітей віком від трьох до дванадцяти років. Правила прийому були чітко прописані, щоб уникнути прийняття тих дітей, які мають добру опіку вдома. Перевагу мали діти-сироти або напівсироти віком від трьох до семи років, або чиї батьки постійно працювали. Статут «… покладав на батьків обов'язок щодня зранку приводити дитину, окрім неділі і святкових днів, пристойно вдягнену, зачесану, з канапкою на сніданок (…). Не митих і брудних дітей не приймали. Батьки зобов'язувалися вчасно забирати дитину із закладу» [5, 150]. На початку діяльності в захоронках було одноразове харчування.

У 1858 р. товариство провело інспектування захоронок. «У день перевірки в кожному закладі перебувало близько 50 дітей (тільки в одному 73) під опікою наглядачки і помічниці. Діти отримали обід; у захоронці № 2 на вул. Огродовій вихованці їли: у понеділок – борщ, вівторок – крупу з м'ясом, середу – кашу, четвер – крупу з м'ясом, п'ятницю – гороховий суп, суботу – картопляний суп або кашу і обов'язково до всіх страв отримували шматок хліба. Сніданок приносили з дому (канапки), а влітку на підвечірок отримували по шматочку хліба» [2, т. 3, 278].

Приміщення захоронок мали бути пристосовані для проживання відповідної кількості дітей, дотримані санітарні умови, температура взимку не повинна була опускатися нижче 14 градусів. Як правило, біля закладу, який розташовувався далеко від фабрик і насиченого руху, був стадіон і майданчик для ігор. Оснащення й умеблювання захоронок виглядало так: «… на право знаходилася низька хатинка з трьома вікнами. Під вікнами – три ряди по п'ять низьких лавок, а біля трьох стін: жовта шафа, таблиці з насінням, моделями органів, колосками збіжжя тощо, а найвище висіла дошка з надписом «Люби ближнього свого як самого себе», далі стояла рахівниця і висіла велика скляна картина з кольоровими образками, які кожні два тижні змінювали. На ній були зображені сцени з історії життя Йозефа і його братів, а над цим надпис «Не роби другому, що собі не бажаєш». Також висів образ Ісуса, а над ним надпис «Бог все бачить», годинник (…) [5, 151].

В одній захоронці працював керівник, дві жінки (наглядачки; наприкінці XIX ст. – охоронці) і помічниці (дві, якщо багато дітей). Вони опікувалися дітьми і проводили з ними заняття від 9.00 до 16.00, а влітку до 17.00, за що отримували грошову винагороду і стабільне тепле житло. Розклад занять у всіх захоронках був схожим: «… після приходу о 8.00 діти складали свої речі і снідали. Потім була гімнастика, молитва, знову гімнастика, через півгодини бесіди про Бога, притчі зі Св. Письма або історичні розповіді. Після обіду дівчата займалися ручною роботою, хлопці – малюванням, потім гімнастика, вивчення алфавіту, підвечірок, гімнастика і спів церковних пісень» [3, 176–177]. Молодші діти часто вчилися усно без використання підручників. Читання і письмо вивчали переважно діти старші семи років.

Така форма опіки набувала щораз більшої популярності, адже в цих закладах діти отримували не тільки опіку, але й харчування, рідко – одяг, що було надзвичайно важливим для бідних сімей. Початковим завданням захоронок було забезпечення дітям не навчання, а опіки. Основна мета «…

не вчити, але зайняти вихованців протягом дня легким і приємним способом, навчати нових понять, літер, читання в процесі гри» [3, 176–177]. Не менш важливим було навчання етичним правилам і фізичний розвиток дітей. Не можна було застосовувати фізичні покарання, з дітьми поводилися лагідно і намагалися створити теплу й приємну атмосферу.

Діти віком до шести років пізнавали світ під час ігор, де вони розвивали своє мислення, а особливо спостереження. Щойно вони досягали шестиріччя розпочиналося планове й систематичне навчання, що мало на меті піклування про інтелектуальний, моральний і фізичний розвиток вихованців. Від початку перебування в захоронці дітям розповідали як піклуватися про своє здоров'я, слідкувати за особистою гігієною (часто мити руки й купатися). Крім того, на свіжому повітрі проводили гімнастику, ігри, які були на високому методичному та змістовому рівнях. Після всіх занять діти молилися, тому обов'язковими були уроки католицької релігії, де «… молодші вчили молитви, а старші – основні релігійні правила, молитви й оповідання зі світової історії» [5, 152]. Опікуни часто використовували наочний метод, за допомогою якого навчали не тільки як сіяти насіння, збіжжя, але й ознайомлювали з різними видами квітів і комах, звертали увагу на доброту та всесторонність Творця.

Після виходу Т. Новосельського з Варшавського благодійного товариства захоронки втратили свою популярність. За весь період діяльності було змінено 182 методи навчання. Прийнято 183 теорію Л. Хіманєґо, австрійського педагога, який був прихильником суворого навчання дітей, «… бідних дітей потрібно привчати до незручностей, ригористичного виконання різних доручень, обмежувати свободу дитини, іграм присвячувати тільки одну годину вдень» [1, 155].

У другій половині XIX ст. діяльність захоронок відігравала важливу роль у підготовці дітей до школи, і навіть священики заохочували своїх вірян, відправляти дітей до цих закладів. Так, «у 1862 р. на 3958 дітей, які перебували в захоронках Товариства (…) припадало 68 сиріт» [5, 155]. З 1857 р. до захоронок впроваджено початкове навчання, де, крім уроків Святого Письма, навчали елементів арифметики, географії, природи, фізичні вправи, у містах знайомили з відповідним ремеслом. Важливим був той факт, що навчання дітей відбувалося польською мовою на елементарному рівні, а часом – і на професійному. Однак, навчання читання й письма польською мовою було нелегальним, забороненим царською владою після розгрому січневого повстання. «Вихователі, які приймали до захоронок старших дітей, вчили їх польської мови й

літератури, молодших навчали вчителі, які офіційно виконували роль помічниць» [5, 157].

Окремі члени товариства щороку відвідували захоронки. Метою їхнього візиту була перевірка чистоти та порядку, рівня навчання й інтелектуального розвитку дітей. Вихованців з найкращими результатами нагороджували книжками, часто букварями, дехто отримував одяг, взуття і навіть тістечка. Хоч до діяльності окремих захоронок були зауваження, керівництво мотивувало персонал до їх усунення. Однак були і зразкові, яких варто було наслідувати «… взірцевою захоронкою був заклад на вул. Ґенсєй» [5, 156].

Для сиріт і бідних дітей перебування в захоронці було єдиною можливістю навчитися читати й писати. Особлива увага зверталася на патріотичне виховання і пробудження національної свідомості в польських дітей, що в роки найбільшої русифікації суспільства було надзвичайно цінним. Царська влада негативно ставилася до навчання дітей польською мовою, тому в 1884 р. губернатор наказав відрахувати із захоронок дітей старших семи років і припинити навчання рідною мовою. Проте керівництво товариства не відмовилося від таємного навчання. Контролери, які здійснювали перевірку, виявили в закладах дітей старших семи років, польські книжки і зошити. Всупереч попередженням дітей не вчили російської мови, а замість портрету царя найчастіше висів портрет А. Міцкевича. Все це свідчило про невиконання русифікаційних приписів. «Працівники Варшавського Благодійного Товариства були свідомі своєї приналежності до польського народу і мали переконання, що кожна дитина має право виховуватися у рідній мові і культурі» [5, 160]. Однак, царська влада наполягала на своєму, в результаті чого товариство було зобов’язане виконати всі зауваження. Така ситуація тривала до кінця XIX ст. Також була введена незначна оплата за перебування дитини в захоронках, однак бідні батьки не змогли їх оплачувати, що призвело до зниження кількості дітей у цих закладах.

Фінансування захоронок було скромним, кошти надходили у вигляді оплати батьків дітей, і то невелика частина, оскільки найбідніші діти й сироти були звільнені від оплати, з благодійних акцій, які організовували члени товариства, одноразових виплат приватних осіб або записів у заповітах приватних благодійників. Умовою отримання коштів від останніх були молитви дітей за душі доброчинців. З часом ці заклади почали підтримувати різні інститути і власники фабрик. У Варшаві існувало «… три типи власності й у зв’язку з цим три форми утримання захоронок, які

офіційно перебували під керівництвом Варшавського Благодійного Товариства. Перший тип утримувало саме Товариство, будучи його власником. Другий вид дошкільних закладів виховання утворили й утримували, а надалі віддавали під патронат Товариства, акціонерні товариства (…). Третій тип фінансувала опікунська рада, приватні особи, які теж доручали керівництво товариству, оскільки не хотіли мати клопоту з оформленням їх під власним іменем» [5, 161].

Незважаючи на постійний контроль та нагляд за діяльністю захоронок, товариство значною мірою вплинуло на моральний і розумовий розвиток дітей та молоді. Захоронки часто залишалися єдиними інституціями, які захищали дітей від негативного впливу суспільства. Вони були першими дошкільними закладами виховання на польських землях, які великі зусилля вклали в опікунську діяльність для того, щоб з наймолодших сиріт і найбідніших дітей виросли порядні люди й громадяни.

Варшавське Благодійне Товариство намагалося справитися зі складною суспільною ситуацією, яка на той час склалася у Варшаві, розширити і пристосувати свої форми опіки над дітьми-сиротами до нових потреб. Товариство організовувало ясла як нову форму опіки над найменшими дітьми у Варшаві. Цю ідею було підтримано у зв’язку із зростанням кількості підкинутих немовлят у лікарні, а також з урахуванням того, що були єдиним виходом для жінок, що працювали. «За підрахунками лікаря Й. Фраєра, кількість підкинутих дітей протягом 1850–1860 рр. в середньому досягала 1835. Найбільше цих немовлят було знайдено в березні – 240, а найменше в серпні – 148. Щодня підкидали близько шести дітей. Смертність підкинутих дітей перевищувала 30 відсотків» [5, 168].

Перші ясла були організовані в 1857 р. на вул. Броварній у Варшаві під назвою будинку притулку для немовлят, який призначався для дітей віком від шести тижнів до двох років. Крім сиріт, до цього закладу «…приймали на денне перебування дітей з бідних сімей, від яких вимагали свідоцтво про народження дитини, довідку про щеплення від віспи і задовільний стан здоров’я» [6, 85]. Такою формою опіки зацікавилася царська родина, яка надавала яслам фінансову підтримку. Протягом наступних років відкривалися нові ясла на алеях Єрозолімських, Тамце і Новолипин. У 70-х рр. XIX ст. працювали тільки одні ясла з чотирма дітьми, а згодом їх закрили. Очевидно, що причиною їх закриття була велика смертність серед дітей у яслах і труднощі в опіці над малими дітьми [4, 167].

Наприкінці XIX ст. наступив розквіт дошкільних закладів виховання. Р. Кроненберг відкрила ясла на вул. Золотій, які перебували під керівництвом товариства. Вона була спонсором нового закладу, але призначеного для дещо старших дітей – від двох до п'яти років. До нього прийняли десятеро дітей, які отримували опіку, триразове харчування, одяг та іграшки.

Після наказу генерал-губернатора про вилучення із захоронок дітей старших семи років, товариство прийняло рішення про створення швейних майстерень для дівчат і зал занять для хлопців, оскільки цих дітей потрібно було підготувати до дорослого життя. Перша швейна майстерня мала назву святкової швейної і була відкрита у 1881 р. Щодня сестри милосердя навчали дівчат із захоронок, а в неділю – дівчат з міста. «У перший рік існування швейної майстерні брало участь 30 учениць, а у 1887 р. тут вчилося 187 дівчат. Прийом відбувався раз на рік. Тут молодих дівчат навчали штопати, плести гачком, гаптувати, прати, куховарити, робити покупки та вести домашнє господарство» [5, 194–195]. Діти-сироти і найбідніші діти отримували безплатну професійну освіту, харчування (сніданок і обід), нічліг. У будинку, де розміщувалася швейна майстерня, були такі приміщення: робочі зали, помешкання сестер, пральня, прасувальна, кухня і їдальня.

День розпочинався о сьомій годині ранку з підготовки до занять, яка тривала до дев'ятої години. Після молитви починалися заняття, де кожна з дівчат отримувала розпочату попереднього дня роботу, яка була підписана її прізвищем. Опікунки стежили, щоб дівчата старанно працювали й добре використовували час праці. Щодня опікунка призначала декілька дівчат для приготування обіду й прибирання. Так вони працювали по дві години з десятихвилинною перервою. Обід був о дванадцятій. Від першої до шостої години взимку і до сьомої влітку дівчата знову працювали. На перервах вихованки відпочивали на свіжому повітрі, читали книги на релігійну чи моральну тематику. Наприкінці дня опікунки оцінювали роботу кожної дівчини.

У суботу заняття не проводили, однак дівчата приходили прибирати. У неділю вони брали участь у спільному обіді, а після цього гралися на дворі під наглядом вихователів, слухали біблійні притчі, а о п'ятій годині частина дівчат поверталися додому. Перебування в швейній надавало дівчатам-сиротам можливість у майбутньому самостійно себе забезпечити. У 1894 р. відкрито філію швейні в Іґнацові біля Мінська Мазовецького. З 1900 р. у швейних упроваджено початкове й елементи професійного навчання. Кожна з них мала свого благодійника, який надавав їй фінансову підтримку.

Під опікою товариства діяли зали для занять хлопців, подібні до дівчачих. Хлопців приймали віком від 7 до 14 років, з необхідних документів були свідоцтво про народження і довідка про щеплення від віспи. Вчитель мав контролювати гігієнічний стан дитини, дотримання порядку і чистоти приміщень, виховувати учнів, підтримувати дисципліну, намагатися уникати покарань учнів. Перший зал для хлопців відкрився у 1887 р., а через рік їх діяло вже 7. Тут виховувалися як польські, так і єврейські діти. Шкільна програма для усіх була однаковою. На практичних заняттях хлопці вчилися плести кошики, виготовляти вироби із соломи, щітки, різьбити по дереву та його обробляти [5, 207]. Хлопці також опановували професії кравця, шевця і слюсаря. Як правило, навчання в старших хлопців проводив учитель. Крім практичних занять, вихованцям прищеплювали такі риси, як сумлінність, ретельність, любов до праці й естетичний смак. У закладах, де вчилися єврейські діти, було заняття з іудаїзму. Утримання залу для хлопців було дорожчим, ніж для дівчат. Незважаючи на те, що частину виробів дітей продавали, це все одно не поліпшувало фінансову ситуацію, крім того, допомагали товариство і благодійники.

Товариство надавало допомогу дітям-сиротам у вигляді стипендій на оплату за навчання і купівлю книжок. Значна частина коштів надходила із заповітів та благодійних унесків. З метою запобігання призначення стипендії дітям російського походження, часто уточнювалося кому саме, і як можна використати кошти. Найчастіше гроші надавали для дітей-сиріт і найбідніших учнів римо-католицького віровизнання, польського походження і тих, хто добре вчився. Після 1886 р. царська влада заборонила виплату стипендій. Великою заслугою товариства було те, що, незважаючи на політичну ситуацію, воно безперервно продовжувало свою діяльність на доброчинних началах [5, 260].

Товариство було ініціатором і організатором сучасних форм опіки і слугувало взірцем для інших благодійних товариств, які виникали в містах Польського Королівства. Вони мали стати для дітей сімейним вогнищем, задовольнити не тільки біологічні й матеріальні потреби, але й духовні і розумові, формувати характер вихованців, розвивати їхні зацікавлення, здібності, підтримувати релігійні, народні, моральні почуття, вчити працювати і співпрацювати в групі, вказувати нові шляхи та напрями особистого розвитку. Велику увагу зосереджували на національному вихованні, що неодноразово вимагало порушення приписів та чинних наказів, що перетворилося на репресії членів товариства. Значним досягненням товариства була організація медичної опіки дітей-сиріт.

Висновок. Діяльність Варшавського благодійного товариства зробила вагомий внесок в організацію захоронок і ясел для малих дітей, у розвиток і популяризацію професійної освіти для дітей-сиріт і найбідніших дітей, які не мали інших можливостей її отримання. Цим дітям намагалися створити умови, наближені до сімейних. Важливу роль виконували швейні майстерні та зали для занять хлопців, де діти могли навчитися культури щоденного життя, добрих манер, гігієнічних звичок тощо.

Подальших наукових студій потребує опікунсько-виховна діяльність Люблінського та Краківського благодійних товариств, форми опіки і зміст виховання дітей-сиріт.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bobrowska-Nowak W. Zarys dziejów wychowania przedszkolneg / Wanda Bobrowska-Nowak. – Warszawa : WsiP, 1978. – 399 s.

2. Bronisław P. Przechadzka po ochronach warszawskich (w czerwcu 1858) / P. Bronisław // Wieniec : pismo zbiorowe ofiarowane Stanisławowi Jachowiczowi. – Warszawa : Druk A. Gina, 1858. – T 3. – S. 102.

3. Grotowski Ż. Rozwój zakładów dobroczynnych w Warszawie / Żelisław Grotowski // Gazeta Handlowa. – Warszawa. – 1910. – S. 176–177.

4. Kępski Cz. Towarzystwa dobroczynności w Królestwie Polskim (1815–1914) / Czesław Kępski. – Lublin : Wydaw. UMCS, 1993. – 282 s.

5. Markiewiczowa H. Działalność opiekuńczo-wychowawcza Wileńskiego Towarzystwa Dobroczynności 1807–1830 / Hanna Markiewiczowa. – Warszawa : Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2010. – 176 s.

6. Mazur E. Dobroczynność w Warszawie w XIX wieku / Elżbieta Mazur. – Warszawa : PAN, 1999. – 201 s.

7. Polski Słownik Biograficzny. – Kraków : Polska Akademia Umiejętności, 1948. – T. 10, 19, 23. – 636 s.

РЕЗЮМЕ

Дзюбинская К. А. Попечительско-воспитательная деятельность варшавского благотворительного общества (1814–1914).

В статье раскрыто вклад Варшавского благотворительного общества в становление и деятельность первых захоронок и яслей для детей в Польше, в развитие и популяризацию профессионального образования для детей-сирот и бедных детей, которые не имели других возможностей его получения. Раскрыта специфика их деятельности, проведения занятий, где дети могли научиться культуре повседневной жизни, хорошим манерам, гигиеническим привычкам и т.д. Эти учреждения пытались создать для детей-сирот условия, приближенные к семейным. Общество оказывало помощь детям в виде стипендий на плату обучения и покупку книг. Значительным достижением общества была организация медицинской опеки детей-сирот.

***Ключевые слова**: Варшавское благотворительное общество, дети-сироты, захоронки, ясли, опека, обучение, воспитание, Польша.*

SUMMARY

Dzyubynska K. The tutorial and upbringing activity of the warsaw charitable society in 19th century.

In the history of tutorial pedagogic in Poland significant role plays the upbringing activity of Warsaw charitable society, theoretical and methodological bases in work with orphan-children. The society was an initiator for creating of the first boarding houses and public nurseries in Poland. Despite the constant inspection and supervision over the boarding houses, society influenced to a great extent moral and mental development of children and youth. Boarding houses remained often the only institutions which protected children against the negative influence of the society. They were the first pre-school upbringing establishments in Poland which offered a great effort in tutorial activity to make out of youngest orphans and the poorest children honest men and citizen. Extend methods and means for upbringing were prayer, drill, play, and narration about God, parables of the Holy Writ, historical narratives and drawing. Tutors used demonstratives. Youngest children used to learn orally without schoolbooks. Drill and play were carried out on the high methodological and content level. Important was teaching for ethical rules and physical development of children.

Children in age of six years got acquainted with the World during play where they developed their mentality and observation in particular. After they reached six years began planned and systematic studying which was aimed at care of intellectual, moral and physical development of disciples. Reading and writing learned mostly children elder than seven years.

The society tried to overcome difficult social situation dominating in that time in Warsaw, to enlarge and get adopted own tutorial forms over the orphan-children to the new needs. The society organized public nursery as a new tutorial form over the smallest children in Warsaw. This idea was supported in relation with growing amount of infants left at hospital and that it was the only way out for women.

The society founded sewing workshops for girls and a work room for boys with aim to prepare them for adult life. Children got free of charge vocational training, nourishment (breakfast and dinner), lodging for the night. Girls were taught to mend, knit, embroider, launder, cook, to do shopping and housekeeping. Teachers controlled hygienic condition of children, keeping order and cleanness in rooms, had to teach children to keep up discipline, try to avoid punishment for pupils. The society took Polish and Jewish children. School program was unified. During practical school hours boys learned to weave baskets, to make articles of straw, brushes, to carve and work up the wood, to master tailor, shoemaker and metalworker. The disciples were inoculated with habits like honesty, painstaking, assiduity and aesthetic taste. These establishments tried to create conditions for orphan-children close to that in the family. The institution granted for children studying and books. Significant progress for society was medical treatment of orphan-children.

Key words: *Warsaw charitable society, orphan-children, boarding schools, public nursery, guardianship, studying, upbringing, Poland.*

УДК 908(477):7:37.035

М. М. Качур
Мукачівський державний університет

ПОНЯТТЯ «ПАТРІОТИЗМ» В УКРАЇНСЬКІЙ НАУКОВІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ

У публікації проаналізовано провідні педагогічні підходи до поняття «патріотизм», уточнено сутність та структуру даної дефініції в гуманітарно-педагогічному контексті та з позиції культурологічного підходу. Категорія «патріотизм» визначається як стійке соціально-психологічне утворення, що характеризує ціннісне ставлення особистості до Батьківщини в органічній єдності національно-етнічного та національно-громадянського аспектів і проявляється в культуротворчій діяльності. Авторка доводить, що культурологічний підхід розгляду поняття «патріотизм» зумовлює концентрацію уваги на здатності й потребі особистості відтворювати соціально-культурний досвід певної спільноти в загальнолюдській культурі.

***Ключові слова**: патріотизм, виховання, патріотичне виховання, патріот, особистість, освіта, культурологічний підхід, компоненти патріотизму.*

Постановка проблеми. Модернізація сучасної української школи неможлива без реформування виховної системи, її спрямування на становлення свідомих громадян і патріотів незалежної української держави. Проблема патріотичного виховання учнівської молоді є однією з найважливіших, оскільки від її вирішення залежить майбутнє нашої держави. В умовах економічної нестабільності, відсутності єдиного духовного стрижня в системі виховної роботи відбувається втрата в учнів позитивного образу України як могутньої незалежної держави з унікальною культурною спадщиною. Тому вкрай необхідно починати патріотичне виховання дітей із раннього віку, з початкових класів школи.

Концепція виховання дітей і молоді в національній системі освіти проголошує стрижнем виховання в Україні національну ідею, яка «відіграє роль об’єднуючого та консолідуючого фактора у суспільному розвиткові, спрямованого на вироблення життєвої позиції людини, становлення її як особистості, як громадянина своєї держави» [2, 179, 181]. Згідно з концепцією патріотичне виховання належить до основних напрямів виховання, проте в його змісті більше акцентуються військово-технічний і героїко-громадянський аспекти патріотизму, порівняно з духовно-естетичним. У сучасній педагогічній науці назріла необхідність уточнення поняття «патріотизм». Тому **метою** даної статті є аналіз провідних концепцій патріотичного виховання задля виявлення сутності та структури даної дефініції в гуманітарно-педагогічному контексті та з позиції культурологічного підходу.

Виклад основного матеріалу. Серед багатьох учених, які досліджували поняття «патріотизм» немає спільного розуміння його дефініції, хоча в окремих складових структури цього явища думки вчених значною мірою збігаються.

Слово «патріот» (patriotes) у перекладі з грецької мови означає «земляк, співвітчизник».

У педагогічному словнику за редакцією М. Ярмаченко поняття «патріотизм» визначається як «суспільний і моральний принцип, що характеризує ставлення людей до своєї країни, яке виявляється в певних діях і складному комплексі суспільних почуттів, що звичайно називається любов'ю до батьківщини» [7, 356]. Наголошуючи, що виховання патріотизму є найважливішим завданням всієї системи освіти й виховання, він називає наступні прояви патріотизму як принципу моралі: «піклування про інтереси та історичну долю країни й готовність заради неї на самопожертви; вірність вітчизні, що бореться з ворогами; гордість соціальними та культурними досягненнями своєї країни; співчуття до страждання народу і негативне ставлення до соціальних пороків суспільства; повага до історичного минулого вітчизни і успадкування від нього традицій; прив'язаність до місця проживання (до міста, села, області, країни в цілому» [7, 356]. Безперечно, названі прояви можна сформувати, залучаючи весь комплекс навчальних предметів і форм позакласної роботи.

Автор Українського педагогічного словника С. Гончаренко вважає патріотизм «одним з найглибших громадянських почуттів, змістом якого є любов до батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури»; вчений наголошує, що патріотизм є соціально-історичним явищем, він виявляється в практичній діяльності у вигляді патріотичних поглядів і переконань і спрямовується на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів» [5, 249].

Суголосно попереднім (проте з новими акцентами) виглядає визначення цього поняття в «Енциклопедії освіти», де патріотизм трактується як «суспільний моральний принцип діяльного ставлення до свого народу, що віддзеркалює національну гордість і любов до Вітчизни, громадянську відповідальність за її долю, а також емоційне підпорядкування особистістю свого життя спільним національним інтересам і виявляється в готовності служити Батьківщині й захищати її від ворогів» [6, 633]. У концепції нового патріотизму незалежної України дедалі більше уваги приділяється національно усвідомленому ставленню до Батьківщини, що означає прагнення культивувати в собі почуття, волю й

життєві настанови в руслі патріотичної самосвідомості, творчо стверджувати в собі духовне життя свого народу, як своє власне. Це означає встановлення з ним справжньої духовної єдності, об'єктивної взаємодії через сприйняття української мови та історії, державності й правосвідомості, усієї соціонормативної культури. При такому єднанні духовна самотність конкретної людини відходить на задній план, поступаючись місцем національному єднанню. В. Ткаченко також наголошує, що любити Батьківщину і свій народ не означає закривати очі на його слабкості, недосконалість, можливі вади, ратує за конструктивну критику – любовну, стурбовану, животворящу. Серед багатьох засобів він виокремлює як особливо ефективні художньо-естетичні, переконує, що пісня, яку дитина чує з колиски, надає активності, стимулює творчу емоцію, особливий український лад почуттів, викликає стан душевної гармонії і щастя, а хоровий спів «націоналізує й організовує життя», впливає на громадянські почуття [6, 633–634]. Твори літератури (казка, поезія), мистецтва (архітектура, скульптура, живопис, музика, танець, театр) полонять гармонією й ритмом, викликають духовний захват.

Н. Волкова зазначає, що виховання громадянина має бути спрямованим на «розвиток патріотизму, національної самосвідомості, культури міжетнічних відносин, планетарної свідомості, правосвідомості, політичної культури, дбайливого ставлення до природи, моральності, культурної поведінки особистості»; вона розкриває поняття «патріотизм» як складову громадянського виховання, тобто як «глибоке громадянське почуття, змістом якого є любов до свого народу, Батьківщини, усвідомлення своєї причетності до історії, традицій, культури свого народу, вболівання за його майбутнє» [4, 105]. Отже, патріотизм тлумачиться дослідницею у співвіднесенні щонайперше з національною самосвідомістю, що передбачає усвідомлення себе часткою національної (етнічної) спільноти, носієм національних (етнічних) цінностей», а також із полікультурним, правовим, екологічним і моральним вихованням.

І. Бех і К. Чорна наголошують на ролі національної ідеї в становленні громадянина-патріота України, вважають, що сьогодні відповідає і національному проекту, і українській національній ідеї ідеал справжнього українця – громадянина-патріота, демократа, гуманіста [1, 15]. Повністю погоджуємося з відомими вченими, що виховання в молодого покоління почуття патріотизму, відданості справі зміцнення державності, активної громадянської позиції визнано проблемою загальнодержавного масштабу. Наводимо визначення поняття цих авторів: «Патріотизм – це любов до

Батьківщини, свого народу, турбота про його благо, сприяння становленню й утвердженню України як суверенної, правової, демократичної, соціальної держави, готовність відстояти її незалежність, служити і захищати її, розділити свою долю з її долею» [1, 17]. Вони також виокремлюють два основні рівні інтерпретації цього багатогранного і складного поняття:

– особистісний, що є пріоритетною стійкою характеристикою людини, яка проявляється в її свідомості, моральних ідеалах та цінностях, у реальній поведінці та вчинках;

– суспільний (макрорівень) – це «суттєва частина суспільної свідомості, яка проявляється в колективних настроях, почуттях, ціннісному ставленні до свого народу, його способу життя, національних здобутків і достоїнств, культури, традицій, героїчного історичного минулого і сьогоднішньої розбудови держави як єдиної нації» [1, 18].

Як зазначають дослідники І. Бех і К. Чорна, з патріотизмом поєднується етнічна самосвідомість громадянина, яка базується на етнічній ідентифікації, що вбирає в себе любов до свого народу, віру в його духовні сили, його майбутнє, готовність до праці на користь народу, знання та вміння осмислювати його моральні та культурні цінності, історію, звичаї, обряди, символіку; передбачає систему вчинків, які мотивуються любов'ю, вірою, звичками, знаннями, відповідальністю перед своїм народом [1, 19].

Досліджуючи виховний потенціал початкової освіти, О. Савченко патріотичне виховання пов'язує із громадянським вихованням. Цей напрям у початковій школі, на думку вченої, має на меті формування в дітей знань і уявлень про українське суспільство, рідний край, розкриття на доступному рівні особливостей взаємодії людей у родині, в колективі, в суспільстві, виховання в них особистісного позитивного ставлення до цінностей і символів Української держави; виховання гуманної, соціально активної, відповідальної особистості [9, 147].

Отже, серед дослідників немає спільного розуміння педагогічного статусу категорії «патріотизм», хоча у визначенні цілей патріотичного виховання думки вчених значною мірою збігаються, тому дефініція патріотизму потребує подальшого уточнення, адже багатозначність у тлумаченні терміну розмиває розуміння його сенсу.

Значна частина дослідників кваліфікує патріотизм як один із головних педагогічних принципів: виховання (Б. Кобзар), національного виховання (О. Вишневський), військово-патріотичного виховання (Ю. Руденко).

О. Вишневський будує теорію виховання на підмурку таких цінностей: моральність (абсолютна вічна цінність), патріотизм (національна

цінність), демократизм (громадянська цінність), родинність (сімейна цінність), характерність (цінність особистого життя), природосвідомість (валео-екологічні цінності).

Загалом, як свідчать наукові джерела, українські дослідники, слідом за О. Вишневським [3] виокремлюють три основні різновиди патріотизму:

– *етнічний*, що ґрунтується на почутті власної причетності до певного етносу, його мови, культури, історії;

– *територіальний*, що ідентифікується з певною територією, її ландшафтом, кліматом тощо;

– *державний,* що передбачає вихованість громадянського світогляду.

З огляду на те, що патріотичні цінності є не раціональними абстрактними поняттями, а співвідносяться з конкретною етнонаціональною культурою, лише усвідомлюючи власну причетність до неї, особистість стає свідомим патріотом, носієм цієї культури.

Сучасні педагоги й психологи підкреслюють необхідність усвідомлення та відчуття особистістю власної причетності до Батьківщини, що найефективніше здійснювати на прикладі художньої діяльності учнів, адже саме вона концентрує не лише когнітивні, а також і емоціогенні, енерго-вольові процеси пізнання й самореалізації. Ці особливості яскраво виявляються в українській художній культурі, що усвідомлювали представники етнопедагогіки (кордоцентричність як один із визначальних архетипів української художньої культури).

У роботі І. Беха і К. Чорної виокремлюються теоцентричний, соціоцентричний і антропоцентричний підходи до формування патріотизму; автори підтримують останній з них, найбільш співвіднесений із суб’єктом – особистістю як носієм патріотизму в соціумі, а метою патріотичного виховання вважають становлення громадянина-патріота України [1]. Гуманістичні виховні системи надають перевагу останньому, хоча не заперечують і двох попередніх підходів.

За визначенням Р. Петронговського, патріотизм – це здатність особистості ідентифікувати себе з українським народом, з громадянами Української держави та потреба в постійному самоствердженні з метою власного духовного й інтелектуального зростання, що сприяє прогресу самого суспільства», а в структурі патріотизму (в соціокультурному вимірі) він виділяє когнітивний, етноідентифікаційний, емоційно-мотиваційний і практичний компоненти [8, 8].

Поняття «патріотичне» випливає з поняття «національне» та «етнічне». Разом із тим у вирішенні завдання формування патріотизму на державному

рівні, а не вузько етнічному, важливо також подолання в учнів недовіри й підозрілості у ставленні до інших народів і націй, сприяння толерантності міжнаціональних відносин в умовах багатонаціональної держави.

Висновки. Отже, узагальнюючи проведений науковий аналіз джерел з даної проблеми, можна дати уточнене визначення поняття «патріотизм», враховуючи його гуманітарно-педагогічний контекст: це – стійке соціально-психологічне утворення, складна інтегральна якість особистості, яка характеризує її ціннісне ставлення до Батьківщини в органічній єдності національно-етнічного та національно-громадянського аспектів і проявляється в культуротворчій діяльності.

Культурологічний підхід розгляду поняття «патріотизм» зумовлює концентрацію уваги на здатності й потребі особистості відтворювати соціально-культурний досвід певної спільноти – етносу, народності, національності – в загальнолюдській культурі. Через механізм духовного привласнення етнокультурних цінностей та творчу самореалізацію людина опановує соціально-культурний досвід. Тому у вихованні патріотизму важливо не тільки організувати емоційно забарвлене сприймання культурних цінностей, а й стимулювати активну діяльність учнів, використовуючи соціокультурне довкілля дитини – фольклор, мистецькі цінності, пам’ятки історії та культури, природні ландшафти та інші еколого-естетичні чинники.

Узагальнення наведених вище наукових джерел свідчить, що дослідники виокремлюють такі складники патріотизму, як любов до Батьківщини та свого народу, знання мови й історії, інтерес до національної культури загалом, до народних традицій, відданість, готовність до її захисту. До структури патріотизму входять когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльно-творчий, етноідентифікаційний і полікультурний компоненти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Національна ідея в становленні громадянина-патріота України: (програмно-виховний контекст) / І. Д. Бех, К. І. Чорна. – К. : ІПВ АПН України, 2008. – 40 с.

2. Виховна робота в закладах освіти в Україні : зб. нормативних документів та метод. рек. / М-во освіти України. Ін-т змісту і методів навчання. – К. : ІЗМН, 1990. – Вип. ІІ. – 1990. – 335 с.

3. Вишневський О. Сучасне українське виховання: педагогічні нариси / Омелян Вишневський ; Львів. обл. наук.-метод. ін-т освіти ; Львівське обласне пед. т-во імені Г. Ващенка. – Львів, 1996. – 238 с.

4. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник / Наталія Павлівна Волкова. – К. : Академія, 2001. – 576 с.

5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

6. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В.Г.Кремень ; [заст. голов. ред. О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко ; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

7. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – 514 с.

8. Петронговський Р. Р. Формування патріотизму старшокласників у позанавчальній виховній діяльності : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.07 – теорія і методика виховання / Р. Р. Петрогновський. – К., 2002. – 21 с.

9. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : [посіб. для вчителів і методистів почат. навчання] / О. Я. Савченко. – К. : Богданова А.М., 2009. – 226 с.

РЕЗЮМЕ

Качур М. М. Понятие «патриотизм» в украинской научной педагогической мысли.

В публикации проанализированы ведущие педагогические подходы к понятию «патриотизм», уточнена сущность и структура данной дефиниции в гуманитарно-педагогическом контексте. Категория «патриотизм» определяется как устойчивое социально-психологическое образование, что характеризирует ценностное отношение личности к Родине в органической связи национально-этнического и национально-гражданского аспектов и проявляется в культуротворческой деятельности. Автор обосновывает, что культурологический поход рассмотрения понятия «патриотизм» вызывает концентрацию внимания на возможности и необходимости личности воспроизводить социально-культурный опыт определенной сообщности в общечеловеческой культуре.

Ключевые слова: *патриотизм, воспитание, патриотическое воспитание, патриот, личность, образование, культурологический подход, компоненты патриотизма.*

SUMMARY

Katchur M. The notion of «patriotism» in Ukrainian scientific pedagogical thought.

The article deals with disclosing of meaning of the notion of «patriotism». Leading pedagogical approaches to the definite problem have been analysed, the content and the structure of the given notion from the point of view of humanities and pedagogy and language and culture approaches have been specified.

It has been proved that the problem of patriotic education of school youth is one of the most important as the future of our state depends on its solution. The lack of common understanding of the pedagogical status of the category of patriotism in the modern pedagogical science has been highlightened by the scientists. The author admits that the majority of the scientists characterize patriotism as one of the main pedagogical principles of education, national education, military patriotic education. The majority of Ukrainian investigators outline three major types of patriotism

– *ethnic, which is based on the feeling of self detachment towards separate ethnic group, its language, culture and history;*
– *territorial, which is identified with definite territory, its landscape, climate etc.*
– *state, that foresees educating of civil outlook.*

On the basis of the made scientific analysis of the sources on the problem of the study, the specified definition of the notion of patriotism has been given, taking into account its humanity and pedagogical context, patriotism is a stable, social, psychological formation, complex integration quality of the personality which characterizes its evaluative attitude

towards motherland in organic unity of national ethnic and national civic aspects, and is displayed in language cultural activity.

Cultural approach to the notion of «patriotism» motivates concentration of attention on personality's ability and need to reproduce social and cultural experience of peculiar community – ethnic group, people, nationality, in panhuman culture.

Human being obtain social and cultural experience through the mechanism of spiritual acquisition of ethno-cultural values and creative self-realization.

That is why it is necessary to organize emotionally coloured acquisition of cultural values and stimulate pupils vigorous activity using social and cultural environment in patriotic upbringing.

Generalization of the above mentioned scientific sources proved that scientists separate the following components of patriotism love to the motherland and people knowledge of the language and history, interests to national culture in general, to national traditions, devotion and readiness for the defense of the motherland.

Key words: *patriotism, education, patriotic education, patriot, cultural approach, patriotism components.*

УДК 371.036(09)

А. В. Ковтун
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ КІНЦЯ XIX – СЕРЕДИНИ XX СТОЛІТТЯ

У статті наведено результати історико-педагогічного аналізу поглядів вітчизняних освітян на проблему музичного виховання підростаючого покоління. Для дослідження обрано найбільш інформативний у питаннях розвитку педагогічної думки період – кінець XIX – середина XX ст. З опорою на ідеї видатних педагогів та митців минулого розкрито педагогічні можливості засобів музичного виховання дітей та молоді.

Ключові слова: *музичне виховання, педагогічна думка, історико-педагогічний аналіз, освіта.*

Постановка проблеми. Проблема музичного виховання особистості є сьогодні однією з найбільш актуальних і важливих, що характеризується давньою історією науково-практичної розробки. Особливо цікавим з історико-педагогічної точки зору є період кінця XIX – початку XX ст., що взагалі був одним із найбільш яскравих сторінок вітчизняної педагогічної думки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема освіти та виховання, зокрема й музичного, знаходили своє відбиття в працях М. Бунакова, В. Водовозова, В. Острогорського, М. Пирогова, М. Сумцова, Л. Толстого, К. Ушинського та інших педагогів. Під впливом їхніх прогресивних поглядів у вітчизняній педагогіці почали закладатися основи музично-естетичного виховання підростаючого покоління, провідне значення якого в розвитку особистості дитини в подальшому було

розвинуто в працях українських і російських учених О. Апраксіної, Н. Вєтлугіної, Л. Коваль, О. Рудницької, Г. Падалки, А. Щербо та інших.

Зазначимо, що значна спадщина музично-естетичного виховання особистості в працях вітчизняних педагогів і композиторів зламу XIX та XX століть ще й досі не є остаточно вичерпаною в історико-педагогічному аспекті, що зумовлює необхідність звернення до порушеної проблематики в межах даної статті. Зважаючи на це, **метою статті** є аналіз поглядів видатних освітян минулого на значення та особливості музичного виховання підростаючого покоління.

Виклад основного матеріалу. Проблема музичного виховання дітей та молоді завжди активно обговорювалась у педагогічних колах. Видатні освітяни вважали мистецтво, зокрема музику, могутнім засобом естетичного виховання людини та розвитку її особистості в цілому.

Так, розкриваючи виховне значення музики, її вплив на гармонійний розвиток особистості С. Миропольський у праці «Про музичну освіту в Росії та Західній Європі» (1882 р.) наголошував, що музика, «особливо спів, можуть виступати багатогранним засобом виховання, що сфера її широка, а вплив її охоплює найглибші сторони внутрішньої сутності людини» [1, 80]. К. Ушинський акцентував увагу на необхідності широкого впровадження музичного виховання у процес навчання з метою позитивного впливу на музичну культуру всього народу.

Видатні освітяни одностайно стверджували, що музичне виховання людини необхідно починати з самого раннього віку. За переконанням В. Острогорського, розвиток музичного слуху і формування почуття любові до народних наспівів починається з колискової. Тому так важливо, зауважував він, щоб мистецтво, зокрема музика і спів, пронизували життя дитини з раннього віку, що зумовлює виховання в неї сприйняття прекрасного в житті, мистецтві. Цю думку поділяв і Л. Толстой, розглядаючи початковий вік як основний у формуванні всіх духовних сил людини.

Чільне місце в музичному вихованні освітяни відводили співу. «Діти особливо люблять співи і після маленької пісні оживають, мов квіти після дощику», спів «підтримує в дитині душевну бадьорість та властиву цьому вікові веселість», – зазначав Л. Толстой [2, 192]. К. Ушинський наголошував, що спів потрібно ввести до програми занять з дітьми. Із народної пісні випливає влучне, глибоке слово, повне істини, переживань і почуттів із найдавніших часів.

М. Бунаков, М. Корф, М. Максимович, В. Одоєвський, К. Ушинський та інші педагоги не тільки відзначали чималий естетико-виховний вплив на

особистість народної пісенної творчості, а й висували вимоги до організацій музично-естетичного виховання дітей. Так, К. Ушинський підіймав питання відсутності спеціально розробленого з педагогічною метою пісенного матеріалу, зазначав, що в цій галузі існує велика прогалина. Подібного погляду дотримувався й М. Бунаков, який у створеній ним початковій школі у Воронежі розучував з дітьми народні пісні.

На думку М. Рум'янцева, завдання вчителя в процесі музичного виховання полягає в тому, шоб допомогти учням зрозуміти «світ звуків, зробити для дітей доступним цей надзвичайно багатий світ, що відбиває найтонші відтінки глибоких душевних переживань. Діти в ритмічних звуках музики і співу знаходять насолоду раніше, ніж у будь-чому іншому...», – зауважував педагог [3, 67–68].

На початку ХХ ст. у вітчизняній педагогіці набули поширення прогресивні ідеї діячів у галузі музичної освіти. Видатні композитори М. Верховинець, М. Леонтович, М. Лисенко, Я. Степовий, К. Стеценко, Б. Яворський розробляли й видавали музичні посібники, нотні збірки, методичні вказівки та рекомендації щодо музичного виховання та навчання. З їхньою діяльністю дослідники пов'язують розвиток музично-естетичної думки в Україні, формування національних засад музично-естетичного виховання.

Питання музично-естетичного виховання підростаючого покоління широко розробляв М. Лисенко. Композитор видав збірку народних пісень «Молодощі», яка містила дитячі ігри зі співами та їх опис, де поряд із музичним матеріалом педагог висловив свої погляди щодо музично-естетичного виховання дітей та молоді й корисних рекомендацій для вихователів і вчителів.

М. Леонтович підкреслював, що вчитель постійно повинен турбуватися про розвиток музичних здібностей дітей, їхньої творчої фантазії, свідомого ставлення до сприймання музичних явищ, використовуючи при цьому різні методи навчання.

Педагогічно цінними, на наш погляд, були ідеї Б. Яворського. У своїй практичній роботі він прагнув поєднати різні шляхи музично-художнього впливу на школярів і викликати всебічну їх творчу активність під час здійснення ними будь-якого завдання – у виконанні музики, у її створенні, у її сприйнятті. Головною проблемою всієї його педагогічної діяльності був пошук шляхів формування творчих здібностей дітей. У практиці музичного виховання Б. Яворський виходив із поняття цілісності сприймання особистістю оточуючих її явищ життя, мистецтва, тому для його педагогічної роботи був характерним розвиток асоціативного досвіду.

Формування навичок сприйняття музики й розвиток музичної творчості дітей, на думку Б. Яворського, вміщує в собі декілька етапів: накопичення вражень; спонтанне відображення елементів творчості в зорових, сенсорно-моторних і мовленнєвих виявах та імпровізоване – рухове, музичне, літературно-мовленнєве; створення оригінальних композицій, які є відбиттям будь-якого художнього враження, а також музичної творчості – складання пісень, нескладних п'єс для фортепіано.

Особливу увагу питанням естетичного виховання дітей та молоді в умовах дитячих закладів й загальноосвітньої школи приділяв відомий композитор та педагог К. Стеценко. Він наголошував, що система музичного виховання повинна охоплювати всіх дітей як шкільного, так і дошкільного віку. Велике значення у вихованні особистості К. Стеценко надавав українському музичному фольклору, зокрема дитячим іграм, колядкам, щедрівкам, пісням з рухами. Він наголошував, що музичне виховання необхідно починати з раннього віку. У передмові збірки «Луна» (1907 р.) педагог підкреслює велике значення народної пісні як засобу естетичного виховання та зазначає, що найбільше враження музика і пісня справляє на ніжну душу дитини, і тому в дітях з самого раннього віку необхідно розвивати любов до музики й пісні, до всього прекрасного.

Питанням музичного виховання дітей з раннього віку приділяв увагу викладач музично-теоретичних дисциплін Київської консерваторії Я. Степовий. Він був автором і упорядником багатьох музичних творів для дітей дошкільного й молодшого шкільного віку: «Проліски» – збірка пісень для дітей наймолодшого віку для дитячих садків, «Кобзар» – шкільні хори на слова Т. Шевченка, підручник «Популярний курс елементарної теорії музики».

Велика роль у розвитку музичної культури, музичної освіти належить В. Верховинцю. Система педагогічної діяльності педагога – зразок єдності музики, хореографії, етнографії й педагогіки. Головним напрямом педагогічної діяльності композитора було формування національної культури молоді засобами народного пісенного, хореографічного та драматичного мистецтва на всіх ступенях системи освіти, починаючи з дитячого садка й закінчуючи вищим навчальним закладом.

У педагогічній науці на основі досліджень С. Русової, А. Симонович, М. Свентицької, С. Флеріної та інших ечених з 60-х рр. ХХ ст. активно розроблялися проблеми музично-естетичного виховання. У 1960–70-ті рр. проводились ґрунтовні дослідження в галузі художнього та естетичного виховання дітей засобами мистецтва, відбувалися пошуки шляхів розвитку

творчих здібностей дітей, розроблялися дидактичні й методичні засади музичного виховання дітей та молоді.

Важливу роль у розвитку теорії й практики музичної освіти XX ст. відіграли представники музичної педагогіки: О. Апраксіна, Н. Вєтлугіна, Д. Кабалевський, А. Кенеман, О. Радинова, В. Шацька і С. Шацький, С. Шоломович та інші вчені. Вони розробляли питання розвитку музичного сприйняття дитини, засоби педагогічного впливу й умови формування основ музичної культури, зміст, методи та форми музичного виховання дітей та молоді тощо. Їхні дослідження красномовно свідчать, що розвиток музичних здібностей, формування музичної культури особистості необхідно розпочинати з самого раннього віку дитини.

Корисні розробки в справі розвитку концепції музичного виховання особистості здійснені психологами Л. Виготським, Б. Тепловим, П. Якобсоном. Вони підкреслювали, що основи музичної культури закладаються в період дитинства. Тому музична діяльність у навчально-виховних закладах має бути спрямована здебільшого на накопичення музичних вражень. Важливо при цьому, вважали вони, створювати відповідні умови для сприйняття дитиною художньо цінних зразків музичного надбання.

Н. Вєтлугіна наголошувала, що формування естетичного ставлення до музики є конче важливо для розвитку особистості дитини: «Якщо в дитини розвинуте зацікавлене й захоплене ставлення, якщо вона захоплюється прекрасним, добрим, відображеним у музиці, то таким чином вирішується головне завдання морально-естетичного виховання й успішно формуються різні музичні навички» [4, 195]. Вона обґрунтувала етапи розвитку естетичного відношення дітей до музики, основний із яких – розвиток здібності емоційного співчуття музиці. Тільки на фоні переживань музики в дитини зароджується любов, інтерес, потреба в ній, – зазначала Н. Вєтлугіна.

В. Шацька також вбачала в музиці найважливіший засіб формування особистості, її морально-естетичних якостей, соціальних ідеалів, гуманізму, любові до Вітчизни. Вона наголошувала, що вихованців та учнів необхідно включати в усі види музично-естетичної діяльності: сприйняття музики, співу, гру на музичних інструментах тощо. У праці «Музично-естетичне виховання дітей та юнацтва» В. Шацька зазначала, що повноцінне сприйняття дітьми музики можливе лише за умови систематичного педагогічного керівництва, яке, зокрема, вміщує такі поняття: вміння пробудити інтерес до музики, захопити емоційно, організувати увагу дітей, уміння говорити про музику.

Своєрідну концепцію музично-естетичного виховання підростаючого покоління розробив В. Сухомлинський. Головним у його педагогічній діяльності було виховання в дитини потреби в красі, яка визначає весь склад її духовного життя.

Видатний педагог був переконаний, що, тримаючи в руках скрипку, людина не здатна скоїти погане. Душа дитини – це душа вразливого музиканта. Дитинство неможливе без музики [5, 77].

Значним внеском у розвиток теорії музичного виховання стала система, розроблена Д. Кабалевським, яку сучасні дослідники вважають «вінцем музичної педагогіки ХХ ст.», оскільки вона ввібрала ідеї попередників і ґрунтується на міцному методологічному фундаменті сучасних наук: музикознавства, педагогіки, психології, соціології тощо.

Педагог підкреслював, що значення музики в школі далеко виходить за межі мистецтва. Література й образотворче мистецтво, й музика рішуче вторгається в усі сфери виховання й освіти наших школярів, будучи могутнім і нічим не замінним засобом формування їхнього духовного світу, – зазначав він у праці «Виховання розуму і серця». Д. Кабалевський вважав, що основу музичного виховання складає активне сприйняття музики, завдяки якому активізується внутрішній духовний світ учнів, їхні почуття й думки.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз наукових джерел з проблеми виховання особистості засобами музичного мистецтва у вітчизняній педагогіці кінця ХІХ – середини ХХ століття, аналіз праць О. Апраксіної, М. Бунакова, Н. Вєтлугіної, Д. Кабалевського, С. Миропольського, В. Острогорського, С. Русової, М. Свентицької, В. Сухомлинського, Л. Толстого, К. Ушинського, С. Флеріної, В. Шацької, С. Шацького та інших учених кінця ХІХ – середини ХХ ст. надає підстави констатувати, що в педагогічній думці активно розроблялися питання музичного виховання підростаючого покоління, досліджувався вплив музичного мистецтва на особистість, педагогічні можливості використання могутнього потенціалу музики для розвитку дитини. Учені, педагоги та композитори розглядали музичне виховання як найважливіший засіб гармонійного розвитку особистості. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективою подальших розвідок даної наукової проблеми є вивчення організації та змісту музично-естетичного виховання дітей та молоді, підготовки педагогічних кадрів до вирішення цих питань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Миропольский С. И. О музыкальном образовании народа в России и Западной Европе / С. И. Миропольский. – С-Пб., 1882. – 252 с.

2. Толстой Л. Н. Педагогическое путешествие по Швейцарии / Л. Н. Толстой // Пед. соч. –М. : Учпедгиз, 1953. – С. 190–195.

3. Румянцев М. Эстетическое воспитание в начальной школе / М. Румянцев. – М., 1913. – 94 с.

4. Ветлугина Н. А. Воспитание эстетического отношения ребенка к окружающему: основы дошкольной педагогики / Н. А. Ветлугина ; под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. – М. : Педагогика, 1990. – С. 193–200.

5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. Вибрані твори в 5-ти т. – К., 1980. – Т. 3. – 300 с.

РЕЗЮМЕ

Ковтун А. В. Воспитание личности средствами музыкального искусства в отечественной педагогике конца XIX – середины XX столетия.

В статье представлены результаты историко-педагогического анализа взглядов отечественных педагогов на проблему музыкального воспитания подрастающего поколения. Для исследования избран наиболее информативный в вопросах развития педагогической мысли период – конец XIX – середина XX ст. С опорой на идеи выдающихся педагогов и деятелей искусства раскрыты педагогические возможности средств музыкального воспитания детей и молодежи.

Ключевые слова: *музыкальное воспитание, педагогическая мысль, историко-педагогический анализ, образование.*

SUMMARY

Kovtun A. Upbringing of the personality by means of musical art in the native pedagogy at the end of XIX – the middle of XX century.

The results of historical and pedagogical analysis of younger generation musical upbringing problem due to the national pedagogical points of view are given in the article. The most informative period of pedagogical science that is the end of XIX – middle of XX century is chosen for the scientific research. The pedagogic opportunities of musical child and youth upbringing means according to outstanding educators and people of art are discovered in the article. The analysis of scientific researches and publications of scholars is conducted in the article. It has been pointed out that the problem of music and aesthetic upbringing of children and youth has been always developed in the pedagogical science. The views on music of the national educators such as S. Miropolskiy, W. Ostrogorskiy, L. Tolstoy, K. Ushinskiy, N. Bunakova and others are considered in the article. They define aesthetic upbringing as an important factor of a person's and individual harmonious development. It has been underlined that the musical child's upbringing must be started from early age. It helps to develop the ear, to form aesthetic taste, to perceive the beauty in life and art. The requirements for the teachers concerning the content and organization of musical and aesthetic upbringing at school are revealed. The issues of this problem are analyzed in the works of Ukrainian composers: N. Verzovintsa, N. Leontovich, M. Lysenko, J. Stepovoy, K. Stetsenko. The examples of compositions for children are studied in the article. The musical and pedagogical experience of modern educators based on methodology of music, pedagogic, psychology, sociology is observed in the article. We have come to the conclusion that the scientists' considerable experience and heritage concerning the issues of musical aesthetic upbringing of children and youth aren't studied well enough that is why this article

is written. The author emphasizes that the conducted study does not address all aspects of problem of personality upbringing by means of musical art. The prospect of further research of this scientific problem is the study of the organization and content of the musical-aesthetic education of children and youth, preparation of teachers to address these issues.

***Key words**: musical upbringing, pedagogical points of views, historical-pedagogical analysis, education.*

УДК 378.013(147)

Н. Г. Тарарак
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ПРОБЛЕМА СТВОРЕННЯ ПЕРІОДИЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МИСТЕЦЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Розкрито сутність існуючих у науково-педагогічній теорії періодизацій, що сприяє подальшому розвитку та створенню виваженої періодизації процесу формування ціннісних орієнтацій студентської молоді у вищій професіональній освіті з урахуванням соціально-політичних, економічних, духовно-моральних факторів. Формування і розвиток ціннісних орієнтацій схарактеризовано як складний багатоступінчастий процес, що відбувається під впливом багатьох факторів.

***Ключові слова:** цінність, ціннісні орієнтації, підхід, періодизація, вищий навчальний заклад, мистецький.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі соціокультурного розвитку українського суспільства особливої ваги набуває питання духовно-культурного самовизначення у відповідності до реалій світового розвитку. Це стає можливим тільки за умови орієнтації не тільки на завдання сьогодення або майбутнього, але й при аналізі впливу на сучасність минулого досвіду поколінь, традицій вітчизняної та світової культури. Визначені процеси без звернення до історії формування та зміни ціннісних орієнтацій, в основі яких закладено ціннісне ставлення до людей, що є стрижнем людського життя.

Динаміка розвитку теорії та практики освіти простежується за допомогою низки періодизацій, що представлені в історії педагогіки в множинності варіантів. У цьому сенсі дуже слушною є теза О. Сухомлинської, яка зазначає, що «від того, що береться за основу періодизації, залежить розгортання певного дослідницького поля» [6, 3].

Розвиток історико-педагогічної думки в Україні – це тривалий і складний процес. Періодизація як розподіл історико-педагогічної реальності на періоди, що якісно відрізняються один від одного, є обов’язковим засобом пізнання будь-яких історичних явищ і

прогнозування можливостей їхнього розвитку в майбутньому. Водночас такі питання, як визначення етапів, встановлення наступності та якісних відмінностей між ними, вплив тих чи інших факторів на дослідження історико-педагогічного процесу в різних суспільних умовах, історики педагогіки України досі не вивчали.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчить проведений науковий пошук, у дослідженнях історії розвитку історико-педагогічного процесу в Україні, що є широковідомі сьогодні, як правило, відзначають певні етапи, здебільшого пов'язані з політичними й соціально-економічними реформами в суспільстві. Однак такі питання, як визначення етапів розвитку феномена професійно-ціннісних орієнтацій студентів мистецьких ВНЗ, установлення наступності та якісних відмінностей між ними, вплив тих чи тих факторів на методи їх формування в різних суспільних умовах, історики теорії педагогіки України досі не вивчали.

Отже, можна констатувати, що більшість сучасних вітчизняних педагогів-науковців виділяють в історії XX ст. такі етапи: I-й (1900–1917 рр.) – відродження національної свідомості; II-й (1917–1920 рр.) – українська національна революція (період визвольних змагань українського народу); III-й (1920 р. – кінець 20-х рр. XX ст.) – радянізація українського суспільства; IV-й (30-ті – середина 50-х рр. XX ст.) – період тоталітарної системи; V-й (середина 50-х – 60-ті рр. XX ст.) – часткова демократизація українського суспільства; VI-й (70–80-ті рр. XX ст.) – економічна та суспільно-політична кризи; VII-й (90-ті рр. XX ст.) – становлення української незалежної держави [2].

Основним недоліком таких періодизацій є те, що її автори розглядали історико-педагогічний процес не як специфічне явище із суто психолого-педагогічними закономірностями, а пов'язували його безпосередньо з п'ятирічними планами, рішеннями партійних з'їздів та постанов. Через це побудована на таких засадах періодизація розвитку історії педагогіки як науки не може бути далекосяжним підґрунтям для розгортання такого роду наукових досліджень.

Отже, **мета дослідження** полягає у всебічному розкритті сутності існуючих в науково-педагогічній теорії періодизацій, що сприяє подальшому розвитку та створенню виваженої періодизації формування ціннісних орієнтацій студентської молоді у вищій професіональній освіті з урахуванням соціально-політичних, економічних, духовно-моральних факторів.

Виклад основного матеріалу. В останні двадцять років істотно переглянуто, уточнено й доповнено трактування процесу розвитку

вітчизняної педагогіки ХХ ст. Такий результат став можливим завдяки тій серйозній і продуктивній дослідницькій роботі, що була проведена вітчизняними істориками освіти за останні роки. Напружений науковий пошук, викликаний світоглядною й методологічною трансформацією історико-педагогічної науки на межі ХХ століття, відбився на спробах низки науковців (М. Антонця, О. Любаря, В. Майбороди, О. Сухомлинської, С. Філоненка, М. Ярмаченка та ін.) висвітлити історію педагогіки України з нових позицій.

На цьому тлі, на нашу думку, особливо привабливими є три періодизації, що викликають зацікавленість з огляду на засади, на яких вони побудовані.

У межах нашого дослідження феномену формування ціннісних орієнтацій студентів мистецьких спеціальностей інтерес становить періодизація української культури, презентована групою українських учених у роботі «Культурологія: українська і зарубіжна культура» (за ред. М. Закович). Так, її автори І. Зязюн та В. Семашко особливо виділяють у ХХ столітті період радянської педагогіки (VI-й період), який вони поділяють на три підетапи: 1) 20-і роки ХХ ст., 2) 30–50-і роки ХХ ст. й 3) 60–80-і рр. ХХ ст., тому що вони відрізняються соціально-економічними та політико-психологічними факторами, які суттєво впливали на процеси розвитку нашої національної культури [4].

Як відзначають українські науковці, в ХХ столітті радянські педагоги прийшли високим ступенем розвитку й історичної зрілості української культури, що рефлектувалось у сформованій жанровій системі в літературі, демократизації й модернізації мови більшості мистецтв (образотворчого, графіки, скульптури, музики), видатних досягненнях національної культури, що збагатили європейську художню культуру (українська народна пісня, соціальний роман, імпресіоністична й експресіоністична новела ХХ ст., театр корифеїв, гуцульське народне мистецтво тощо).

Національно-демократична революція й надбання Україною національної державності (УНР, ЗУНР), незважаючи на їх поразку від більшовиків у 1919–20 рр., дали потужний історичний імпульс для національно-культурного будівництва навіть в умовах догматичності радянської державності 20-х років ХХ ст. (український ренесанс, трагічно обірваний 1929 р.). Період 30-х – початку 50-х років – часи особливо жорстокого тоталітаризму. Він позначений у громадському житті України гострими протиріччями, трагічними подіями, породженими антинародною сталінською диктатурою. Наша культура зазнала

величезних втрат: загинули сотні талановитих її майстрів, були ліквідовані численні наукові й творчі інститути та установи. Навіть за таких страшенно нестерпних умов процес розвитку української культури тривав, правда, дещо уповільненими темпами.

Роки Великої Вітчизняної війни для значної частини діячів української культури стали періодом творчого підйому. У військові роки вона збагатилася цілою низкою творів, що ввійшли до її класичного фонду, хоча й тут було в той же час немало голої пропаганди. Після закінчення Великої Вітчизняної війни на багатьох творах лежав відбиток певної соцреалістичної заданості, а не вільного самовираження таланту. Партійно-державні «концепції» зводили до остаточного одержавлення культури, піддавали її строгому контролю й некомпетентному керівництву. Після відомих постанов 1946–1948 рр. з активного творчого процесу вилучалося багато талановитих представників творчої інтелігенції, сталася остаточна деградація принципів соцреалізму.

За часів так званого «розвиненого соціалізму» під наростаючим імперським тиском, фальшивими гаслами «нового історичного співтовариства» та «єдиної загальнорадянської інтернаціональної культури», посилюються процеси цілеспрямованої денаціоналізації неросійських народів. Передова українська інтелігенція починає рух, який успішно переріс у боротьбу за демократичні права й свободи (в тому числі й свободу творчості), за сприятливі умови розвитку національної культури. Це відомі нам рухи «шестидесятників», «сімдесятників» і «вісімдесятників». Саме в цей період активізується творча думка, ідейні пошуки, накопичується інтелектуальний потенціал української нації.

Тоталітарний режим, на якому досить стійко трималася одна з найсильніших імперій світу, на кінець XX ст., несподівано для багатьох, зазнав краху, вичерпавши всі свої потенційні можливості, виявившись не здатним дати повні відповіді на пекучі питання сучасної світової історії. Кінець XX ст. владно покликав до життя нові ціннісні імперативи.

Отже, на думку авторів, якщо шостий підперіод характеризується успадкованими від попередніх підперіодів зльотами та руїнами в розвитку української культури, наявністю як об’єктивних, так і суб’єктивних чинників, то «сьомий період розвитку української культури (сучасний період, який охоплює відрізок часу від кінця 80-х рр. XX ст. і по сьогоднішній день)» почався і триває в нових історичних умовах.

Історичний акт про державну незалежність України (24 серпня 1991 р.) відкрив нові горизонти перед українською культурою, яка вперше дістала можливість створюватися й розвиватися як єдина національна культура.

За цих умов з'явилися нові риси, нові характеристики, які дозволяють нам з оптимізмом говорити про майбутнє нашої культури: значне розширення меж творчої свободи художників, наявність найбагатшого творчого досвіду та творчих сил, тенденція до консолідації національних художніх шкіл, широкі й різноманітні зв'язки з мистецтвом інших народів. У той же час, у нову епоху посилюються сталі форми культури зв'язку з народом, все чіткіше вимальовується в процесах розвитку української культури широкий спектр шукань більшої естетичної дієвості культури – змістовної, гуманної, емоційної. Незважаючи на всі складнощі, як об'єктивного, так і суб'єктивного плану, поступово заповнюються «білі» і «чорні» плями в історії української культури, виходять на всенародний виднокіл раніше заборонені й замовчувані її сторінки [4].

основним фактором створення іншої періодизації стала оцінка педагогічної думки в Україні, при створенні якої її автор О. Сухомлинська, виходячи «від культурно-антропологічного та цивілізаційного підходів», виділяє «український культурний простір, що включає в себе «культурне ядро» в певних географічних межах» [6, 3]. Хоча вчена розпочинає свою періодизацію з періоду Київської Русі, в нашому дослідженні закцентуємо увагу на періоді в хронологічних межах другої половини ХХ століття, тобто згідно зазначеної періодизації на VI періоді – «Української педагогічної думки і школи за радянських часів».

І етап – 1920–1933 рр.: етап експериментування й новаторства;

ІІ етап – 1933–1958 рр: українська педагогіка як складова «російсько-радянської культури». Для цього періоду характерні аналіз і педагогічне коментування творів класиків марксизму-ленінізму й віднесених до них на тлі опису передового практичного досвіду.

ІІІ етап – 1958–1985 рр.: українська педагогічна думка в змаганнях за демократичний розвиток. Ці роки пов'язані з частковою демократизацією стосунків у системі освіти, появою новаторських за формами та змістом концепцій, що зумовлювалися «хрущовською відлигою». Для періоду 60-х рр. ХХ ст. характерними були «надмірна політизація змісту, перевага репродуктивних методів навчання, авторитарний стиль управління школою, розуміння зв'язку школи з життям лише як ознайомлення з виробництвом» [6, 4].

IV етап – 1985–1991 рр: становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в межах радянського дискурсу, коли в країні відбувалися кардинальні зміни під гаслом «перебудови». Відбувається критичне переосмислення розвитку педагогічної думки в Радянському Союзі, оформлюється «педагогіка співробітництва» тощо.

VI етап – 1991 р.: розвиток педагогіки і школи в Українській державі. Цей етап відзначений датою набуття Україною державної незалежності, тобто роком, «коли розпочинається процес створення національної системи освіти» [6, 4]. Вищезазначена класифікація по праву вважається «кроком до нового виміру», сучасного, прогресивного, пройнятого любов'ю до кожного українця.

Цікавою, в межах нашого дослідження, є також періодизація, створена дослідницею розвитку ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу О. Гончар, якою науково обґрунтовано чотири етапи та особливості розвитку ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу у вітчизняній вищій школі у визначених хронологічних межах другої половини ХХ століття з урахуванням соціально-політичних умов життя в країні ХХ ст., документально-нормативної бази щодо розвитку вищої школи того часу, особливостей розвитку теорії педагогічної взаємодії учасників навчального процесу, стану реалізації ідеї педагогічної взаємодії у вищій школі:

І-й етап (50–60-ті рр. ХХ ст.) – етап визначення гуманістичної сутності поняття «взаємодія» як педагогічного явища в процесі спілкування;

ІІ-й етап (70-ті – перша половина 80-х рр. ХХ ст.) – етап відстоювання в теорії і практиці гуманістичної сутності ідеї педагогічної взаємодії;

ІІІ-й етап (друга половина 80-х рр. – 1990 р.) – етап упровадження гуманістичних положень ідеї педагогічної взаємодії викладача і студентів в освітній процес;

IV-й етап (1991 р. – межа ХХІ ст.) – етап переосмислення ціннісного наповнення ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в умовах вищої освіти незалежної України [2, 8].

Примітно, що критеріями визначення етапів цієї періодизації є зміни не тільки в суспільному житті України в ХХ ст., а й у сутності, формах та методах організації педагогічної взаємодії на певних етапах розвитку самої теорії педагогіки.

У плані визначення критеріїв створення періодизації формування ціннісних орієнтацій студентів мистецьких спеціальностей важливим є звернення уваги до дотримання принципів «безперервності» і «дискретності» [5]. Як слушно зазначає О. Гончар, «структура вітчизняного історико-педагогічного процесу ХХ ст. розкривається як єдність переривчастості й безперервності. Безперервність у розвитку цього процесу виражає його відносну стабільність. Переривчастість, у свою чергу, виражає перехід стадій у нову якість. Однобічне підкреслення тільки

переривчастості в розвитку означає ствердження повного розриву етапів і тим самим втрату зв'язку. Визнання тільки безперервності в розвитку веде до заперечення будь-яких якісних зрушень і по суті до зникнення самого поняття розвитку» [3, 226].

Звісно, що в ціннісних орієнтаціях акумулюється весь життєвий досвід, накопичений особою в її індивідуальному розвитку, всі сліди зовнішніх дій з боку природи й суспільства. Відповідно до цього принципу ціннісні орієнтації, що засвоюються в ході формування особистості, служать для індивіда своєрідним еталоном, з яким він постійно зіставляє власні інтереси й особисті схильності.

Висновки. Соціально значущий характер ціннісної орієнтації унеможливлює відокремлення розгляду розвитку цього феномену від загальних інтересів суспільства, соціально-політичних тенденцій його розвитку в конкретний історичний період. Між тим, процес формування і розвитку ціннісних орієнтацій – це складний багатоступінчастий процес, що відбувається під впливом багатьох факторів. Для створення періодизації формування ціннісних орієнтацій студентів вищої мистецької школи слід ураховувати як суто педагогічну діяльність та систему вищої професійної освіти в цілому, так і психолого-педагогічні характеристики формування особистості митця. Отже, за специфікою досліджуваного феномену його не можна відокремити від тих зовнішніх політичних, економічних та соціокультурних чинників у країні, адже вони зумовлюють основні державні замовлення та вимоги до майбутніх спеціалістів, визначають напрямок її розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисенко В. Й. Курс української історії: З найдавніших часів до ХХ століття / В. Й. Борисенко. – К., 1996. – 356 с.

2. Гончар О. В. Розвиток ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу вищої школи у вітчизняній педагогічній думці (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. … д-ра пед. наук / О. В. Гончар. – Харків, 2011. – 39 с.

3. Гончар О. В. Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в системі вищої освіти України (історико-педагогічний аспект) : монографія / О. В. Гончар. – Х. : ХНАДУ, 2011. – 432 с.

4. Зязюн И. Культурология: украинская и зарубежная культура : учебное пособие [Електронний ресурс] / И. Зязюн, В. Семашко и др. ; под ред. М.М. Закович. – К. : Знания, 2007. – 567 с. – Режим доступу : http://banauka.ru/91.html -15.08.2013].

5. Сластенин В. А. Педагогика : учебник для студ. высш. учеб. заведений / [В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина.] – [8-е изд., стер.] – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 576 с.

6. Сухомлинська О. В. Переодізація нового виміру педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. Сухомлинська // Педагогічна газета. – 2002. – № 10/11. – С. 3–4.

РЕЗЮМЕ

Тарарак Н. Г. Проблема создания периодизации процесса формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов высших творческих учебных заведений Украины ХХ века.

Раскрыта сущность сложившихся в научно-педагогической теории периодизаций, что содействует дальнейшему развитию и созданию взвешенной периодизации процесса формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи в высшем профессиональном образовании с учетом социально-политических, экономических, духовно-моральных факторов. Формирование и развитие ценностных ориентаций охарактеризованы как сложный многоступенчатый процесс, который происходит под воздействием многих факторов.

***Ключевые слова**: ценность, ценностные ориентации, подход, периодизация, высшее учебное заведение, художественный.*

SUMMARY

Tararak N. Problem of creation of periodization on the process of forming of the professionally-valued orientations of the students of the higher art establishments of Ukraine of the XXth century.

In the paper the essence of existing in a scientifical-pedagogical theory a variety of periodizations is exposed, the latter assists to further development and creation of the weighted division into periods of the process of forming of the value orientations of the students in higher professional education with taking into account socio-political, economic, spiritually-moral factors. Forming and development of the value orientations are described as a difficult multi-stage process that takes place under the influence of many factors.

The study of students` value orientations plays a special role in determining the content of psycho-pedagogical support of a young person during the lifetime, including professional development , which is confirmed in the inextinguishable interest of the researchers and practitioners to this issue. There is a considerable volume of published studies describing the role of value orientations of the students of different specialties. A socially significant nature of value orientations prevents the separation of consideration of this phenomenon from the general interests of the society, social and political trends of development in a particular historical period. Periodization as a distribution of historical and pedagogical reality into periods which are qualitatively different from each other is indispensable means of understanding of any historical events and prediction of their possible future development.

However, a large and growing body of literature has investigated that a balanced periodization of value orientations of the students has never been determined. This investigation highlights different periodizations but all the previous studies reviewed so far, however, suffer from the fact that the formation of the students' value orientations has not been identified as a complex process depending on many factors (i.e. an individual's age characteristics, historical and political conditions, socio-cultural factors, educational content, forms and methods of educational interaction between participants of the educational process at higher school etc.), which are constantly changing. Nevertheless, taken together, the results of the study indicate the relative conditional character of such a periodization.

The evidence from this study suggests that the following criteria are supposed to be included into the basis for determining stages of the adequate periodization, such as: consideration of the socio-political conditions of the country in the XX century; due regard to

the social and cultural conditions; appeal to documentary and regulatory base for the development of higher education of this period, peculiarities of the theory of formation of the members` value orientations of the educational process; content of the Higher Art Education, the realization of the value pedagogical mutual relations of the participants of the educational process in higher art school .

On the basis of the presented methodological grounds to the historical and pedagogical analysis of the national education in its fullness and integrity, continuity and discreteness , against the consideration of the phenomenon of the students' value orientations in a broad cultural and educational terms as a factor which cannot be productive without solving the current problems of the higher art school in Ukraine, it would be identified the stages of development and formation of value orientations of the educational process participants of the high school in Ukraine.

Thus, this research has thrown many questions in need of further investigation. More research is required on both substantiating and characterizing the criteria for period division of the process of forming of the value orientations of students at higher educational establishments of Ukraine in the XXth century of the definite field, and defining the content, methodology and approaches to the phenomenon investigation on the certain stage of development of higher professional school and scientifical-pedagogical theory on the whole.

***Key words**: value, value orientations, approach, periodization, institution of higher education, artistic.*

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.015+372.4+378.147

І. С. Артемьєва
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ

У статті уточнено поняття «професійна діяльність учителя початкової школи». Встановлено, що робота з учнями молодшого шкільного віку вимагає з боку вчителя початкової школи творчого підходу до виконання своїх професійних обов'язків, специфіка якого полягає в тому, що об'єктом навчальної взаємодії у системі «вчитель-учень» є особистість школяра, а результатом – формування та гармонійний розвиток сфер особистості молодшого школяра в процесі навчання. Розкрито сутність поняття «професійна діяльність учителя початкової школи з формування позитивного ставлення першокласників до навчання», що полягає в цілеспрямованій діяльності вчителя на формування сфери позитивної навчальної мотивації першокласників.

***Ключові слова**: професійна діяльність, учитель початкової школи, педагогічна творчість, сфери особистості молодшого школяра, розвивальне навчання, «зона найближчого розвитку», принцип варіативності, особистісно-орієнтований підхід, формування позитивного ставлення першокласників до навчання.*

Постановка проблеми. Сьогодні роль початкової освіти й призначення вчителя початкової школи як педагога, що закладає основи для розвитку та самореалізації особистості дитини впродовж усього життя, її культурної ідентифікації, надбання й засвоєння емоційно-ціннісного досвіду важко переоцінити, тому професійна діяльність учителя початкової школи з-поміж інших педагогічних професій посідає особливе місце, зокрема це стосується формування позитивного ставлення першокласників до навчання. Відтак, саме від типу ставлення учня до навчання залежить якість взаємодії між учителем та учнем, у результаті якої в школяра формуються певні знання, вміння, навички й способи дій, а від успішності цього процесу залежить подальший розвиток особистості дитини.

Аналіз актуальних досліджень. Вивченню професійно-педагогічної діяльності присвячені дослідження багатьох науковців (Ю. Бабанський, С. Вершловський, Ф. Гоноболін, І. Зязюн, А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, І. Харламов, Р. Хмелюк, А. Щербаков, В. Якунін та ін); зокрема професійної діяльності педагога вищої школи (І. Богданова, З. Курлянд, А. Ліненко та ін.); учителя старшої школи (І. Бартєнєва, І. Лєвіна,

А. Семьонова та ін.), учителя фізичної культури (Н. Башавець); учителя початкової школи (А. Цимбалару). Водночас, невирішеною залишається проблема професійної діяльності вчителя початкової школи з формування позитивного ставлення першокласників до навчання.

Мета статті полягає в розкритті сутності поняття «професійна діяльність учителя початкової школи з формування позитивного ставлення першокласників до навчання».

Виклад основного матеріалу почнемо з вивчення поняття «професійна діяльність учителя початкової школи».

У ході аналізу наукової літератури (В. Афанасьєв, Ю. Бабанський, І. Зимня, І. Зязюн, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Реан, С. Саричев, В. Сластьонін, М. Фіцула, В. Якунін та ін.) було з'ясовано, що науковці одностайні у визначенні поняття «професійно-педагогічна діяльність учителя». Відтак, у науково-педагогічній літературі під професійно-педагогічною діяльністю розуміється діяльність учителя, змістом якої є керівництво діяльністю учнів в процесі навчання, спрямоване на розвиток головних сфер особистості учнів [6, 19].

У тлумачному словнику С. Ожегова поняття «сфера» трактується – як зона, межа розповсюдження чого-небудь [4, 771]. Спираючись на дослідницькі роботи Б. Ананьєва, Л. Виготського та С. Рубінштейна ми розглядаємо сфери особистості як компоненти її психологічної структури, зміст яких визначає певний комплекс психічних взаємопов'язаних і взаємодіючих «прототипів».

У дослідницьких працях Л. Виготського зазначається, що людина має різні структури особистості на різних вікових етапах [2]. Використовуючи вікову періодизацію Л. Виготського з урахуванням сучасних уявлень про вікові межі, вчені О. Каменська, В. Мухіна, Н. Ніжегородцева, А. Петровський, Д. Ельконин та ін., виокремлюють такі стабільні періоди дитячого розвитку: немовлячий вік, раннє дитинство, дошкільний вік, молодший шкільний вік, підлітковий вік, старший шкільний вік. У нашому дослідженні розглядається період дитячого розвитку, який у психолого-педагогічній літературі отримав назву молодший шкільний вік. У структурі особистості молодшого школяра вчені виокремлюють наступні головні сфери особистості дитини: мотиваційну (афективно-потребову), довільну, мовну, інтелектуальну й рухову (Н. Гуткіна, І. Дубровіна та ін.).

З наукової позиції відомого психолога й педагога Л. Виготського становлення структури особистості тісно пов'язано з розвитком її психічних функцій, рушійною силою (фактором) якого є навчання. Крім того,

науковець стверджує, що в дитячому віці тільки те навчання гарне, яке «забігає» вперед і веде за собою розвиток дитини, тому навчання повинно орієнтуватись не на ті цикли розвитку, що вже завершились, а на ті, що виникають, на «зону найближчого розвитку» [1]. Отже, фактором розвитку сфер особистості дитини є розвивальне навчання, під яким, виходячи з наукової позиції Л. Виготського, ми розуміємо таке навчання, яке створює «зону найближчого розвитку», тобто актуалізує в дитині ціле коло внутрішніх процесів розвитку, які для дитини ще є можливими тільки в сфері взаємовідносин з дорослими довколишніми та співробітництва з більш розвиненими однолітками, але які пророблюють внутрішній перебіг розвитку, після чого стають внутрішнім набуттям самої дитини.

Спираючись на дослідження Л. Виготського маємо стверджувати, що навчання досягає розвивального ефекту, коли воно будується на основі врахування вікових психофізіологічних і психічних особливостей розвитку дітей, їх потенційних пізнавальних можливостей та індивідуальної траєкторії розвитку кожної окремої дитини.

В Україні в школах І-го ступеню навчання в початкових класах здійснюється за сучасними навчальними програмами (з математики, розвитку мовлення тощо), які складені таким чином, що вони враховують вікові особливості розвитку дітей і спираються на певний середній рівень актуального розвитку дитини 6–7 років, під яким у психолого-педагогічній літературі розуміється рівень готовності дитини до шкільного навчання, що досягає дитина, яка нормально розвивалась упродовж дошкільного вікового періоду. Отже, ці програми не спираються на ті психологічні функції, які вважаються новоутвореннями молодшого шкільного віку та які в роботах Л. Виготського фігурують як незрілі. Ці «недозрілі» функції не є тим найнижчим порогом, на який спираються навчальні програми, і тому їх незрілість не заважає навчанню молодших школярів, у яких на початку шкільного навчання рівень актуального розвитку був достатнім, завдяки чому вони швидко досягають наступного рівня актуального розвитку, що забезпечує їм успішне навчання в школі.

Аналіз результатів досліджень присвячених вивченню в учнів 6–7-річного віку рівня готовності до шкільного навчання, власний практичний досвід автора свідчать про те, що деяка кількість першокласників починає навчання в школі з низьким рівнем готовності до шкільного навчання, через це рівень їх актуального розвитку нижче, ніж передбачено шкільною програмою, тому навчання не потрапляє до зони їх найближчого розвитку, отже, школярі одразу стають невстигаючими. Відтак, для того, щоб кожен

учень мав змогу реалізувати свої можливості (актуальні й потенційні) впродовж навчання, що викриває в ньому нові можливості наступного, більш високого рівня, вчителю при організації процесу навчання необхідно враховувати індивідуальні можливості кожної дитини на певному рівні її розвитку, орієнтуватись на траєкторію її розвитку.

Учені А. Каруле, І. Якіманська стверджують, що для того, щоб учитель у процесі навчання дотримувався індивідуальної траєкторії розвитку кожного учня, йому необхідно навчальну програму пристосувати до динаміки розвитку кожної дитини. З точки зору І. Якіманської, гнучкість навчальної програми досягається завдяки застосуванню вчителем при проектуванні навчально-виховного процесу принципу варіативності, що характеризується використанням учителем у процесі навчання школярів не однотипних, рівних для всіх учнів, а різних видів навчальних занять, форм, методів, засобів навчання, вибір яких залежать від індивідуальних характеристик розвитку учнів [8, 8].

Як зазначають у своїх дослідженнях В. Петровськоий, В. Сєріков та І. Якіманська, принцип варіативності є базовою основою особистісно-орієнтованого підходу до організації навчально-виховного процесу, що є одним із способів реалізації розвивального навчання й передбачає, що в центрі навчання знаходиться особистість учня – його мотиви, цілі, його неповторний психологічний стан, індивідуальна траєкторія його психічного розвитку, та, виходячи з інтересів учня, рівня його знань і вмінь, учитель визначає навчальну мету заняття та формує, спрямовує й корегує весь навчальний процес з метою розвитку особистості учня. Відповідно, мета кожного уроку, заняття при реалізації особистісно-орієнтованого підходу до організації процесу навчання формується з позиції кожної конкретної дитини та групи в цілому.

Згідно з концепціями І. Дичківської, В. Кан-Каліка, Ю. Кучерявої, А. Маркової, М. Поташніка, І. Рудницької та С. Сисоєвої, використання вчителем варіативних способів розв’язання навчально-виховних задач з урахуванням вікових та індивідуальних характеристик учнів стимулює його до педагогічної творчості, специфіка якої полягає в тому, що її об’єктом є особистість дитини, а результатом – формування та розвиток цієї особистості в процесі навчання. Як стверджує М. Поташнік, творчість учителя на практиці проявляється в ефективному застосуванні раніше створеного досвіду в нових умовах; у вдосконаленні, раціоналізації, модернізації відомого згідно з новими задачами; в засвоєнні нових розробок та їх розвитку; в гнучкості під час виконання запланованого в

несподіваних ситуаціях; у вдалому імпровізуванні як на підставі точного знання та компетентного розрахунку, так і високорозвиненої інтуїції; в умінні обґрунтовувати заздалегідь підготовлені та інтуїтивні рішення; бачити близьку, середню та далеку перспективу в роботі; в умінні розвивати ідею, реалізовувати її в конкретних умовах, визначити варіативні способи рішення тієї чи іншої педагогічної проблеми, застосовувати досвід інших, трансформувати рекомендації методичного посібника, теоретичні положення наукових публікацій тощо [6, 6–7].

Спираючись на твердження М. Поташніка та виходячи з того, що на розвиток і формування особистості учня, що характеризується власною індивідуальністю, впливають зміст, форми, методи, прийоми та засоби навчання, маємо стверджувати, що творча робота вчителя спрямована на створення варіативної системи психолого-педагогічних впливів, що враховує психологічні якості, потенціал та тенденції розвитку кожного учня, яка є засобом для отримання найкращого результату в конкретних умовах.

Таким чином, під *професійною діяльністю вчителя початкової школи* розуміємо діяльність учителя творчого характеру, змістом якої є здійснення особистісно-орієнтованого підходу до організації навчально-виховного процесу, який спрямований на гармонійний розвиток сфер особистості молодшого школяра, зокрема: мотиваційної, інтелектуальної, мовної, довільної та рухової.

З точки зору О. Каменської, працюючи з першокласниками, вчителям початкової школи особливу увагу необхідно приділяти розвитку провідної сфери особистості дитини шестирічного віку – мотиваційної, зокрема мотивації навчання [3, 167–169].

Аналіз дослідницьких праць О. Каменської довів, що висовуючи вищезазначене ствердження вчена виходила з того, що, по-перше, для успішного оволодіння навчальною діяльністю необхідна сформованість мотиваційної сфери в дитини, зокрема: сформованість мотиву, пов’язаного зі змістом знань, з інтересом до самого навчального матеріалу; по-друге, у зв’язку з тим, що більшість дітей розпочинає шкільне навчання зі «слабкою» підготовкою до навчання в школі, що проявляється у відставанні в усіх сферах особистості дитини, приділення більшої уваги до подолання нерозвиненості його афективно-потребової сфери, вузькості пізнавального інтересу посприяє розвитку всіх інших сфер особистості дитини.

Ми погоджуємося з позицією О. Каменської та висунутими нею доводами.

Відтак, по-перше, мотивація навчання в мотиваційній сфері дитини, яка щойно розпочала навчання у школі, відсутня та формується впродовж всього періоду навчання в першому класі (Н. Гуткіна, І. Кулагіна, О. Малихіна, М. Матюхіна, Н. Ніжегородцева, О. Савченко, І. Шаповаленко та ін.). По-друге, в області педагогічної психології (Б. Бовін, А. Реан, В. Якунін та ін.) існує думка, що позитивний рівень розвитку мотиваційної сфери особистості особи, яка навчається, а саме високої позитивної мотивації до навчальної діяльності, може грати роль компенсаторного фактору у випадку недостатніх здібностей чи недостатньому запасі в учня необхідних знань, умінь і навичок (за А. Реаном [7, 87–88]).

Крім того, аналіз психолого-педагогічної літератури, присвяченої вивченню виникнення в учнів позитивного або негативного ставлення до навчання (М. Алексєєва, Л. Божович, М. Гриньова, А. Маркова, І. Соснова, Н. Стадненко, В. Шрадер, І. Ушакова) довів, що основною причиною негативного ставлення учня до навчання є несформованість у школяра окремих сторін мотивації, а сформовану в учня мотивацію навчання вчені розглядають як таку психологічну реальність, що стоїть за позитивним ставленням школяра до навчання.

У своєму дослідженні А. Реан, розглядаючи сформованість мотивації навчання в учня у ролі компенсаторного фактору, стверджує, що саме висока позитивна навчальна мотивація в учня сприяє досягненню ним високих результатів у навчанні [7, 88]. Діти з високою навчальною успішністю з бажанням відвідують школу, активні в навчанні та сумісній навчальній роботі, в них спостерігається позитивне ставлення до навчання в школі (за О. Кірічук, І. Кулагіною, Н. Ніжегородцевою та ін.). Отже, саме цілеспрямоване формування вчителем у процесі навчання в учнів мотивації навчання посприяє виникненню в них позитивного ставлення до навчання.

Висновок. *Професійна діяльність вчителя початкової школи з формування позитивного ставлення першокласників до навчання* – це діяльність учителя творчого характеру, яка повинна бути спрямована на керування процесом формування сфери позитивної навчальної мотивації першокласників, яка сприяє ефективному формуванню в них знань, умінь, навичок та розвитку здібностей, що дозволить їм досягти успішності в навчанні, а це, в свою чергу, вплине на формування в них позитивного ставлення до навчання.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку ми вбачаємо у визначенні структури означеної в статті професійно-педагогічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений : В 6-ти томах / Л. С. Выготский ; гл. ред. А. В. Запорожец. – Т. 2. Проблемы общей психологи / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.

2. Выготский Л. С. Собрание починений : В 6-ти томах / Л. С. Выготский ; гл. ред. А. В. Запорожец. – Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.

3. Каменская Е. Н. Психология развития и возрастная психология: конспект лекцій / Елена Николаевна Каменская. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 251с.

4. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Сергей Иванович Ожегов. – [6-е изд.]. – М. : Изд-во «Советская энциклопедия», 1964. – 900 с.

5. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.

6. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт : пособие для учителя / Марк Матусович Поташник. – К. : Рад. шк., 1988. – 187 с.

7. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб. : прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2006. – 479 с.

8. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / Ирина Сергеевна Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 112 с.

РЕЗЮМЕ

Артемьева И. С. Профессиональная деятельность учителя начальной школы по формированию положительного отношения первоклассников к обучению.

В статье уточнено понятие «профессиональная деятельность учителя начальной школы». Установлено, что работа с учениками младшего школьного возраста требует со стороны учителя начальной школы творческого подхода к выполнению своих профессиональных обязанностей, специфика которого состоит в том, что объектом учебного взаимодействия в системе «учитель–ученик» является личность школьника, а результатом – формирование и гармоничное развитие сфер личности младшего школьника в процессе обучения. Раскрыта сущность понятия «профессиональная деятельность учителя начальной школы по формированию положительного отношения первоклассников к обучению в школе», которая состоит в целенаправленной деятельности учителя на формирование сферы положительной учебной мотивации первоклассников.

***Ключевые слова**: профессиональная деятельность, учитель начальной школы, педагогическое творчество, сферы личности младшего школьника, развивающее обучение, «зона ближайшего развития», принцип вариативности, личностно-ориентированный подход, формирование положительного отношения первоклассников к обучению.*

SUMMARY

Artemyeva I. Professional activity of a primary school teacher to form a positive attitude to first-year pupils' teching.

The author studies the professional activity of a primary school teacher, in particular, at forming a positive attitude to first-term pupils' teaching. The author analyzes the scientists' points of view to the comprehension of the term «professional pedagogical activity of the teacher». The author makes it clear that in the scientific pedagogical literature the

notion «a professional pedagogical activity of a teacher» is interpreted as the activity of the teacher, the matter of which is the management of the pupils' activities in the educational process, which is directed at developing the main pupils' psychological structures of their personalities. It is specified that developing education, in the organization of which the teacher uses individual-centered approach to children, that ensures when the teacher adheres to the principle of variability in the planning of the educational process, is the motive force of a harmonious development of the primary school pupils' psychological personality structures. In the article, the author notes that the creative work of a teacher aimed at creating a variable system of psycho-pedagogical actions.

In particular, the author considers the professional activity of a primary school teacher as the creative activity of the teacher, the matter of which is realization of individual-centered approach to the organization of the education process, which is directional at harmonious development the primary school pupils' psychological structures: motivational, intellectual, speech, random and motor.

The article proves that the primary school teacher working with first-form pupils should be focused on their motivational psychological structure forming, namely, the learning motivation, as the formation of this psychological structure affects the development of all other pupil's psychological structures, helps the child master learning activities successfully and achieving academic success, that will be an incentive for the beginning in child a positive attitude to teaching.

So, the professional activity of a primary school teacher to form the positive attitude to first-form pupils' teaching is a creative activity of the teacher, that must be focused on the management of the process of formation a positive learning motivation at first-form pupils.

***Key words**: professional activity, primary school teacher, pedagogical creative activity, psychological personality structure of primary school pupils, developing education, «zone of proximal development», principle of variability, student-centered approach, forming positive attitude of the first-form pupils to teaching.*

УДК 371.26:372.850.2(045)

О. О. Бабкова
Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

СКЛАДОВІ ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розкривається загальна сутність змістового компоненту оцінювальної діяльності вчителів природничих спеціальностей; визначено складові оцінювальної діяльності вчителів природничих спеціальностей; теоретично обґрунтовано значення кожної з них у встановленні зворотного зв'язку і забезпеченні планування індивідуальних стратегій навчання учнів. Значну увагу приділено проблемам викладання предметів природничого циклу в сучасній школі, визначення рівня навчальних досягнень учнів із природознавства, частоти контролю знань, інтерпретації отриманих результатів освітнього процесу, співвіднесення ступеню навченості учнів до рівня вимог учителів.

***Ключові слова**: оцінювальна діяльність учителів природничих спеціальностей, оцінний контроль, успішність, середній бал, ступінь навченості.*

Постановка проблеми. На державному рівні здійснюється формування загальнонаціональної системи оцінки якості освіти, яка передбачає підсилення інструментальності й технологічності використання вимірників. Розвивається новий напрямок аналітико-оцінювальної діяльності: освітній аудит (незалежне оцінювання результатів навчальної діяльності) та евалюація якості. Разом з цим педагогічна практика свідчить про недостатню увагу вчителів природничих спеціальностей до набуття знань і розвитку вмінь з оцінювальної діяльності, що призводить до необ'єктивних оцінок, негативного впливу на мотивацію, самооцінку учня та результативність навчально-виховного процесу**.**

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці розглядають оцінювальну діяльність як контроль успішності учнів та формування в них адекватної самооцінки; як інтелектуальну діяльність, що має у своїй структурі компоненти: «планування, оцінювання й оцінку». [4, 20]; як механізм задоволення інформативної потреби учня й вчителя відносно відповідності знань, умінь і навичок програмовим вимогам [6].

І. А. Гнітман зауважує, що оцінювальна діяльність учителя зводиться до виставлення оцінки якості засвоєння предметних знань, умінь і навичок у відповідності їх до Державного стандарту, а оцінка є кількісним вираженням ступеню засвоєння учнями навчального матеріалу [5].

В. В. Полікарпова розглядає оцінювальну діяльність учителя як складову його професійної педагогічної діяльності, яка включає в себе оцінювання не тільки діяльності учнів, але й оцінювання взаємодії учнів і вчителя [9].

Таким чином, ученими відмічається неоднозначність, ускладнення, багатоаспектність цього виду діяльності через те, що результати навчально-виховного процесу залежать від багатьох факторів і не всі вони піддаються виділенню, контролю й оцінці. Разом з цим недостатньої уваги отримало питання вивчення складових оцінювальної діяльності кожної категорії педагогів відповідно до спеціальності.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення складових оцінювальної діяльності вчителів природничих спеціальностей та місця кожної з них у встановленні зворотного зв'язку в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. З 1995 року запроваджено четвертий міжнародний проект з циклу оцінювання знань учнів з математики і природознавства (TIMSS). Головна мета цього дослідження полягає в порівняльній оцінці якості навчальних досягнень учнів з предметів природничо-математичного циклу. В 2007 році у проекті

взяли участь 59 країн, серед них і Україна. За даними такого незалежного оцінювання можна формувати уяву про ефективність освітньої системи певної країни. Тож всі учасники зацікавлені в досягненні більш якісних результатів. Тому в освітньому процесі акцент зміщується в бік навчання, накопичення знань, а, відповідно, й оцінювання. Термін «оцінювання» в широкому сенсі включає всі можливі судження стосовно індивідуальних чи агрегованих результатів навчання. Оцінювання як процес виконує три функції – відбір, сертифікацію і підвищення якості освіти. Крім цього його використовують як інструмент спостереження за реформуванням системи або управлінням системою.

Так, з метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти громадян, здійснення контролю за дотриманням державних стандартів освіти, проведення аналізу стану системи освіти та прогнозування її розвитку, на національному рівні з 2007 року запроваджено зовнішнє незалежне оцінювання досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти, які виявили бажання вступити до вищих навчальних закладів (Постанова КМУ від 25 серпня 2004 р. № 1095 (із змінами, внесеними згідно з Постановами КМ № 1312 від 31.12.2005 та № 1319 від 08.12.2009).

Тому вчителі природничих спеціальностей мають володіти достатньою мірою теоретичними знаннями, специфічними для даних предметів, уміннями й навичками щодо організації навчання та здійснення оцінювання, яке встановлює зворотній зв’язок і дозволяє визначити ефективність навчального процесу.

Ми погоджуємося з Н. Ю. Волковинською, що оцінювальна діяльність вчителя «забезпечує формування оціночного судження дій суб’єктів освітнього процесу» [4, 20]. Саме ця діяльність включає в себе оцінювання навчальних досягнень учнів, їх освітніх потенціалів і проблем; результатів діяльності вчителя в освітньому процесі, його взаємодії з учнями; професіональних досягнень педагога, його можливостей і проблем. Оцінювання (самооцінювання) може здійснюватись окремими учнями, вчителями, учнівським та педагогічним колективами.

На підставі наукових праць Н. Буринської [2], Н. Волковинської [4], Л. Липової [7], Н. Полікарпової [9], І. Підласого [8], В. Симонова [10], Н. Титаренко [11] нами виділені складові оцінювальної діяльності вчителів природничих спеціальностей. Серед них: планування, суб’єкти оцінювальної діяльності, оцінний контроль як елемент діагностики й оцінювання, та інтерпретація виведених результатів як механізм формування оцінки (рис. 1).

Оцінювальна діяльність учителів природничих спеціальностей

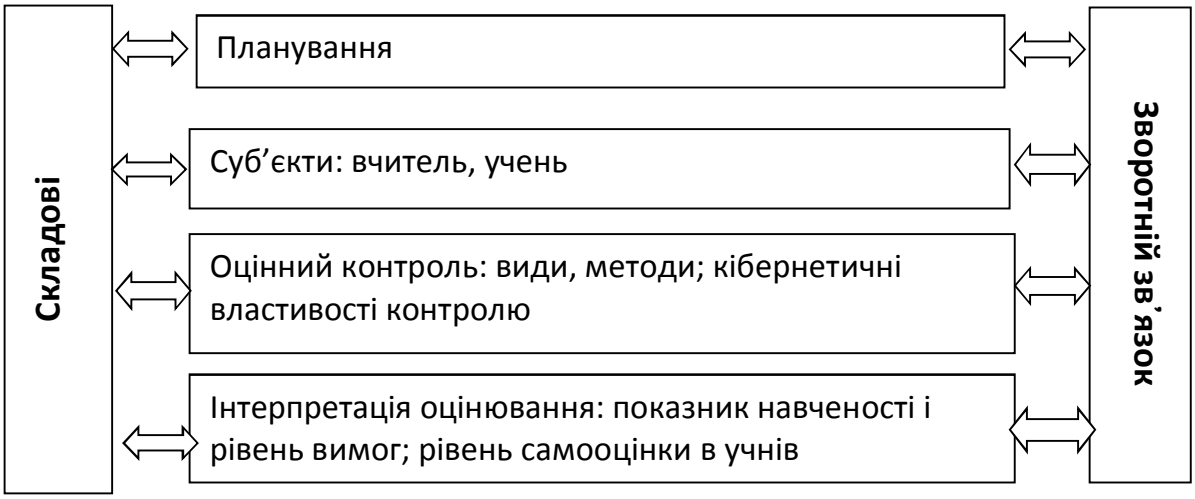

Рис. 1. Складові оцінювальної діяльності вчителів природничих спеціальностей

Планування передбачає вибір предмету оцінювальної діяльності, що має на меті визначення рівня сформованості конкретних (впізнання предметів і явищ), загальних (процес мислення учнів: порівняння, узагальнення, знаходження суттєвих ознак предметів і явищ, встановлення причинно-наслідкових зв'язків) та продуктивних (які можна використовувати на практиці) знань.

Оцінний контроль надає всім учасникам освітнього процесу інформацію про хід і результати навчальної діяльності. Він визначає досягнення учнів у навчанні і сприяє внутрішній мотивації, вихованню й розвитку школярів [2].

Тому, вчитель природничої спеціальності повинен, насамперед, мати знання про зміст, функції, завдання, критерії, норми оцінювальної та самооцінювальної діяльності; систему знань щодо оцінки рівня навчальних досягнень учнів з предметів природничого циклу на різних ступенях навчання в межах моніторингових досліджень якості освіти та використання в оцінювальній діяльності різних видів і методів контролю.

За визначенням Н. Титаренко, перевірки за дидактичними задачами поділяють на види: «перевірка навчальних досягнень учнів у пізнавальному процесі; перевірка засвоєння логічно завершених частин навчального матеріалу (розділу, теми або її частини, яка необхідна для подальшого вивчення матеріалу); перевірка засвоєння навчального курсу (в кінці року, після вивчення курсу)» [11]. Іншими словами, в практиці роботи педагогічного колективу контроль проявляється в різних видах: попередній (вхідний), поточний, періодичний (рубіжний) і підсумковий, експертний, інспекторський. Крім того, вчена виділяє методи перевірки за

групами: усні (індивідуальне опитування, фронтальна бесіда); письмові (короткочасна перевірочна робота, контрольна робота, хімічний, біологічний, географічний, фізичний диктанти, тести) та практичні (індивідуальний експеримент, практична робота). Поєднання цих способів перевірки надає можливість урахувати індивідуальні особливості кожного учня та перевірити навчальні досягнення школярів із предметів природничого циклу і за результатами оцінювання визначити прогалини в знаннях та вміннях з теми, підтеми, розділу.

У процесі вивчення природничих предметів програмою передбачені практичні роботи, які за дидактичною метою поділяються на пропедевтичні, ілюстративні, пізнавальні, узагальнювальні й контрольні. Причому в програмах із фізики й біології передбачені лабораторні роботи, які відрізняються від лабораторних дослідів з хімії, бо вони виконуються на уроках хімії «під час вивчення нового матеріалу і є джерелом знань» [7] та носять пізнавальний характер. І практичні, і лабораторні роботи з фізики та хімії виконуються після вивчення теми і потребують оцінювання, оскільки їх мета полягає в комплексній перевірці знань, умінь і навичок; узагальненні і систематизації знань. У профільних класах збільшується кількість практичних робіт з експериментальними та розрахунково-експериментальними задачами, які виконуються індивідуально за певним варіантом, як контрольні роботи, і передбачають самостійний шлях проведення експерименту. Правильне розв’язання цих задач свідчить про «розвиток теоретичного й емпіричного мислення, про найвищий рівень засвоєння знань, про їх дієвість і функціональність» [7].

Проблемою викладання природничих предметів у сучасній школі є те, що учні набувають розрізнені знання, які не синтезуються «в цілісну природничо-наукову картину світу, а створюють лише фрагментарні уявлення про природу». [3]. Учень перебуває в межах понять одного предмету. У методичному аспекті координації природничих предметів знаходяться нереалізовані можливості щодо формування в учнів цілісного уявлення про природу. І це має місце як під час викладання предметів природознавства, так і під час оцінювання навчальних досягнень. Саме такі інтегровані завдання пропонує міжнародне дослідження TIMSS.

Залишається актуальним питання частоти контролю. З точки зору кібернетики:

– ефективність навчання (у відомих межах) прямо пропорційна частоті і обсягу зворотного зв’язку;

– якість знань залежить від ефективності контролю; частота контролю є функція від тривалості навчання: P=N(0,981*S*a), де N – число оцінок, а – число учнів, підданих інспектуванню, S – число уроків за навчальним планом;

– якість навчання прямо пропорційна якості керування навчальним процесом [8].

Контроль надає можливість отримати результати освітнього процесу, інтерпретація яких забезпечує формування оціночного судження – оцінки. Вчителі природничих спеціальностей мають ураховувати в оцінці ступінь засвоєння. Досвід доводить, що засвоєння – це знання більше 60% програми. Значення менше 60% вважається критичним [1]. За результатами перевірної роботи педагог встановлює «проблемні» теми, що містять прогалини в знаннях учнів, ліквідацію яких треба обов'язково спланувати під час повторень, проведення консультацій.

Такі оцінювальні показники, як відсоток успішності, середній бал, кількість учнів, що навчаються на достатньому та високому рівнях, є формальними й зовнішніми, оскільки при їх виставленні не враховується ступінь навченості кожного учня і рівень вимог учителя. Адже за інструкцією ведення журналу за тему вчитель виставляє середній бал, округлюючи його на користь учня, який не відтворює справжню інформацію щодо навченості школяра з конкретної теми. Крім цього, оцінки різних педагогів мають різний зміст, який залежить від вимог учителя. В. Симонов зазначає, що «вміння і бажання вчителя працювати на першому (вищому) рівні вимог – важлива умова подолання формалізму в оцінці знань, умінь та навичок» [10, 24].

Учений в основі контролю за результативністю освітнього процесу пропонує п'ять послідовних показників прояву його підсумку (п'ять показників ступеню навченості учнів): розпізнавання, запам'ятовування, розуміння, найпростіші (елементарні) уміння та навички, перенос (творче застосування отриманих теоретичних знань на практиці) [10, 8–10].

Адаптуючи загальне поняття «навченість» до поняття «ступінь навченості учнів з природознавства» відмічаємо наступні рівні:

1) розпізнавання – учень розрізняє терміни, назви, живі організми, явища живої природи тощо;

2) запам'ятовування (механічне засвоєння) – учень може відтворити запам'ятовані правила, означення понять, завчити формули, ознаки явищ;

3) розуміння – оперуючи термінами, назвами, символьними позначеннями, учень відтворює основні поняття, закони й взаємозв'язки між ними (виявлення суті, пояснення, доведення, умовивід, самооцінювання);

4) найпростіші (елементарні) вміння й навички – учень уміє застосовувати алгоритм під час розв'язування стандартних програмних завдань, елементарні вміння;

5) перенесення – учень уміє самостійно будувати ланцюг міркувань і доведень (нестандартні завдання, для розв'язування яких самостійно створюються алгоритми).

Таким чином, учень, який має високі результати, володіє усіма рівнями навченості. Для того, щоб визначити ступінь навченості учня з конкретної теми, науковець пропонує формулу:

СНУ=n (в)*1+n (д)*0,64+n(с)*0,36+n(п)*0,16/N,

де n – кількість оцінок: в – високого рівня, д – достатнього рівня, с – середнього рівня, п – початкового рівня. Інтерпретувати отримане значення можна за наступною шкалою : 0–44% – критичний рівень; 45–49% – низький рівень; 50–74% – допустимий; 75% і більше – оптимальний.

Висновки. Особистісно-орієнтована парадигма вимагає від сучасного вчителя природничої спеціальності планування індивідуальних стратегій навчання учнів, мотивування їх навчальної діяльності та здійснення коректної оцінювальної діяльності, що в свою чергу дозволить побачити школярам особистісний рух в освітньому процесі. Отже, сьогодення вимагає об'єктивного оцінювання та незалежної оцінки, що можливо здійснити через самооцінку досягнень усіма учасниками освітньої системи, враховуючи інструментальність і технологічність педагогічних вимірників.

Залишається актуальним визначення факторів, які мають вплив на навченість учнів, а серед них можуть бути: освітній потенціал школяра, рівень його мотивації, комфортність навчання. Саме за цими чинниками можна пояснити успіхи і невдачі кожного школяра і знайти резерви методичної роботи щодо покращення ефективності навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аскеров Ш. Оценка знаний : поиск рационального варианта / Ш. Аскеров // Народное образование. – 2004. – № 1. – С. 141–144.

2. Буринська Н. М. До проблеми оцінного контролю / Н. М. Буринська // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 2. – С. 85–91.

3. Величко Л. Про координацію змісту шкільних природничих предметів / Л. Величко // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 30–31.

4. Волковинская Н. Ю. Формирование умений оценочной деятельности учителя в системе повышения квалификации : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Наталья Юриевна Волковинская. – Оренбург, 2008. – 213 с.

5. Гнитман И. А. О проблеме оценивания учебных достижений в условиях модернизации российской школы / И. А. Гнитман // Педагогический вестник ЕАО – 2005. – № 2. – С. 16–23.

6. Курдюкова Н. А. Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема : автореф. дисс. … канд. псих. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / Н. А. Курдюкова. – Санкт-Петербург, 1997. – 24 с.

7. Липова Л. Специфікація методів навчання в класах природничих профілів / Л. Липова // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 27–30.

8. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. – 616 с.

9. Поликарпова В. В. Развитие оценочной деятельности учителя в процессе его профессионального становлення : автореф. дисс. … канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. В. Поликарпова. – Санкт-Петербург, 2009. – 35 с.

10. Симонов В. П. Диагностика степени обученности учащихся : учебно-справочное пособие / В. П. Симонов. – М. : MRA, 1999. – 48 с.

11. Титаренко Н. Проведення тематичної атестації / Н. Титаренко // Рідна школа. – 2002. – № 11. – С. 49–51.

РЕЗЮМЕ

Бабкова Е. А. Составляющие оценочной деятельности учителей естественных специальностей.

В статье раскрывается общая сущность содержательного компонента оценочной деятельности учителей естественных специальностей, определены составляющие оценочной деятельности учителей естественных специальностей; теоретически обосновано значение каждой из них в установлении обратной связи и обеспечении планирования индивидуальных стратегий обучения учащихся. Значительное внимание уделено проблемам преподавания предметов естественнонаучного цикла в современной школе, определения уровня знаний учащихся по природоведению, частоты контроля знаний, интерпретации полученных результатов образовательного процесса, соотнесение степени обученности учащихся к уровню требований учителей.

***Ключевые слова**: оценочная деятельность учителей естественных специальностей, оценочный контроль, успешность, средний балл, степень обученности.*

SUMMARY

Babkova E. Components of evaluation carried out by the teachers of natural sciences.

The article deals with the general nature of the semantic component in the evaluation process carried out by the teachers of Natural Sciences. Assessment is seen as a mechanism for establishing feedback and it determines the effectiveness of the learning process. The components of the assessment process are specificated and the value of every element in feedback establishing which helps to plan strategies for student's individual learning is theoretically substantiated. The subject of evaluation students' achievements in Natural Sciences namely the level of specific, general and productive knowledge is specified. The paper highlights the educational aspect of assessment. Testing types and methods are described and experimental method is considered to be the most important. It is theoretically proved that practical work with experimental and calculation-experimental tasks helps to form knowledge reliability as well as practical activities make possible to carry out a complex test of students' academic achievements in the subjects of Natural Sciences.

Special attention is paid to the following problems: teaching Natural Sciences in the modern school, determination of the students' achievements level, interpretation of the educational process and the correlation between the level of students' knowledge and teachers' requirements. It is indicated that the results of success rates, knowledge level or Basic data are formal in nature and don't show actual information about students' progress because educational outcomes are individual and must be changed individually. The article gives features of cybernetic control that allows setting a desired frequency of assessment as well as the level of knowledge. The factors that affect education are defined.

***Key words**: evaluation carried out by teachers of Natural Sciences, assessment, success rate, Basic data, level of student's knowledge.*

УДК 373.3. 016:57.081.1

К. М. Волохата
Барський гуманітарно-педагогічний
коледж ім. М. Грушевського

ПРОБЛЕМНІ СИТУАЦІЇ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

У статті розкриваються особливості проблемно-пошукової діяльності молодших школярів при створенні проблемних ситуацій на уроках природознавства. Встановлено, що успішна реалізація проблемного навчання безпосередньо пов'язана із здійсненням педагогічно-доцільного керівництва учнівським пізнанням. Збільшення позитивної та зменшення негативної дії проблемних ситуацій у навчальній діяльності учнів досягається завдяки різнобічному врахуванню залежностей, що існують між компонентами проблемної ситуації та провідними характеристиками в розвитку учня як особистості.

***Ключові слова**: проблемна ситуація, природознавство, початкова школа, розумова діяльність, розвиток мислення, проблемне навчання, проблема, навчальний матеріал.*

Актуальність дослідження. Розбудова України як вільної демократичної держави, становлення та розвиток громадянського суспільства неможливі без якісної цілеспрямованої підготовки школярів до життя і діяльності в такому суспільстві. Одним із пріоритетних напрямів державної політики у сфері освіти в Україні першої чверті XXI ст., визначених Національною доктриною розвитку освіти, є постійне підвищення її якості, оновлення змісту й організаційних форм. Модернізація шкільної освіти відбувається на засадах принципів гуманізації, гуманітаризації, диференціації, орієнтації на особистість учня. З боку держави приділяється значна увага підвищенню якості шкільної природничо-математичної освіти [6].

Згідно Державного стандарту початкової загальної освіти з 2012/2013 навчального року введено окремий предмет «Природознавство», на який

відведено дві години на тиждень. Основними завданнями, які стоять перед педагогом, є формування на доступному рівні цілісної природничо-наукової картини світу, що охоплює систему знань, яка відображає закони й закономірності природи та місце в ній людини, розвиток розумових здібностей учнів, їх емоційно-вольової сфери, пізнавальної активності та самостійності, здатності до творчості, самовираження і спілкування [2, 5].

Важливу роль у теорії і практиці освіти відіграють зміст, принципи і методи навчання. Сьогодні вже саме життя вимагає розробки та впровадження диференційованого підходу до освіти, активних прийомів, форм і методів навчання. Важливе значення надається проблемному навчанню, основна мета якого, як відомо, полягає у збагаченні активного ставлення учнів до оволодіння знаннями, інтенсивного розвитку їхньої самостійної пізнавальної діяльності та індивідуальних творчих здібностей. Проблемне навчання є основним засобом активізації розумової діяльності учнів, розвитку в них тяги до знань і бажання вчитися. Одночасно воно є умовою творчих здібностей школярів. Організація проблемного навчання сприяє більш активному й продуктивному засвоєнню учнями найважливіших знань про предмети, взаємозв’язки і закономірності.

Огляд досліджень і публікацій. Досвід організації проблемного навчання накопичувався в світовій практиці протягом багатьох десятиліть. Розробці методики і технології проблемного навчання значною мірою сприяли наукові праці в галузі психології навчальної діяльності (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Н. А. Менчинська, Н. Ф. Тализіна та ін.). Зокрема, М. М. Скаткін, а також І. Я. Лернер розглядають проблемне навчання як один із методів навчальної діяльності, який ґрунтується на самостійній пізнавальній діяльності учнів, а у свою чергу М. І. Махмутов обґрунтовує особливості проблемного навчання як цілої методичної системи, яка об’єднує різноманітні методи навчання [5, 30].

І. А. Ільницька, обґрунтовуючи особливості проблемного навчання, значну увагу в своїх дослідженнях зосереджувала на розробці шляхів створення різних видів проблемних ситуацій [2, 16].

А. В. Фурман, розглядаючи питання проблемного навчання, висвітлює психолого-педагогічні умови організації та ефективного використання проблемності в навчанні й особливу увагу приділяв методиці застосування проблемних ситуацій з урахуванням диференційованого підходу до учнів різних вікових категорій [7, 29].

Постановка проблеми. На сьогоднішній день вивчення природознавства у початкових класах не обмежується формування у дітей

уявлень про природу та її компоненти. Зміст цього предмета складає система взаємопов'язаних понять, засвоєння учнями кожного з яких потребує спеціальної методичної підготовки вчителя. Перед сучасною початковою школою гостро стоїть питання про таку організацію навчально-виховного процесу, яка була би більш орієнтованою на всебічну підготовку школярів, їхній цілісний гармонійний розвиток та особисте зростання. Водночас практика свідчить, що вчитель не завжди використовує можливості навчальних занять для творчості, розвитку індивідуальності учнів, їхньої самостійності, ініціативи. Значно кращі успіхи у навчанні досягаються там, де процес навчання будується на основі проблемно-пошукової діяльності молодших школярів.

Мета статті – розкрити особливості проблемно-пошукової діяльності молодших школярів при створенні проблемних ситуацій на уроках природознавства.

Виклад основного змісту дослідження. Проблемна активність учня, зокрема, учня початкових класів – це одна із центральних проблем педагогіки. Вона була стержнем багатьох педагогічних теорій минулого (Я. А. Коменського, Й. Г. Песталоцці, Ф. Дістерверга, К. Д. Ушинського). І це не випадково, оскільки сам процес людського пізнання носить активний, творчий характер, а здібності людські, в тому числі й пізнавальні, розвиваються лише в активній самостійній діяльності. В проблемному навчанні створюються найбільш сприятливі умови для формування таких якостей особистості, як пізнавальний інтерес, творча активність і самостійність. А це дає можливість реалізувати вимоги Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI ст.), де зазначається про необхідність вибору й структурування навчально-виховного матеріалу на засадах диференціації та інтеграції, забезпечення альтернативних можливостей для одержання освіти, для індивідуальних потреб і здібностей [1, 3].

Проблемне навчання розглядається як технологія розвиваючої освіти, спрямована на активне одержання учнями знань, формування прийомів дослідницької пізнавальної діяльності, залучення до наукового пошуку, творчості, виховання соціально значимих рис особистості. Проблемне навчання засноване на конструюванні творчих навчальних завдань, що стимулюють навчальний процес і підвищують загальну активність учнів. Воно формує пізнавальну спрямованість особистості, сприяє виробленню психологічної установки на подолання пізнавальних труднощів. Учень одержує в ньому нові знання не в готовій формі, а як наслідок своєї розумової праці. Вони є його власним відкриттям,

продуктом його розумової діяльності, однак при цьому виникає необхідність здійснити такі кроки, які б наблизили проблему до учня, тобто кроки, після яких учень проблему сприйняв би як власну.

Дидактичне призначення проблемного навчання полягає в педагогічному керуванні активною пошуковою діяльністю учнів. Проблемне навчання виражається в системі проблемних ситуацій, задач, завдань, які необхідно вирішити учням.

Основою проблемного уроку є взаємодія вчителя й учнів, коли між ними розвиваються діалогічні взаємостосунки під час вирішення проблеми. Важливе не тільки вміння вчителя створювати проблемну ситуацію, а й здатність організувати обговорення і розв'язання її учнями. Основний зміст технології проблемного навчання має становити методика застосування проблемних ситуацій на різних етапах уроку. Урок природознавства в початковій школі – це ідеальний матеріал для створення проблемних ситуацій. Саме на цих уроках у дітей виникає дуже багато питань: «Чому?», «Як?», «Звідки?». Вчитель разом з дітьми може розв'язувати проблемні ситуації всіма можливими шляхами:

– через проблемне викладання знань учителем;
– через організацію частково-пошукової діяльності;
– через організацію дослідницької діяльності шляхом спостереження учнів за природою чи за результатами самостійного досліду.

У ході вивчення курсу природознавства можна створити певну постійно зростаючу систему залучень учнів до вирішення проблемних ситуацій, а також до самостійної пошукової діяльності.

Психологічною наукою давно доведений той факт, що психічний розвиток людини, особливо інтелектуальний, здійснюється тільки в умовах подолання перешкод, труднощів, при виникненні потреби в нових знаннях. Ці умови психологія пов'язує з поняттям «проблемна ситуація», яка характеризує початок розумової діяльності суб'єкта. Дослідження відомих психологів В. В. Давидова, С. Ф. Жуйкова, Л. В. Занкова та Д. Б. Ельконіна показали, що в молодших школярів є значні резерви й можливості психологічного розвитку, прояву яких сприяє проблемне навчання. Організація проблемних ситуацій у цілому дає підвищення ефективності навчання, вона активізує розумову діяльність більшості учнів. Школярів слід привчати до застосування своїх знань і вмінь, готуючи їх до творчої діяльності в майбутньому. Навчальна діяльність повинна носити, наскільки це можливо, творчий характер. Цьому відповідає проблемне навчання. Проблемні ситуації відображають наявність тих чи інших

протиріч об'єктивної реальності, що виявляються, зокрема, в наукових і навчальних процесах.

Проблемна ситуація – це пізнавальна трудність, суперечливий матеріал. Учні для вивчення нової теми повинні самостійно використати мислительні операції: аналіз, синтез, порівняння, аналогію та узагальнення [4, 153].

Проблемна ситуація характеризується уявною несумісністю двох чи більше інформацій.

За способом подачі інформації проблемні ситуації бувають:

– текстовими (виникають під час осмислення учнями інформації, що міститься в тексті або графічному матеріалі (схемах, кресленнях);

– безтекстовими (створюються усно, через матеріалізовану ситуацію – демонстрацію за допомогою пристрою чи природного явища).

За часом вирішення:

– короткочасними (використовуються для оперативної активізації діяльності учнів);

– тривалими (розв'язуються не на одному занятті, а на двох–трьох).

Щоб проблемна ситуація стала дидактичним інструментом педагога, необхідне знання типів проблемних ситуацій. У літературі відомо понад 20 класифікацій проблемних ситуацій, причому для них використовуються різні підстави.

Найбільшим визнанням у педагогічній практиці користується класифікація М. І. Махмутова. Він указує наступні способи створення проблемних ситуацій і, відповідно, визначає їх типи:

– при зіткненні учнів з життєвими явищами, фактами, які вимагають теоретичного пояснення;

– при організації практичної роботи учнів;

– при спонуканні учнів до аналізу життєвих явищ, що приводять їх у зіткнення з колишніми життєвими уявленнями про загальні явища;

– при формулюванні гіпотез;

– при спонуканні учнів до порівняння, співставлення і протиставлення;

– при спонуканні учнів до попереднього узагальнення нових фактів;

– при дослідних завданнях.

Різноманітність типів проблемних ситуацій свідчить про важливість використання в навчальному процесі, зумовлює різні способи їх створення [5, 34].

У дидактико-методичній літературі та педагогічній практиці виділяються різні спільні прийоми створення проблемних ситуацій. Найбільш поширеними серед них є:

– повідомлення інформації, яка містить у собі пізнавальне протиріччя;

– створення невідповідності між знаннями учня про предмети, явища природи, їх взаємозв'язки і новими фактами, що їх характеризують;

– створення невідповідності між новими й засвоєними способами діяльності, які необхідні для досягнення певної мети;

– пред'явлення учням проблемного завдання.

Сформульоване вчителем проблемне завдання спочатку не є проблемою для учнів. Щоб воно перетворилося в проблему, діти повинні проаналізувати це завдання, усвідомити мету, яку необхідно досягти й переконатися в тому, що в їхньому досвіді немає потрібної відповіді. У результаті такої розумової діяльності осмислюється зміст протиріччя, яке лежить в основі завдання. Тільки після цього воно приймається як суб'єктивна проблема у сформульованому вчителем вигляді або переформульовано самими учнями.

До створення проблемних ситуацій існують певні вимоги.

Для створення проблемної ситуації перед учнями повинно бути поставлено таке практичне або теоретичне завдання, при виконанні якого учень повинен відкрити нові знання чи дії, при цьому потрібно дотримуватися таких основних умов:

– завдання мають ґрунтуватися на тих знаннях та вміннях, якими володіє учень, включати один невідомий елемент, потреба в якому повинна викликатися в учнів у процесі виконання цих завдань;

– невідоме, яке потрібно відкрити для виконання поставленого завдання, підлягає засвоєнню загальних закономірностей, способів дій або деяких загальних умов виконання дії;

– виконання проблемного завдання повинно викликати в учня потребу в знанні.

Пропоноване учневі проблемне завдання повинне відповідати його інтелектуальним можливостям. Ступінь труднощів пропонованого проблемного завдання можна оцінювати за двома головними показниками:

– за ступенем новизни підлягає засвоєнню навчального матеріалу;

– за ступенем його узагальненості.

Чим більшими інтелектуальними можливостями володіє учень, тим більшу міру новизни і тим більшу міру узагальненості можуть мати ті ситуації, що підлягають засвоєнню знання і способів дії, необхідність у яких виникає під час виконання проблемного завдання.

Проблемному завданню повинне передувати пояснення, що сприятиме засвоєнню навчального матеріалу. Оскільки за відсутності в учнів достатніх відомостей про досліджувані явища або деякі елементарні способи дії першим етапом в навчанні буде етап повідомлення учням таких відомостей або навчання їх таким діям, які необхідні для створення проблемної ситуації.

Слід розрізняти навчальний матеріал, необхідний для постановки проблемного завдання, і той навчальний матеріал, який засвоюється після постановки проблемного завдання, після виникнення в учня потреби в цьому навчальному матеріалі. При підготовці навчального матеріалу, що підлягає засвоєнню, потрібно виділяти в ньому:

– матеріал, який повинен бути повідомлений учням;
– той матеріал, який повинен бути засвоєний ними творчо.

До першого типу навчального матеріалу ставляться фактичні відомості, описи процесів, а також необхідні вміння. До другого типу навчального матеріалу ставляться загальні закономірності, загальні способи дії, загальні умови виконання засвоюваних дій.

В якості проблемних завдань можуть служити навчальні завдання. Питання, поставлене вчителем, не становить само по собі проблемної ситуації. Питання може бути показником проблемної ситуації в тому випадку, коли воно виникає в учня при виконанні поставленого перед ним практичного або теоретичного завдання.

Формулювання питання вчителем повинно відповідати тому реальному питанню, що виникає в учня. У тому випадку, коли вчитель формулює питання, що не відповідає тому реальному питанню, яке виникає в учня, таке питання не відповідає умовам проблемного навчання.

Одна й та ж проблемна ситуація може бути викликана різними типами завдань. Так, проблемна ситуація може бути викликана за допомогою теоретичного проблемного завдання, що вимагає пояснення або передбачення певних подій, процесів або дій. У цьому випадку постановці теоретичного завдання повинні передувати демонстрація, опис або повідомлення необхідних фактів. Теоретичне завдання, що викликає проблемну ситуацію, повинно ґрунтуватися на відповідних фактах, що становлять умову постановки проблемного завдання.

Проблемна ситуація може бути створена за допомогою практичного завдання. При цьому проблемна ситуація виникає в результаті того, що поставлене навчальне завдання не може бути виконано учнем. Неможливість його виконання за допомогою відомих учню способів

викликає проблемну ситуацію, центральною ланкою якої стає потреба в новому невідомому способі дії, у невідомій новій закономірності.

Проблемну ситуацію повинен формулювати вчитель шляхом пояснення учневі причини невиконання ним поставленого практичного навчального завдання або неможливості пояснити їм ті чи інші продемонстровані факти. Таке фіксування проблемної ситуації вчителем підкреслює навчальний характер пропонованого учневі проблемного завдання і визначає область пошуку необхідного невідомого. Воно завершує етап створення проблемної ситуації і є необхідною перехідною ланкою до пояснення навчального матеріалу, що є результатом створеної проблемної ситуації.

Створення проблемних ситуацій на уроках природознавства в початковій школі реалізується через використання дослідів. Зокрема, важливе місце посідають творчі досліди, в процесі яких учні самі роблять висновки, конкретні ознаки, винаходять умови існування предмета чи явища. Наприклад: який дослід потрібно виконати, аби довести, що кам'яне вугілля важче за воду? Чому нафта утримується на воді? тощо. Розв'язання зазначених проблем відбувається з різним рівнем пізнавальної самостійності учнів:

- проблема розв'язується у співпраці з учителем;
- проблема розв'язується учнями самостійно.

Деякі з проблемних ситуацій виникають за умови, коли в учня недостатньо знань, щоб пояснити новий факт, або коли учень зустрічається з необхідністю використати раніше засвоєні знання при вирішенні проблеми. Проблемне запитання вчителя розвиватиме мислення тільки тоді, коли учні будуть сприймати його як особисте. Тому проектування проблемних ситуацій з боку вчителя завжди має бути процесом безперервним.

Дуже важливо, коли вчитель правильно керує спостереженнями дітей під час дослідів, їхнім мисленням, щоб учні самостійно дійшли до потрібних висновків. Наприклад, запитанням «Що ви спостерігаєте?» учитель спрямовує увагу дітей на певне місце приладу, на хід процесу; «Чому це відбувається?» – примушує шукати пояснення причинності явища; «Який висновок з цього можна зробити?» – спонукає до мислення, розкриває суттєві ознаки; «Де можна спостерігати подібне явище в природі?» – привчає дітей зіставляти свої спостереження з процесами явищ природи. Учитель допомагає учням правильно сформулювати висновки, зробити узагальнення. Досліди проводять у такому темпі, щоб

діти змогли запам'ятати всі етапи роботи, пояснити послідовність спостережуваного явища, кінцеві наслідки роботи.

Уміння проводити окремі експерименти, дослідження, знадобиться учням у базовій та старшій школі під час вивчення предметів природничо-математичного циклу.

Висновок. Оскільки природознавство є інтегрованим навчальним предметом, який представлений системою узагальнених знань про природу, адаптованих до вікових особливостей розумового розвитку дітей молодшого шкільного віку, включає ієрархізовану систему знань, які відображають об'єкти та явища в їх взаємозв'язку, то універсальним дидактичним засобом оптимізації пошукової пізнавальної активності учнів є навчальна проблемна ситуація.

На підвищення ефективності навчання суттєво впливає оптимальне використання стимулювального впливу проблемних ситуацій на розвиток розумової активності учнів. Його успішна реалізація в практиці школи безпосередньо пов'язана із здійсненням педагогічно-доцільного керівництва учнівським пізнанням: збільшення позитивної і зменшення негативної дії проблемних ситуацій у навчальній діяльності учнів досягається завдяки різнобічному врахуванню залежностей, що існують між компонентами проблемної ситуації та провідними характеристиками в розвитку учня як особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.). – С. 3.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 18 (594). – 43 с.
3. Ильницкая И. А. Проблемные ситуции как средство активизации мыслительной деятельности учащихся на уроке / И. А. Ильницкая. – Пермь : ТПИ, 1983. – 76 с.
4. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь [Электронный ресурс] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Режим доступу : http://slovo.yaxy.ru.
5. Махмутов М. И. Принципы проблемности в обучении / М. И. Махмутов // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 30–36.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.univd.edu.ua.
7. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні: Книга для вчителя / А. В. Фурман. – К., 1991. – 191с.

РЕЗЮМЕ

Волохата К. М. Проблемные ситуации на уроках природоведения в начальной школе как средство активизации умственной деятельности учащихся.

В статье раскрываются особенности проблемно-поисковой деятельности младших школьников при использовании проблемных ситуаций на уроках природоведения. Установлено, что успешная реализация проблемного обучения

непосредственно связана с осуществлением педагогически целесообразного руководства ученическим познанием. Увеличение положительного и уменьшение негативного воздействия проблемных ситуаций в учебной деятельности учащихся достигается благодаря разностороннему учету зависимостей, существующих между компонентами проблемной ситуации и ведущими характеристиками в развитии ученика как личности.

***Ключевые слова**: проблемная ситуация, природоведение, начальная школа, умственная деятельность, развитие мышления, проблемное обучение, проблема, учебный материал.*

SUMMARY

Volohata K. Problematic situations at the lessons of nature study at primary school as a means of pupils' mental activities strengthening.

The article discovers special features of problematic-searching activities of junior pupils in the process of creating problematic situations at Nature Study lessons. It is found out that successful implementation of the problem-based learning is directly related to the implementation of appropriate educational management of pupils' knowledge. The increase in the positive and reduce in the negative impact of problematic situations in the pupils' learning activities is achieved through versatile accounting relationships that exist between the components of the problematic situation and the leading characteristics in the development of the pupil as an individual.

Problem learning is considered to be a technology of developing education aimed at pupils' active receiving knowledge, forming techniques of research cognitive activity, involving in the scientific research, creativity, upbringing of socially important personality traits. Problematic education is based on the design of creative educational tasks, enabling the educational process and increase the overall activity of pupils. It forms cognitive orientation of the personality, promotes the development of psychological attitude to overcoming cognitive difficulties. The pupil receives new knowledge not in the finished form, but as a result of his mental labour. It is his own discovery, a product of his mental activity, however, there is a need to take such steps that would bring closer the problem to the apprentice, that is, steps, after which the pupil would accept the problem as his own.

The problematic situation can be caused by different types of tasks. The problems caused by the theoretical problematic tasks require explanation or prediction of certain events, processes or actions. In this case, the formulation of the theoretical task should be preceded by a demonstration, description, or a message of the necessary facts. The problematic situation created with the help of practical tasks arises due to the fact that there is a task that cannot be performed by the student. The impossibility of its implementation with the help of famous disciple methods causes the problem situation, the centerpiece of which becomes a requirement in the new unknown mode of action, in a new regularity. Creation of problem situations at the lessons of Nature Study can be also implemented through the use of experiments.

***Key words**: problematic situation, Nature Study, primary school, mental activity, the development of thinking, problematic learning, problem, learning material.*

УДК 378.784+[613.97:612.78]

О. В. Маруфенко
Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ПОЗИЦІЇ ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА ВІДНОСНО ВЛАСНОГО ГОЛОСОВОГО ЗДОРОВ'Я

У статті актуалізовано проблему підвищення голосової активності професіоналів голосу та виникаючих у зв'язку з цим проблем з голосовим апаратом. Наголошено, що серед професіоналів голосу вчителі мистецтва займають особливе місце. Визначено, що основною проблемою зміцнення та збереження власного голосового здоров'я майбутнього вчителя мистецтва є проблема відсутності ціннісного особистісного відношення до власного голосу. Проаналізовано основні зарубіжні наукові концепції щодо формування активної позиції особистості відносно власного здоров'я. Розглянуто можливість використання запропонованих моделей у навчально-виховному процесі вокальної підготовки вчителя мистецтва.

Ключові слова: *професіонали голосу, учитель мистецтва, голосове здоров'я, когнітивна модель, адаптивний копінг.*

Постановка проблеми. Проблема підвищеної голосової активності професіоналів голосу та виникаючих у зв'язку з цим проблем з голосовим апаратом останнім часом активно досліджується як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. За даними статистичних досліджень захворюваність голосового апарату стосується 2/5 населення України. Основна частина – це професіонали голосу. Під професіоналами голосу ми розуміємо тих, хто покладається на постійні, спеціальні, специфічні, привабливі якості власного голосу як основного професійного інструменту і хто буде вимушений залишити свою роботу, якщо страждає дисфонією або афонією.

Серед професіоналів голосу вчителі мистецтва займають особливе місце, тому що вони повністю залежать від власного голосу як найкращого інструменту для роз'яснення естетичних, культурологічних, музичних, вокальних завдань на уроці. Голос учителя мистецтва є еталоном, на який орієнтується у своїй навчальній діяльності учень. Від стану голосу вчителя залежить якість виконавського та педагогічного показу, ефективність впливу на процес оволодіння учнями необхідними музичними, вокальними, вокально-хоровими вміннями та навичками.

Але пілотажне дослідження виявило в учителів мистецтва майже повну відсутність: знань у галузі зміцнення та збереження власного голосового здоров'я; будь-яких дій, що були б спрямовані на захист голосової функції; планування та моделювання голосового навантаження; відпрацювання шляхів профілактики та попереднього передбачення проблем.

У результаті проведеного аналізу нами було визначено, що основною проблемою зміцнення та збереження власного голосового здоров'я майбутнього вчителя мистецтва є проблема відсутності ціннісного особистісного ставлення до власного голосу.

Отже, **метою** статті є теоретичне обґрунтування формування активної позиції вчителя мистецтва відносно власного голосового здоров'я.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичною базою дослідження проблем збереження та зміцнення власного голосового здоров'я вчителя мистецтва є напрацювання фізіологів, психологів, медиків та представників інших галузей наукового пізнання (А. Акопіан, З. Анікеєва, В. Гніліцький, Т. Озерчук, Л. Рудін, Дж. Матіске (J. Mattiske), В. Мортон (V. Morton), Н. Рой (N. Roy), А. Рассел (A. Russell), Л. Солберг (L. Solberg) та ін.). Протягом багатьох років існування мистецтва співу вокальними теоретиками та практиками постійно підіймалися питання гігієни та охорони співацького голосу (В. Антонюк, Д. Аспелунд, В. Багрунов, Л. Венгрус, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, В. Ємельянов, Ф. Заседателєв, В. Морозов, О. Стахевич, Р. Юссон, В. Юшманов та ін.).

Розроблені рекомендації, що надавалися провідними викладачами та великими майстрами мистецтва співу, стосуються основних питань охорони співацького голосу для професійного довголіття та в своїй більшості доповнюють одна іншу. На жаль, на практиці серйозне ставлення до цих рекомендацій з'являється тільки тоді, коли виникають перші проблеми зі стабільністю роботи голосового апарату.

Із виникненням музично-педагогічних факультетів педагогічних інститутів даної проблеми торкалися майже всі фахівці у галузі вокальної підготовки майбутнього вчителя музики (Л. Василенко, О. Маруфенко, О. Матвєєва, А. Менабені, Л. Пашкіна, О. Прядко, Г. Стасько, Л. Тоцька, Г. Урбанович, Ю. Юцевич та ін.). Але, на жаль, проблема формування ціннісного особистісного ставлення майбутнього вчителя мистецтва до власного голосового здоров'я є недостатньо дослідженою.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом проблемам здоров'я та його підтримки в різних напрямах присвячено багато досліджень як вітчизняних науковців, так і вчених країн близького та дальнього зарубіжжя. Психолого-педагогічний аспект даного питання спирається на когнітивні моделі, що досліджують предиктори та прекурсори здорової поведінки. Термін «прекурсор» (від лат. praecursor або англ. precursor – попередник) прийшов у психолого-педагогічну науку з біології та хімії і визначає вихідний компонент нової якості. Для формування

новоутворення потрібно декілька прекурсорів. Їх якість, кількість та взаємодія впливають на кінцевий результат. «Предиктор» (від англ. predictor – провісник) як прогностичний параметр є засобом прогнозування майбутнього новоутворення.

Когнітивна модель схематично зображає узагальнений розумовий процес суб'єктивного індивідуального очікування особистістю корисного результату. Суб'єктивне забарвлення даного об'єктивного процесу очікування кінцевого результату можливе тільки за умовою наявності об'єктивного предиктора (або об'єктивних предикторів). Когнітивні моделі описують поведінку людини як результат інформаційної обробки в мозку різних зовнішніх впливів та внутрішніх уявлень, що поглиблюють індивідуальні когніції.

Отже, для зміни відношення майбутнього вчителя музики до власного голосового здоров'я необхідно уявити загальний процес формування активного ціннісного відношення особистості до власного голосового здоров'я та створити таку когнітивну модель, складові якої якомога більше врахували б усі прекурсори та об'єктивно розглядали б всі предиктори особистісної голосової поведінки студента.

Дослідження таких сучасних зарубіжних науковців, як С. Бенкхед (CR. Bankhead), Дж. Бретт (J. Brett), С. Букач (C. Bukach), П. Вебстер (P. Webster), С. Стюарт-Браун (S. Stewart-Brown), М. Мунафо (M. Munafo) та Дж. Аустокер (J. Austoker) [3], що спрямовані на вироблення профілактичних стратегій та розробку програм скринінгу (від англ. *screening* – відбір, сортування), ґрунтують свої методики на формуванні в людини активної особистісної позиції відносно власного здоров'я, в основі якої знаходиться «Модель віри в здоров'я» («Health belief model» (HBM) або модель переконаності [3].

Модель передбачає, що дії відносно збереження здоров'я мотивовані суб'єктивним сприйняттям загрози та впевненістю, що проблеми, пов'язані зі здоров'ям, можуть бути подолані. Дана модель має соціально-психологічну спрямованість і складається з чотирьох складових: сприйнятливість до хвороби, прогнозування її наслідків, облік можливих бар'єрів (труднощів на шляху відновлення здоров'я), переконаність у можливості подолання перешкод на шляху до здоров'я.

За думкою В. Едвардс (W. Edwards) [5], суттєвою складовою даної моделі є елемент віри у власне голосове здоров'я, який полягає в максимізації очікуваної користі. Таким чином, поведінка є результатом раціональної оцінки витрат та придбань. Майбутній учитель музичного

мистецтва має перевести цей процес з рівня підсвідомості на рівень усвідомленості і чітко визначити для себе всі ті позитивні надбання, що він отримає в кінцевому результаті.

Співвіднесення очікуваного результату має спиратися на уявлення особистості про власне здоров'я, в нашому випадку – на уявлення майбутнього вчителя музичного мистецтва про власне голосове здоров'я. Отже, для формування моделі віри у власне голосове здоров'я особистості потрібно мати усвідомлену уяву та розуміти місце голосового здоров'я в ієрархічній системі загального здоров'я.

З метою удосконалення вокальної підготовки вчителя мистецтва в системі неперервної мистецько-педагогічної освіти у навчально-виховний процес необхідно ввести психолого-педагогічну модель віри у власне голосове здоров'я, складовими якої є: власне уявлення щодо можливості власного голосового захворювання, особистісне прогнозування його наслідків для подальшого фахового становлення, врахування можливих складностей на шляху відновлення голосового здоров'я, індивідуальна переконливість у можливості подолання перешкод на шляху до стабільного ефективного функціонування власного голосового апарату.

Теоретична розробка проблеми особистісної активності людини відносно власного здоров'я набуває емоційного наповнення в теорії захисної мотивації [8]. Дана теорія пояснює специфічну активність людини відносно власного здоров'я когнітивною обробкою виникаючих емоційних реакцій на сприйняття загрози. За теорією Р. Роджерса, реальні кроки людини відносно власного здоров'я мотивуються сприйняттям загрози, яке є результатом когнітивної обробки двох емоційних реакцій: ступінь серйозності загрози взагалі та уявлення про власну вразливість у відношенні даної загрози.

Таким чином, реакція особистості на загрозу власному здоров'ю є результатом усвідомлення її подвійного сприйняття – на загальному та на особистісному рівні.

Теорія захисної мотивації пояснює поведінковий намір майбутнього вчителя мистецтва відносно власного співацького здоров'я таким чином: поведінковий намір залежить від сили та вираженості загрози голосовому здоров'ю, ефективності загальноприйнятої відповіді, власної сприйнятливості, самоефективності, рівня власного страху та спрямованості на результативну голосову поведінку.

Згідно теорії захисної мотивації інформація про наслідки впливу різноманітних випадків необдуманої голосової поведінки посилює страх за

майбутній стан голосового здоров'я, збільшує індивідуальну перцепцію серйозності та необхідність зміни щоденної особистісної поведінки. Ця інформація індивідуалізується шляхом оцінювання ефективності рекомендованих відповідних дій та самоефективності їх використання. Оцінюється також вигода від змін (або її відсутність) та витрати на зміни поведінки (емоційні, фінансові, часові, соціальні та ін.). На процес оцінювання ситуації та відпрацювання власної поведінкової стратегії впливає не стільки емоційна реакція особистості, скільки когнітивна обробка усього потоку інформації відносно голосового здоров'я. Під потоком інформації традиційно сприймається інформація, що отримується особистістю на відповідних заняттях, у процесі виконання самостійних та індивідуально-дослідних завдань, а також від ЗМІ та найближчого оточення і закріплюється шляхом словесного переконання, роздумів, спостереження. Але в питаннях збереження власного голосового здоров'я над інформацією, що надходить ззовні, тяжіє внутрішня інформація (про стан голосового апарату, зручності виконання певних дій, наслідків виконання, здатність витримувати навантаження та ін.). Когнітивна обробка внутрішньої інформації є постійним незавершеним неперервним процесом, який необхідно розглядати як інтраперсональний процес (внутрішній діалог, самоаналіз, самоспостереження).

На основі всього комплексу емоційного сприйняття та когнітивної обробки інформаційного потоку формується поведінкова відповідь особистості. Рівень активності цієї поведінкової відповіді особистості відносно власного голосового здоров'я пов'язаний з різноманіттям емоційно-когнітивних реакцій на реально існуючу загрозу.

І. Айзен (I. Ajzen) вважає, що в основі практичних дій особистості знаходиться не один, а декілька поведінкових намірів. Розроблена ними теорія причинної поведінки ґрунтується на трьох базових компонентах: поведінкові наміри, відношення до цих намірів, суб'єктивна норма [1]. Робота над виявленням причин активності особистості відносно власного здоров'я призвела до появи теорії запланованої поведінки, яка стверджує, що будь-яка активність обумовлена намірами (їх кількістю та якістю, силою) та суб'єктивною можливістю контролювання певної кількості факторів. Саме співвідношення цих показників є основою щодо формування *стратегії голосозбереження*.

Значний інтерес для нашого дослідження представляє модель здорового глузду та саморегулювання [6]. Модель складається з двох блоків, які пояснюють поведінку людини відносно власного здоров'я

подвійним спонуканням: потребою подолати безпосередню загрозу здоров'ю та бажанням подолати негативні емоції (страх, роздратування, відчай, гнів), що можуть бути викликані передбачуваною загрозою.

Базовим поняттям даної моделі є адаптивний «копінг» (від англ. coping – справиться, витримати, подолати) як стиль реагування на стресові ситуації, що ґрунтується на раціональному аналізі проблеми q пошуку шляхів виходу зі складної ситуації. На відміну від адаптивного копінгу, що відображає проблемно-орієнтований стиль реагування на ситуацію, суб'єктивно-орієнтований стиль реагування є реакцією опору, стилем психологічного захисту, що веде до дезадаптаційної поведінки особистості. Для нашого дослідження важливо проаналізувати можливі копінг-стратегії (ситуаційний копінг, інформаційний копінг, оцінювальний копінг) як позитивні реакції на стресові ситуації, що можуть виникнути в учителя мистецтва в результаті голосового перевантаження. Відповідно до обраної копінг-стратегії особистісна поведінка може мати три вектори дії (з орієнтацією на вирішення проблеми шляхом активного впливу на неї; з орієнтацією на репрезентацію ситуації та з орієнтацією на оцінку та переоцінку події, її переосмислення, що може привести до зміни мети в житті).

У моделі паралельного процесу [7] діяльність та поведінка, що забезпечує здоров'я людини, розглядаються як реагування на загрозливий сигнал. Модель передбачає, що в даному випадку реагування буде завжди активним, але його спрямованість буде різною: від ділової активності, що перевищує рівень загрози, до емоційної активності, яка зменшує негативні емоції, пов'язані з ситуацією загрози.

Апробація розширеної моделі паралельного процесу, що проведена такими соціальними екологами філіалу Каліфорнійського університету в Ірвайні С. МакМеган (S. McMahan), К. Вітте (K. Witte) та Дж. Мейер (J. Meyer) [7], показала свою ефективність за декількома параметрами. Учасники експерименту (251 респондент), що отримали інформацію з різним рівнем загрози (високим або низьким) та список рекомендацій, зробили певні кроки щодо зменшення рівня наслідків. Але вибір типу реагування не вивчався, також не вивчалася залежність реагування від особистісних характеристик респондентів, але проведене дослідження дозволило констатувати можливість екстраполяції даної моделі на будь-які фактори ризику.

На основі проведених досліджень сутності цього явища Р. Шварцер (R. Schwarzer) [9] була розроблена транс теоретична модель

(Transtheoretical model (TTM), метою якої було зрозуміти процес проходження змін. Відповідно до транстеоретичної моделі (TTM) зміни в поведінці людини щодо власного здоров'я здійснюються в п'ять етапів: попередній роздум (precontemplation), споглядання (contemplation), підготовка (preparation), дія (action), підтримка (meintenance).

Концептуальна новизна моделі полягає в її динамічності. У ній навіть дискретність процесу не є ознакою невдачі (краху), а тільки подовженням певного етапу, що не впливає на її загальну неперервність. Проблемою експериментального дослідження ефективності транстеоретичної моделі є її індивідуалізованість на практиці та нерівномірна пролонгованість, що ускладнює фіксацію як поперечних зрізів, так і кінцевого результату. Але декілька проведених на початку XXI століття рандомізованих контрольованих досліджень [2; 4] підтвердили ефективність упровадження транстеоретичної моделі.

Динамічне розгортання транстеортичної моделі у відношенні до власного голосового здоров'я є процесом формування чіткої спрямованості на подолання негативних та вироблення позитивних звичок, спрямованих на зміцнення та збереження співацького голосу. Процес поступового руху майбутнього вчителя мистецтва по етапах транстеоретичної моделі має векторну природу: від нерішучості до наполегливості, де боротьба з труднощами не має лінійності, а успіхи чергують із зупинками й відкотами. Складовими кінцевого успіху є постійне збільшення інформованості, уникання спокусливих ситуацій, підбадьорення, наполегливість та позитивне реагування на процес проходження змін. Поетапність змін у поведінці людини передбачає наявність проміжних результатів. Критеріями завершення одного етапу та переходу до другого є позитивний баланс рішень, зростання самоефективності й активне уникання ситуаційних чинників.

На швидкість і ефективність процесу позитивних змін у поведінці людини впливають як зовнішні, так і внутрішні чинники. До зовнішніх чинників відносяться екологічні, культурні, соціально-економічні. До внутрішніх – різноманітні індивідуальні та особистісні характеристики кожної конкретної людини: психологічні, фізіологічні, біохімічні, генетичні тощо.

У зв'язку з визначеними чинниками процес змін набуває індивідуального характеру, але етап може фіксуватися як пройдений у випадку позитивної динаміки балансу рішень, тобто коли перевага у прийнятті рішень схиляється до позитивних змін у поведінці порівняно з попереднім балансом; підвищення самоефективності, коли відчуття

власної компетенції відносно свого здоров'я стає переконливим; підвищення готовності та активності уникати проблемних факторів та спокусливих ситуацій.

Висновки. Таким чином, на основі викладеного матеріалу ми можемо зробити наступні висновки:

– основною проблемою зміцнення і збереження власного голосового здоров'я майбутнього вчителя мистецтва є проблема відсутності ціннісного особистісного ставлення до власного голосу;

– в основі моделювання процесу формування активного ставлення особистості до власного голосового здоров'я знаходяться когнітивні моделі, що досліджують предиктори і прекурсори здорової поведінки;

– теоретичний аналіз основних зарубіжних наукових концепцій з формування активної позиції особистості щодо власного здоров'я виявив взаємозалежність копінг-стратегій та дійових векторів;

– процес формування активного ставлення особистості до власного голосового здоров'я має поетапну структуру, проміжні результати, характеризується дискретністю, нелінійністю, нерівномірною пролонгованістю та векторною природою;

– критеріями завершення певного етапу є позитивний баланс рішень, зростання самоефективності й активність уникнення ситуаційних чинників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ajzen I. The theory of planned behavior / I. Ajzen // Organizational Behavior and Human Decision Processes. – 1991. – Vol. 50. – P. 179–211.

2. Aveyard P. A randomized controlled trial of smoking cessation for pregnant women to test the effect of a transtheoretical model-based intervention on movement in stage and interaction with baseline stage / P. Aveyard, T. Lawrence, K. Cheng, C. Griffin, E. Croghan, C. Johnson // Br J Health Psychol. – 2006. – Vol. 11. – Iss. 2. – P. 263–78.

3. Bankhead C. R. The impact of screening on future health-promoting behaviours and health beliefs: a systematic review / C. R. Bankhead, J. Brett, C. Bukach et. all // Health Technol Assess. – 2003. – Vol. 7. – Iss. 42. – 99 p.

4. Bridle C. Systematic review of the effectiveness of health behavior interventions based on the transtheoretical model / C. Bridle, RP. Riemsma, J. Pattenden et. all // Psychol Health. – 2005. – Vol. 20. – P. 283–301.

5. Edwards W. The theory of decision making / Ward Edwards // Psychological Bulletin. – 1954. – Vol. 51. – Iss. 4. – P. 380–417.

6. Leventhal H. The common-sense model of self-regulation of health and illness / H. Leventhal, I. Brisette & E. Leventhal // The Self-regulation of Health and Illness Behavior. – London : Routledge, 2003. – P. 42–65.

7. McMahan S. The perception of risk messages regarding electromagnetic fields: Extending the Extended Parallel Process Model to an unknown risk / S. McMahan, K. Witte, & J. Meyer // Health Communication. – 1998. – Vol. 10 (3). – P. 247–259.

8. Rogers R. W. Attitude change and information integration for fear appeals / R. W. Rogers // Psychological Reports. – 1985. – Vol. 56. – Iss. 1. – P. 179–182.

9. Schwarzer R. Modeling health behavior change: How to predict and modify the adoption and maintenance of health behaviors / R. Schwarzer // Applied Psychology: An International Review. – 2008. – Vol. 57 (1). – P. 1–29.

РЕЗЮМЕ

Маруфенко Е. В. Теоретическое обоснование формирования активной позиции учителя искусства относительно собственного голосового здоровья.

В статье актуализирована проблема повышения голосовой активности профессионалов голоса и возникающих в связи с этим проблем с голосовым аппаратом. Отмечено, что среди профессионалов голоса учителя искусства занимают особое место. Определено, что основной проблемой укрепления и сохранения собственного голосового здоровья будущего учителя искусства является проблема отсутствия ценностного личностного отношения к собственному голосу. Установлено, что в основе моделирования процесса формирования активного отношения личности к собственному голосовому здоровью находятся когнитивные модели, исследующие предикторы и прекурсоры здорового поведения. Проанализированы основные зарубежные научные концепции по формированию активной позиции личности относительно собственного здоровья. Рассмотрены копинг-стратегии (ситуационный копинг, информационный копинг, оценочный копинг) и соответствующие векторы конкретных действий.

Ключевые слова: *профессионалы голоса, учитель искусства, голосовое здоровье, когнитивная модель, адаптивный копинг.*

SUMMARY

Marufenko O. Theoretical substantiation of the formation of an active position of the art teacher on his own voice health.

The paper describes the problem of increasing the voice activity of the voice professionals and arising problems with voice apparatus. It is noted that among the voice professionals art teachers occupy a special place. It is determined that the main problem of strengthening and maintaining own voice health of future art teacher is the problem of the lack of value personal relationships to the own voice. It is stated that in the basis of modeling the process of formation of the active relationship of the individual to his own voice health are cognitive models of investigating the predictors and precursors of healthy behavior. The main foreign theories of the formation of an active position of the individual on his own health are analyzed. Coping strategies (situational coping, information coping, coping assessment) and the corresponding vectors of concrete actions are considered. Phased process of change and the need for intermediate results, discreteness and non-linearity of the investigated process and its uneven prolongation and vector nature are noted. Criteria of the completion of one phase and move to the second are the positive balance of decisions, increased self-effectiveness and active position in avoiding situational factors. The possibility of the use of the offered models in the educational process of art teacher vocal training is revealed.

It is emphasized that cognitive model shows schematically a generalized thought process of personality's subjective individual expectation of the useful result. Subjective coloring of this objective process of the expectation of the end-result is possible only if there is an objective predictor (or objective predictors). Cognitive models describe the behavior of a person as a result of information processing in the brain of the various external influences and internal representations, that deepen individual cognitions.

With the purpose of improvement of art teachers' vocal training in the system of continuous artistic and pedagogical education the author considers necessary to enter in the educational process the psychological-pedagogical model of faith in own voice health, the

components of which are: own awareness of the possibility of own voice disease, personal forecast of the consequences for the further professional development, taking into account possible difficulties on the way of restoration voice health, private credibility in the possibilities of overcoming the obstacles on the path to a stable effective functioning of one's own voice apparatus.

***Key words**: voice professionals, art teacher, voice health, cognitive model, adaptive coping.*

УДК 613.955

О. А. Ситник
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ХАРАКТЕРИСТИКА СТАНУ СЕРЦЕВО-СУДИННОЇ СИСТЕМИ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У роботі вивчено стан серцево-судинної системи дітей молодшого шкільного віку. Для визначення рівня функціонування системи кровообігу вимірювали частоту серцевих скорочень, артеріальний тиск, розраховували індекс Робінсона, індекс функціональних змін та індекс Руф'є. Учні молодшого шкільного віку мають у своїй більшості середні показники ЧСС і АТ, але нижчі за середні показники індексу функціональних змін і фізичної працездатності, що певною мірою характеризує стан здоров'я дітей у сучасних умовах.

***Ключові слова**: діти молодшого шкільного віку, система кровообігу, частота серцевих скорочень, артеріальний тиск, індекс Робінсона, індекс функціональних змін, індекс Руф'є.*

Постановка проблеми. У дослідженнях останніх років відзначається тривожна тенденція до збільшення кількості дітей, які мають ті чи інші порушення розвитку, відхилення в стані фізичного та психічного здоров'я, причинами яких є різні біологічні, екологічні, соціально-психологічні та інші чинники, а також їх поєднання [3; 4; 6; 7 та ін.]. Така ж тенденція спостерігається в сусідніх країнах (Білорусь, Росія) [8] і в інших країнах світу.

Сучасний спосіб життя молодшого школяра і режим навчання, що встановився в сучасній школі, криє в собі загрозу фізичному існуванню й здоров'ю учнів. Гігієністи стверджують, що погіршення стану здоров'я є неминучою і фатальною платою за нехтування з боку школярів вимогами здорового способу життя як протягом навчального дня, так і в позашкільний час. З перших днів навчання у школі в учнів молодших класів на 50% знижується рухова активність. Одночасно з цим збільшується психічне навантаження на нервову систему школяра, що в поєднанні зі зниженою руховою активністю вже через кілька років навчання призводить до суттєвого погіршення стану здоров'я (О. М. Лук'янова). Тому дуже важливим на сьогодні є створення умов для збереження і зміцнення здоров'я учнів.

Аналіз актуальних досліджень. Держава завжди надавала важливого значення збереженню здоров'я дітей. Серед програм, які діють останнє десятиліття, слід виділити програму ЄРБ ВООЗ «Здоров'я для всіх у XXI столітті», міжгалузеву комплексну програму «Здоров'я нації на 2002 – 2011 рр.», державну програму «Репродуктивне здоров'я нації» на період до 2015 р., «Здорова дитина» на 2008 – 2012 рр. та інші [9]. У них наголошується на пріоритетності збереження здоров'я підростаючого покоління. Напрямок збереження здоров'я підростаючого покоління успішно реалізується в діяльності Національної і Європейської мережах шкіл сприяння здоров'я [2]. Отже, реалізовуючи дані програми і проекти, створюються сприятливі умови для інвестицій у здоров'я і благополуччя нашого майбутнього.

Стан здоров'я людини визначається багатьма факторами, але в першу чергу – станом основних фізіологічних систем організму, серед яких особливе місце належить серцево-судинній системі. Вона забезпечує адаптивні можливості, в тому числі до фізичних і розумових навантажень (Г. Н. Сердюковська). Особливо це стосується молодшого шкільного віку, тому що саме в цей період відбуваються інтенсивні зміни морфології судин, структурні перебудови кровотоку кори великих півкуль та інших мозкових структур (В. Н. Безобразова, С. Б. Догадкина; Н. В. Дубровинська; Т. В. Куценко).

У результаті численних фізіологічних досліджень доведена можливість використання змін сукупності функціональних показників серцево-судинної системи як індикатора адаптивних реакцій цілісного організму й показника ризику розвитку захворювань. Відповідно до вищезазначеного, рівень функціонування серцево-судинної системи можна розглядати як провідний показник, що відображає рівновагу між організмом і середовищем [1; 5].

Мета статті – дослідити стан серцево-судинної системи дітей молодшого шкільного віку, як важливий критерій здоров'я.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилось у 2012–2013 навчальному році на базі загальноосвітніх шкіл міста Суми. У дослідженні брали участь школярі 7–11 років обох статей, які навчалися в I–IV класах. Загальна кількість осіб – 269, серед них 138 хлопчиків і 131 дівчинка. Визначали антропометричні й фізіометричні показники за загальноприйнятими методиками. Для визначення рівня функціонування системи кровообігу розраховували індекс Робінсона, індекс функціональних змін та індекс Руф'є.

Результати дослідження показали, що в своїй більшості артеріальний тиск (САТ, ДАТ, ПАТ) і ЧСС у дітей молодшого шкільного віку відповідають віковій фізіологічній нормі. З роками показники САТ і ДАТ поступово підвищувалися, а показники ЧСС – знижувалися, що, можливо, пов'язано з посиленням тонічного впливу на серце блукаючого нерву і послабленням симпатичних впливів (табл. 1).

Таблиця 1

Характеристика фізіометричних показників серцево-судинної системи учнів молодшого шкільного віку 7–11 років (M±m)

Показники		САТ (мм.рт.ст.)	ДАТ (мм.рт.ст.)	ПАТ (мм.рт.ст.)	ЧСС (уд/хв.)
Вік (роки)	N				
7	56	90,71±1,35	53,04±1,73	37,68±1,49	92,46±1,76
8	62	96,61±1,56*	57,1±1,57	39,52±1,14	84,45±1,79*
9	68	97,21±1,94	56,91±1,73	40,29±1,45	82,79±2,28
10	50	97,0±1,38	59,4±0,83	36,6±1,14	85,72±1,6
11	33	99,88±2,23	64,3±2,0*	35,58±1,77	90,92±2,9

Примітка: * – $p<0,05$ – відмінність від попередньої вікової групи

Знижений САТ у школярів відзначається у 25,21% випадків, а підвищений – у 14,29% випадків, що суттєво не відрізнялось від, показників висвітлених у роботах інших авторів (рис. 1). Знижений ДАТ серед школярів зустрічався в 1/4 частини учнів. Підвищений ДАТ зафіксований у 1/10 частини обстежених учнів. Слід зазначити, що серед обстежених дітей обох статей зафіксовано більше осіб із нормальними САТ і ДАТ серед хлопчиків (70,49% і 65,57%). Відхилення АТ учнів від середніх величин може бути наслідком напруження механізмів адаптації у процесі навчання і погіршення робочих можливостей серця в результаті прогресуючого наростання втоми (А. В. Шаханова).

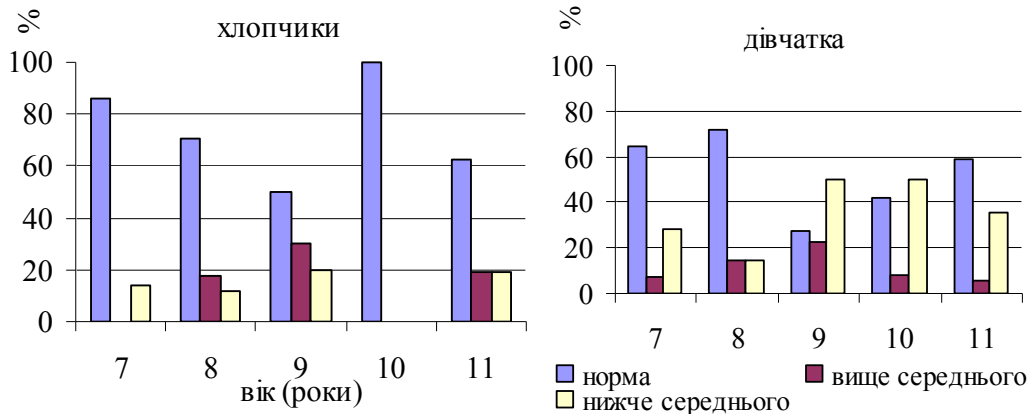

Рис. 1. Оцінка функціонального стану САТ хлопчиків і дівчаток 7–11 років

Аналізуючи показники ЧСС за групами (середні показники (норма), вище за середні, нижче за середні), слід зазначити, що серед обстежених осіб переважають середні показники, як у хлопчиків, так і у дівчаток. Виключення складають лише учні дев'ятирічного віку. Слід відмітити, що в обстежених школярів цього віку кількість із показниками нижче за середній переважає за інші групи, як серед хлопчиків, так і серед дівчаток (рис. 2).

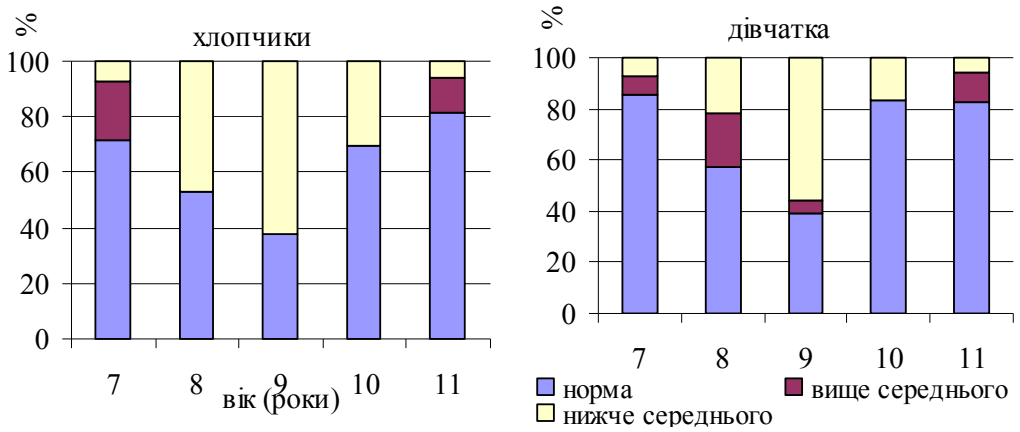

Рис. 2. Оцінка функціонального стану ЧСС хлопчиків і дівчаток 7-11 років

Критерієм резерву й економізації функцій ССС є показник індексу Робінсона (подвійний добуток або показник функціональної здатності серця) у спокої, який характеризує роботу серця. Вважається, що за цим показником можна визначити рівень соматичного здоров'я людини (Г. Л. Апанасенко). При дослідженні індексу Робінсона виявлено, що серед учнів у віці 7 – 11 років 4/5 від загальної кількості мають середній або високий показник функціональної здатності серця (рис. 3), решта (1/5) – низький. Достовірної різниці в значеннях подвійного добутку в дітей різної статі не виявлено.

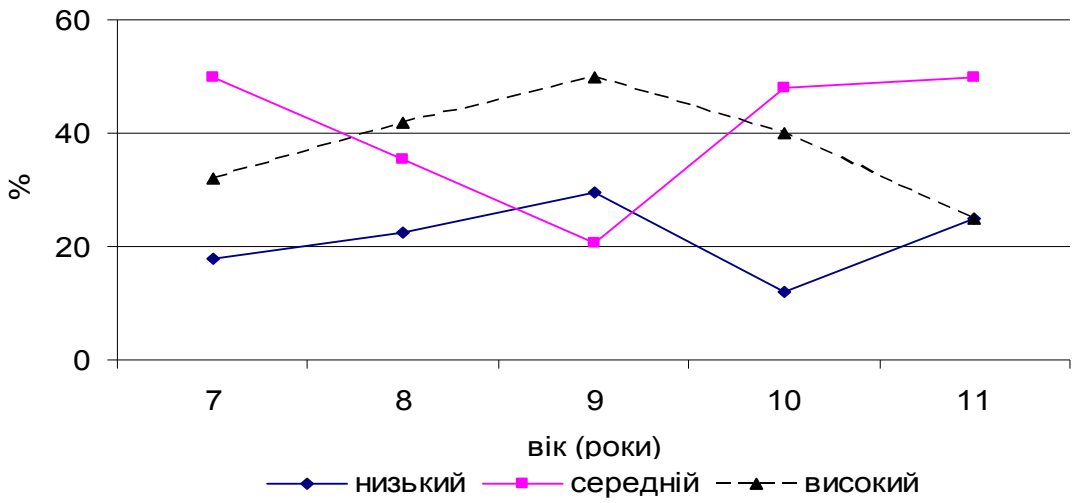

Рис. 3. Динаміка функціонального стану серцево-судинної системи за показниками індексу Робінсона учнів молодшого шкільного віку 7–11 років (у %).

У таблиці 2 наведені результати щодо розподілу учнів 7–11-років, згідно з індексом функціональних змін. Даний розподіл вказує на те, що в усіх вікових і статевих групах більша частина дітей має напруження механізмів адаптації (від 53,06% у 10 років до 66,67% у 8 і 9 років). Відсоток дітей із незадовільним станом адаптації теж високий (від 26,67% у 9 років до 36,73% у 10 років). Зрив адаптації спостерігався майже в усіх вікових групах, крім 9 і 11 років. Задовільна адаптація, як показник здоров'я і стабільної рівноваги всіх систем організму дитини, визначається в кожній групі лише в однієї – максимум чотирьох осіб. У хлопчиків (рис. 4), порівняно з дівчатками, з 7 до 9 років спостерігається негативна тенденція зростання кількості учнів із напруженням механізмів адаптації.

Таблиця 2

Розподіл обстежених дітей за індексом функціональних змін (у %)

Вік	Індекс функціональних змін (%)				
	N	Задовільна адаптація	Напруження механізмів адаптації	Незадовільна адаптація	Зрив адаптації
7	41	4,88	53,66	36,59	4,08
8	42	9,52	66,67	16,67	7,14
9	15	6,67	66,67	26,67	-
10	49	8,16	53,06	36,73	2,04
11	13	7,69	61,54	30,77	-

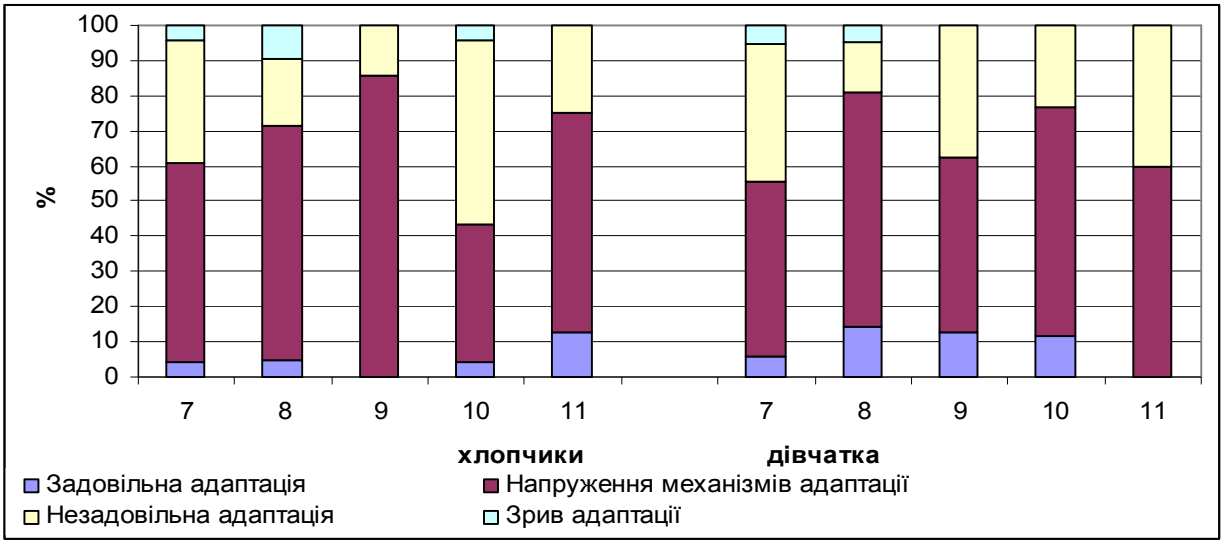

Рис. 4. Розподіл за індексом функціональних змін дітей молодшого шкільного віку різних статей (у %).

Наведені дані співвідносяться з даними науковців України та свідчать про об'єктивне існування в онтогенезі «критичних» періодів суттєвого зниження адаптивних можливостей організму, а саме молодший шкільний вік 7–9 років.

Установлено, що дія такого самого чинника в одних випадках зумовлює мінімальні функціональні зміни, а в інших може призвести до виснаження фізіологічних резервів і розвитку донозологічних і патологічних станів. Характер адаптивних реакцій дитячого організму молодшого шкільного віку значною мірою пов'язаний із морфофункціональними особливостями та залежить від віково-статевих характеристик [1].

Для оцінки рівня фізичної працездатності дітей молодшого шкільного віку була проведена проба Руф'є з короткотривалим навантаженням. У таблиці 3 і рисунку 5 наведено дані щодо розподілу дітей на групи залежно від рівня працездатності.

Таблиця 3

Розподіл дітей молодшого шкільного віку за рівнем фізичної працездатності (у %)

Вік	Рівень фізичної працездатності				
	Погана (низький рівень)	Задовільна (нижчий за середній)	Середня	Добра (вищий за середній)	Висока
7	17,39	71,74	10,87	-	-
8	40,38	48,08	7,69	3,85	-
9	13,33	73,33	13,33	-	-
10	24,49	42,86	26,53	6,12	-
11	7,69	46,15	38,46	-	7,69

Згідно з отриманими результатами, практично в усіх вікових групах переважав рівень фізичної працездатності задовільний (нижчий за середній) – від 42,83% у 10 років до 73,33% у 9 років. Поганий і середній рівні фізичної працездатності теж мали достатньо високий відсоток – найбільше 40,38% поганий рівень в 8 років, а середній – 38,46% в 11 років. Відсоток дітей, які мали рівень фізичної працездатності добрий (вище за середній) і високий, в усіх вікових групах не перевищував і 10%. Слід зазначити, що в анкетах вивчення режиму дня, діти, що мали добрий і високий рівень фізичної працездатності, регулярно й постійно займалися фізичною культурою та спортом.

Статевих відмінностей у показниках фізичної працездатності помічено не було. Лише в 11 років, ураховуючи спортивну спеціалізацію дівчата, мали кращі показники (рис. 5).

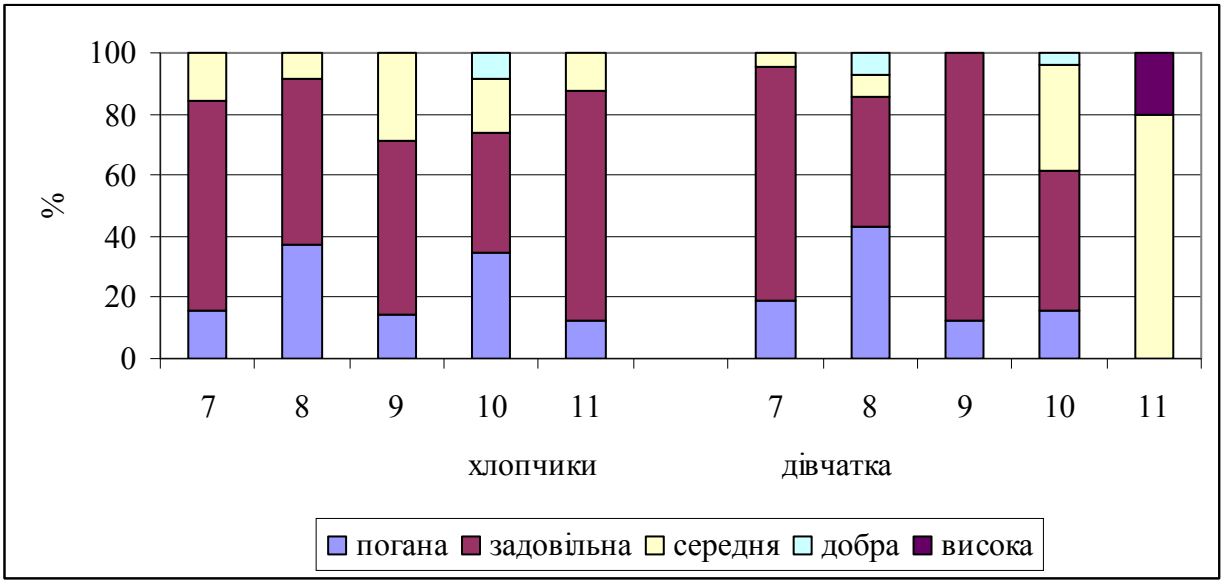

Рис. 5. Розподіл за рівнем фізичної працездатності дітей молодшого шкільного віку 7–11 років різних статей (у %).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, вивчаючи особливості функціонального стану серцево-судинної системи, динаміку змін її показників, фактори ризику виникнення захворювань, можна впливати на формування, зміцнення і збереження здоров'я підростаючого покоління. Встановлено, що учні молодшого шкільного віку 7–11 років мають у своїй більшості середні показники ЧСС і АТ, але нижчі за середні показники індексу функціональних змін і фізичної працездатності, що вказує на знижені адаптивні можливості організму і певною мірою характеризує стан здоров'я дітей у сучасних умовах. Результати дослідження доводять, що в учнів молодшого шкільного віку низький рівень фізичної підготовленості і необхідно підвищувати його за рахунок індивідуальних додаткових навантажень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабій І. Л. Адаптаційні можливості школярів / І. Л. Бабій, В. І. Величко, Я. І. Венгер // Здоров'я дитини. – 2011. – № 8 (35). – С. 20–24.

2. Бєсєдіна А. А. Принципи діяльності Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю / Антоніна Бєсєдіна // Освіта і здоров'я : мат. IV міжнар. наук.-пр. конф. – СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – С. 58–61.

3. Єжова О. О. Здоров'язберігаюча діяльність в освітніх закладах / Ольга Єжова // Педагогічні науки. Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – Ч. 1. – С. 61–66.

4. Калиниченко І. Інформативність індексних способів оцінки соматотипів у дітей / Ірина Калиниченко // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. праць. – 2009. – № 3. – С. 72–75.

5. Костенко А. В. Адаптаційно-резервні можливості здорових дітей молодшого шкільного віку та метаболічна корекція їх порушень : автореф. дис. … канд. мед. наук : спец. 14.01.10 «Педіатрія» / Алла Костенко. – Київ, 2008. – 20 с.

6. Полька Н. Стан здоров'я учнів загальноосвітніх навчальних закладів : [Електронний ресурс]. – Ресурс, прес-релізи, 04.12.2008 : Прес-центр МОЗ України. – К., 2008. – Режим доступу : http://moz.gov.ua/ua/main/press/.

7. Поташнюк І. В. Гігієнічна оцінка впровадження моделі школи сприяння здоров'ю учнів / І. В. Поташнюк // Довкілля та здоров'я. – 2007. – № 1.

8. Пронина Т. Н. Национальные подходы к здоровьесбережению детей в условиях образовательной среды / Т. Н. Пронина, Н. В. Бобок // Освіта і здоров'я : мат. IV міжнар. наук.-пр. конф. – СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – С. 313–318.

9. Слабкий І. О. Характеристика здоров'я дитячого населення України / І. О. Слабкий, Т. К. Кульчицька, В. В. Лазоришинець, Н. С. Бедій // Современная педиатрия. – 2009. – № 6 (28). – С. 35–40.

РЕЗЮМЕ

Сытник О. А. Характеристика состояния сердечно-сосудистой системы учащихся младшего школьного возраста.

В работе изучено состояние сердечно-сосудистой системы учащихся младших классов. Для изучения уровня функционирования системы кровообращения измеряли частоту сердечных сокращений, артериальное давление, вычисляли индекс Робинсона, индекс функциональных изменений и индекс Руфье. Большинство школьников имеют средние показатели ЧСС и АД, но ниже среднего показатели индекса функциональных изменений и физической работоспособности, что в определённой мере характеризует состояние здоровья в современных условиях.

***Ключевые слова**: дети младшего школьного возраста, система кровообращения, частота сердечных сокращений, артериальное давление, индекс Робинсона, индекс Руфье.*

SUMMARY

Sytnik O. The characteristics of the junior schoolpupil's cardiovascular system condition.

The article is devoted to study of condition of cardiovascular system of junior school pupils. To study the cardiovascular system was measured the frequency of the heart reductions and arterial pressure and was calculated the Robinson's index, index of the functional change and the Rufie's index.

The analysis of the actual studies showed that functional condition of the cardiovascular system, dynamic change of its factors, and factors of the disease risk influence building, fortification and saving of growing generations: health cardiovascular system provides adaptation to physical and mental load. This is especially important for younger pupils because of reforming the blood circulation in brain.

The studies conducted in 2012-2013 in Sumy schools 7-11 years old pupils who studied in I – IV grades took part in the study. Totally 269 younger school pupils took part in this study, 138 boys and 131 girls among them.

Most of the schoolpupils have an average factors frequency of the heart reductions, arterial pressure, and low average factor of the functional change and physical capacity to work indexes. That fact somehow characterizes the picture of health in modern conditions.

The Robinson's index characterizes the work of a heart. Studies showed that the main part of younger schoolpupils has average and high factors. 1/5 of school pupils had low factors. It should be mentioned that from 7 to 9 years grows the number of schoolpupils with low level of the Robinson's index. It might show the tension of the a cardiovascular system during adaptation process at school.

The Index of the functional changes characterizes the process of adaptation. In all age groups most of schoolpupils had a tension of the adaptation mechanism. In group of 7-, 8-, 10-years old schoolpupils the adaptation failure was indicated. Satisfactory adaptation existed rarely. 7–9 years old boys showed worse factors of adaptation than girls.

The Rufie's index points the level of physical capacity to work. The study revealed that most of schoolpupils had factors below average. It was revealed no more than 10% of school pupils with good and high factor of physical capacity to work in all age groups. Researching the schoolpupils with high factor it was revealed that they go in for sports and physical training regularly. Most of them were the schoolgirls 11 years old, who had active aerobics training.

***Key words**: junior school pupils, cardiovascular system, frequency of the heart reductions, arterial pressure, Robinson's index, Rufie's index.*

УДК 378.147:355.232.6

О. В. Торічний
Національна академія Державної прикордонної
служби України імені Богдана Хмельницького

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ЮНАКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ОБРАННЯ ПРОФЕСІЇ ОФІЦЕРА ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ЗАХИСТ ВІТЧИЗНИ»

У статті проаналізовано загальні підходи до змісту готовності юнаків до ратної праці офіцера. Головна увага зосереджена на аналізі педагогічних аспектів організації допризовної підготовки юнаків загальноосвітніх навчальних закладів під час вивчення навчальної дисципліни «Захист Вітчизни». Розглянуто особливості викладання предмету «Захист Вітчизни». Висвітлено авторське бачення вдосконалення успішності занять з предмета «Захист Вітчизни» з метою формування готовності юнаків до вступу у вищі військові навчальні заклади.

***Ключові слова**: концепція неперервної військової освіти, пропедевтичний етап, вищі військові навчальні заклади, готовність юнаків до навчання у вищих військових навчальних закладах, Навчальна дисципліна «Захист Вітчизни».*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Вагомою передумовою забезпечення наступності та неперервності змісту освіти має стати налагодження тісного зв'язку між вищими навчальними закладами і загальноосвітніми навчальними закладами, які безпосередньо виступають першим та одним із найважливіших елементів у системі професійної підготовки фахівців. Виходячи з такої позиції, доцільно запровадити системну співпрацю школи та вищих навчальних закладів. Не можуть бути осторонь такої співпраці й вищі військові заклади.

Зазначимо той факт, що сьогодні спостерігається зменшення престижності військової служби, і, як результат, зменшується кількість абітурієнтів, які вступають на навчання у вищі військові навчальні заклади.

Виходячи з наведених фактів, необхідно розробити нові підходи до підготовки офіцерських кадрів, які здобуватимуть вищу військову освіту. Базуючись на концептуальних положеннях професійної підготовки майбутніх фахівців, розроблених А. Сманцером [4], розглядаємо формування професійної компетентності офіцерів як тривалий та багатоплановий процес, що передбачає дотримання логічної послідовності певних етапів, а саме: пропедевтичного (навчання в загальноосвітніх навчальних закладах), базового (здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» під час навчання у вищих військових навчальних закладах), основного (здобуття освітньо-кваліфікаційних рівнів «спеціаліст» або «магістр») та післядипломного (передбачає вдосконалення професійної компетентності на факультеті підготовки керівних кадрів). Виходячи з такої позиції, доцільно запровадити системну співпрацю школи та вищих навчальних закладів на рівні організації тісної співпраці, що вплине на збільшення кількості абітурієнтів, які цілеспрямовано обирають ратну працю офіцера в якості професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає підстави для констатації того факту, що безпосередньо питання наступності між загальноосвітніми навчальними закладами і вищими військовими навчальними закладами не було предметом окремого наукового дослідження. Натомість науковцями піднімалися питання підготовки юнаків до строкової служби. Зокрема, ці аспекти знайшли своє відображення в наукових дослідженнях В. Бачевського, В. Герасимчука, В. Каюкова, П. Онищука, Г. П'янковського та ін. У наукових працях В. Третякова [6] проаналізовано питання вдосконалення початкової військової підготовки в школах у контексті можливості продовження навчання у вищих військових навчальних закладах. Підготовці юнаків до військової служби в якості майбутніх офіцерів присвячені роботи М. Томчука [5], В. Шевченка [7] та ін. Проаналізувавши зазначені праці науковців, ми прийшли до розуміння того, що в педагогічній літературі й досі відсутній системний підхід до розуміння готовності юнаків до навчання у вищих військових навчальних закладах.

Мета статті – дослідити сутність готовності юнаків до ратної праці офіцера, а також проаналізувати педагогічні аспекти організації допризовної підготовки юнаків загальноосвітніх навчальних закладів під час вивчення навчальної дисципліни «Захист Вітчизни» в контексті продовження навчання у вищих військових навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійну придатність випускника загальноосвітнього навчального закладу, що стане згодом

абітурієнтом, науковці відносять до числа найбільш істотних показників. Вважаємо, що з метою підвищення якості рівня професіоналізації сучасних шкіл вищі навчальні заклади, в тому числі й військові, повинні підтримувати професіоналізацію середньої освіти, допомагати освітянам у створенні та розвитку профільних класів та спеціалізованих навчальних закладів нового типу. Найбільш дієвою є методична допомога викладачів вищих навчальних закладів в оновленні програм для профільних класів, проведенні факультативних занять та спецкурсів.

У нашому баченні для з'ясування змісту військової підготовки юнаків у середніх навчальних закладах доцільно, насамперед, проаналізувати особливості викладання навчальної дисципліни «Захист Вітчизни». При цьому акцентуємо увагу на такому факті, що зазначений предмет був уведений у загальноосвітніх навчальних закладах відповідно до ст. 65 Конституції України, Закону України «Про військовий обов'язок і військову службу», Указу Президента України від 25.10.2002 року № 948/2002 про «Концепцію допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді», постанови Кабінету Міністрів Україні від 30.11. 2000 року № 1770 «Про положення про допризовну підготовку». Відзначимо, що починаючи із 2009 навчального року в навчальних закладах системи загальної середньої освіти предмет вивчається за навчальною програмою «Захист Вітчизни», рекомендованою Міністерством освіти і науки України (лист №1/11-6881 від 14.08.2009) [2]. Вивчення предмета здійснюється за рахунок інваріантної складової навчального плану і однієї години за рахунок варіативної складової навчального плану. У цілому, констатуємо, що програму предмета розроблено на основі вимог Конституції та законів України про захист Вітчизни і Державного стандарту базової і повної середньої освіти.

Як вказано у програмі [2], головна мета вивчення предмету «Захист Вітчизни» – розвиток особистості учнів, формування їх готовності до захисту Вітчизни та дій в умовах надзвичайних ситуацій. У нормативних документах визначено, що завдання предмету полягає в підготовці молоді до захисту життя і здоров'я, забезпечення власної безпеки і безпеки людей у надзвичайних ситуаціях мирного і воєнного часу, а також у підготовці юнаків до служби у Збройних Силах України, інших військових формуваннях, виконання військового обов'язку в запасі.

У процесі дослідження встановлено, що програмою не передбачено цілеспрямованого акценту на майбутнє продовження навчання у вищих військових закладах юнаків середніх загальноосвітніх навчальних закладів,

які прослухали навчальну дисципліну «Захист Вітчизни». А тому, вважаємо за доцільне, проаналізувати особливості викладання навчальної дисципліни та розробити методичні рекомендації щодо вдосконалення її викладання з метою подальшого продовження навчання юнаків і здобуття ними в майбутньому професії офіцера.

Розглянемо особливості викладання предмета «Захист Вітчизни». Зокрема, до першої особливості можна віднести той факт, що навчальний предмет вивчається юнаками та дівчатами окремо. Отже, опанування предмета відповідно до листа-роз'яснення Міністерства освіти і науки України від 09.10. 2002 року № 1/9-444 здійснюється окремо для юнаків і дівчат, незалежно від кількості учнів у класі (але не менше ніж 5 осіб). Дівчата за їх власним бажанням (у разі згоди батьків, опікунів або піклувальників) навчаються за програмою для групи юнаків. Юнаки, які за станом здоров'я або релігійними поглядами звільнені від засвоєння основ військової справи, вивчають предмет за програмою для групи дівчат. Ще однією особливістю є те, що навчальний матеріал розподіляється за періодами навчання та містить декілька варіантів викладу змісту (кількість годин для вивчення розділу/теми для різного потижневого навантаження – для 2 годин; 1,5 години; 1 години). Отже, в навчальних закладах, у яких учні навчаються за спортивним напрямком, вивчення предмета здійснюється у відповідності до переліку розділів і тем та розрахунком годин для курсу навчання юнаків з наданням додатково 36 годин до розділу «Прикладна фізична підготовка» за тематикою навчального закладу.

У перший період навчання юнаки 10 класу вивчають тільки перші теми із тактичної, вогневої і прикладної фізичної підготовки. Решта тем зазначених розділів у силу їх фізичного навантаження вивчаються в 11 класі та під час навчально-польових зборів (занять). Заслуговує на увагу той факт, що значна частина матеріалу з розділів «Статути Збройних Сил України» та «Стройова підготовка» плануються до навчання в 10 класі з метою ознайомлення учнів з правилами військової ввічливості та поведінки, внутрішнім розпорядком і військовою дисципліною, освоєння учнями первинних навичок у виконанні стройових вправ. Заняття з військово-медичної підготовки й надання першої медичної допомоги плануються до проведення після засвоєння навчального матеріалу з основ цивільного захисту.

Цікавою методичною особливістю викладання навчальної дисципліни «Захист Вітчизни» є те, що в останньому періоді навчання з метою практичного закріплення рівня знань, умінь та навичок учнів

організовуються навчально-польові збори. На завершальному етапі навчально-польових зборів у навчальних закладах організовуються і проводяться військово-спортивні свята у формі комплексного тактичного заняття чи військової тактичної гри за окремим планом. Програма для проведення навчально-польових зборів не залежить від потижневого навантаження і розрахована на 18 навчальних годин.

Як значний позитив відзначимо практичну спрямованість навчальної дисципліни «Захист Вітчизни». Наприклад, практичне закріплення теоретичного матеріалу з розділу «Основи цивільного захисту» передбачається під час проведення заходів з нагоди «Дня цивільного захисту», планування проведення якого здійснюється керівником навчального закладу наприкінці навчального року відповідно до чинних вимог. Вихованню в учнівської молоді гуманістичних якостей та культури безпеки сприяє відвідування учнями аварійно-рятувальних формувань та об’єктів цивільного захисту, проведення ігор, змагань за рятувально-прикладною тематикою – «Юний рятувальник», а також участь у фінальних районних, обласних і всеукраїнських змаганнях за програмою «Школа безпеки».

Важливими умовами успішності занять з предмета «Захист Вітчизни» для формування готовності юнаків до вступу у вищі військові навчальні заклади є висока дисципліна, організованість та відповідальність учнів. На заняттях стосунки між учнями та учителем, а також учнів між собою підтримуються на зразок взаємовідносин між військовослужбовцями на основі вимог статутів Збройних Сил України.

Для успішної реалізації навчально-методичних завдань учителеві, на наш погляд, найбільш доцільно використовувати таку типізацію уроків: урок повідомлення нових знань; урок формування вмінь (навичок); урок застосування придбаних знань і вмінь; урок узагальнення й систематизації знань і вмінь; комбінований (змішаний) урок.

Усі уроки, незалежно від форми та типу їх проведення, необхідно розпочинати із шикування та військового вітання, перевірки наявності учнів і тренування навчального підрозділу у виконанні стройових прийомів протягом 3-5 хвилин. Вважаємо, що з методичної точки зору, вагомим показником ефективності уроку «Захист Вітчизни» для учнів 10-11 класів виступає активність дітей, кількість їх самостійних навчальних дій, прояв пізнавальних інтересів, діловий настрій уроку, вміння вчителя володіти класом. Викладання навчального матеріалу передбачає поступове ускладнення та поглиблення теоретичних і практичних занять, засвоєння

знань і набуття практичних умінь і навичок у ході занять на базі навчального закладу, закріплення теоретичних знань, формування практичних умінь і навичок під час навчально-польових зборів та занять у лікувально-оздоровчому закладі.

Сьогодні викладання педагогом загальноосвітнього навчального закладу теоретичного матеріалу навчальної дисципліни «Захист Вітчизни» на належному рівні, без застосування сучасних технологій, неможливе. Вважаємо, що реальну допомогу в цьому аспекті може надати впровадження комп'ютерних графічно-інформаційних технологій та запровадження методів активного навчання. Такий підхід підвищить зацікавленість учнів у вивченні теоретичного матеріалу, а також стимулюватиме навчально-пізнавальну активність юнаків на уроці.

Зазначимо, що навчання має двосторонній характер і вимагає тісної взаємодії між учителем та учнями на всіх етапах навчальної роботи, починаючи з постановки цілей і закінчуючи оцінюванням знань. Загалом, слід зазначити, що оцінка включає в себе два компоненти: оцінювання як процес, що відбувається на уроках, та конкретний бал, який фіксує підсумки перевірки знань, умінь, навичок учнів. Отже, оцінка як «процес» являє собою специфічну сторону контролю, його невід'ємну частину, а в ролі «результату» вона завершує контроль знань. Контроль та оцінювання виступають обов'язковими супутниками навчання в школі. Оцінювання навчальних досягнень учня є одним із найважливіших професійних обов'язків педагога, який він виконує щодня на уроках. При оцінюванні навчальних досягнень учнів з навчальної дисципліни «Захист Вітчизни» учителем має бути враховано два чинники:

- якість знань, умінь та навичок;
- нормативні показники та контрольні вправи.

Беручи до уваги те, що при організації допризовної підготовки юнаків загальноосвітніх навчальних закладів вагому роль відіграє військово-патріотична активність, ми вважаємо за доцільне зупинитися на аналізі цього питання. Отже, при викладанні навчального предмета «Захист Вітчизни» військово-патріотична робота та громадське виховання здійснюються у формі лекцій, бесід, розповідей, екскурсій до музеїв військових частин та вищих військових навчальних закладів, зустрічей із ветеранами війни, праці та військової служби, походів місцями бойової слави, пошукової роботи, участі в роботі клубів та гуртків військово-патріотичного спрямування.

З метою активізації військово-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах ми рекомендуємо вести гурткову

роботу, яка би була націлена на взаємодію загальноосвітніх навчальних закладів із військовими частинами та вищими військовими навчальними закладами. При проведенні відповідної роботи необхідно керуватися Концепцією допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді, навчальною програмою «Захист Вітчизни», угодою про співробітництво між обласним управлінням освіти і науки та обласним військовим комісаріатом про спільну діяльність з питань військово-патріотичного виховання учнівської молоді.

З метою вдосконалення роботи з викладання предмета «Захист Вітчизни» ми рекомендуємо методичним службам навчальних закладів:

– допомогти вчителям ознайомитися та проаналізувати методичні матеріали з нормативно-правового забезпечення предмета «Захист Вітчизни»;

– залучити педагогічні колективи до формування та вдосконалення життєво необхідних знань, умінь і навичок учнів щодо захисту Вітчизни і військово-патріотичного виховання;

– націлити учителів на професійну орієнтацію молоді щодо служби в Збройних Силах України та інших військових формуваннях, а також для вступу на навчання у вищі військові навчальні заклади.

Таким чином, за умови повного дотримання висвітлених методичних рекомендацій можна досягнути вдосконалення викладання навчальної дисципліни «Захист Вітчизни», підвищити результативність теоретичних знань та практичних умінь школярів, а також удосконалити методику організації допризовної підготовки юнаків загальноосвітніх навчальних закладів. Усі ці чинники призведуть до формування належного рівня готовності майбутніх абітурієнтів до вступу у вищі військові навчальні заклади задля здобуття професії офіцера.

Висновок. Таким чином, формування в юнаків випускних класів готовності до обрання професії офіцера вважаємо головним методичним завданням у процесі організації неперервної військової освіти на пропедевтичному етапі. Вважаємо, що готовність юнаків до обрання професії офіцера це складний феномен, який вимагає системного підходу під час вивчення навчального предмету «Захист Вітчизни», що має на меті розвиток особистості юнаків, формування в них готовності до захисту Вітчизни та дій в умовах надзвичайних ситуацій. На основі аналізу програми встановлено, що в ній прямо не висвітлюються питання підготовки юнаків до навчання у вищих військових навчальних закладах, що, безумовно, має негативний вплив на обрання юнаками професії офіцера.

ЛІТЕРАТУРА

1. Захист Вітчизни : підручник 10-11 класів / за ред. Квашньова Ю. О., Литвиненко А. О. – К. : Вежа, 2006. – 448 с.

2. Захист Вітчизни : програма для загальноосвітніх навчальних закладів [10-11 класи] / Мелецький В. М. [та ін.]. – Харків : РАНОК, 2010. – 192 с.

3. Книга вчителя предмета «Захист Вітчизни» : довідково-методичне видання / упоряд. С. М. Дятленко, В. І. Ганчева, Є. Ю. Василенко [та ін.]. – Харків : Торсінгплюс, 2006. – 624 с.

4. Сманцер А. П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Сманцер А. П. – Мн., 1992. – 31 с.

5. Томчук М. І. Соціально-психологічні проблеми готовності учнів до служби в Збройних Силах України : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07 / Томчук Михайло Іванович. – К., 1996. – 419 с.

6. Третьяков В. В. Психологічна підготовка юнаків до військової служби / В. В. Третьяков // Радянська школа : наук.-пед. місячник / О. Мазуркевич. – 1986. – №8. – С. 67–75.

7. Шевченко В. В. Психологічні особливості військово-патріотичного виховання учнів старшого підліткового та юнацького віку : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Шевченко Володимир Володимирович. – К. 1999. – 187 с.

РЕЗЮМЕ

Торичный А. В. Педагогические основы формирования готовности юношей общеобразовательных учебных заведений к выбору профессии офицера при изучении учебной дисциплины «Защитник Отчизны».

В статье проанализированы общие подходы к содержанию готовности юношей к ратному труду офицера. Главное внимание сосредоточено на анализе педагогических аспектов организации допризывной подготовки юношей общеобразовательных учебных заведений при изучении учебной дисциплины «Защита Отечества». Рассмотрены особенности преподавания предмета «Защита Отечества». Представлено авторское видение совершенствования успешности занятий по предмету «Защита Отечества» с целью формирования готовности юношей к поступлению в высшие военные учебные заведения.

***Ключевые слова**: концепция непрерывного военного образования, пропедевтической этап, высшие военные учебные заведения, готовность юношей к обучению в высших военных учебных заведениях, учебная дисциплина «Защита Отечества».*

SUMMARY

Torichniy O. Pedagogical foundations of formation of readiness of the youth of secondary educational establishments to selection of the profession of officer during studying the subject «Motherland Protection».

The article deals with the analysis of general approaches to the content of readiness of the youth to the profession of an officer. The peculiarities of teaching of the subject «Motherland Protection» have been described; and pedagogical aspects of organization of preservice training of the youth at the secondary educational establishments during studying the subject of «Motehrland Protection» are analized.

It has been established that important conditions for effective lessons in the subject «Motherland Protection» with the purpose of formation of readiness to enrollment in the

higher military educational establishments are the following: high discipline, state of being organized and pupils' responsibility. Besides, at the lessons the relations between pupils and a teacher, and among pupils themselves must be supported by following the Statutes of the Armed Forces of Ukraine.

The author's view on the improvement of educational progress at the lessons in the subject «Motherland Protection» has been revealed with the purpose of formation of readiness of the youth to enrollment in the higher military educational establishments. Specifically, for successful realization of educational and methodological tasks a teacher is recommended to use the following types of lessons: lesson – announcement of new knowledge, lesson – formation of skills (abilities), lesson – apply obtained knowledge and skills, lesson – generalization and systematization of knowledge and skills, combined lesson. Besides, it is necessary to implement information technologies and application of active training methods. Such approach is to enhance the pupils' interest to studying the theoretical material, and also stimulate educational and cognitive activity of the youth at the lesson.

***Key words**: conception of continuous military education, propaedeutic stage, higher military educational establishments, readiness of the youth to studying at the higher educational establishments, subject «Motherland Protection».*

УДК 373.5.016:91:[314.04]

О. А. Федій
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ДЕМОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ ЯК ЗАСІБ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗНАНЬ ПРО НАСЕЛЕННЯ

Одним із напрямів економічної і соціальної географії є вивчення населення. Демографічна характеристика населення – важлива складова шкільної географічної освіти. У статті розкриті методичні підходи щодо формування демографічних понять, вивчення яких сприяє розумінню учнями 9-х і 10-х класів цілісної демографічної характеристики населення країни і світу. Логічна взаємопов'язана система понять є конкретним виразом підвищення наукового рівня навчання в школі. Послідовність їх упровадження під час навчального процесу забезпечить легкість сприйняття матеріалу учнями. Особливо це важливо для учнів 9-го класу, для яких отримані знання знайдуть продовження в 10-му класі під час вивчення складних демографічних процесів.

***Ключові слова**: демографічні поняття, демографічні процеси, демографічна характеристика населення.*

Постановка проблеми. Забезпечення учнів науковими знаннями, зокрема демографічними, тобто системою уявлень, понять, закономірностей, що відображають суттєві ознаки, властивості та зв'язки об'єктів і процесів – основне завдання навчання географії в школі. У теорії пізнання поняття трактуються як одна з вищих форм мислення, як спосіб існування людських знань. Забезпечуючи логічний взаємозв'язок усіх курсів економічної і соціальної географії, освіта повинна забезпечувати формування в учнів наукових понять, зокрема демографічних, їх постійне розширення й поглиблення, послідовне засвоєння та закріплення.

Демографічна характеристика населення – важлива складова шкільної географічної освіти. Населення світу, країни чи регіону в курсах економічної і соціальної географії за 9-й і 10-й класи оцінюється за чисельністю, статево-віковою та сімейно-шлюбною структурою, соціальним статусом і зайнятістю, якістю життя й характеристикою віталістичних подій (вік одруження, порядковий номер шлюбу, мертвонароджені, кількість дітей у сім'ї, вік жінки при народженні дитини тощо). Учні загальноосвітніх навчальних закладів повинні володіти цими знаннями в загальній системі і зв'язках між ними. Під час вивчення населення країни й світу на уроках географії знання учнів розвиваються за рахунок процесу мислення і формування понять.

Аналіз актуальних досліджень. Характеризуючи населення України і світу, автори підручників і методичних посібників Б. П. Яценко, В. М. Юрківський, О. О. Любіцева [1], Ф. Д. Заставний [2], С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко [3; 4], О. Ф. Надтока, О. М. Топузов [6], В. Ю. Пестушко, Г. Ш. Уварова [7; 8], О. Г. Стадник [9], Т. Г. Назаренко, Л. В. Тименко, О. М. Топузов [10; 11] розкривають фундаментальні демографічні поняття «відтворення населення», «природний рух», «народжуваність», «смертність», «природний приріст», «механічний рух», «еміграція», «імміграція», «статево-вікова структура», «тривалість життя». Зазначені демографічні поняття є основою розуміння учнями складних процесів життєдіяльності населення в Україні та світі і вміння застосовувати їх як опору під час вивчення економічної і соціальної географії світу.

Процес формування понять відображений у роботах багатьох учених із різних галузей наук: філософії, логіки, психології, педагогіки, географії тощо. Особливий інтерес викликають роботи С. Г. Коберніка, Р. Р. Коваленка, О. Я. Скуратовича [5], О. М. Топузова, В. М. Самойленка та Л. П. Вішнікіної [12], у яких розкрита методика формування понять у шкільній географічній освіті.

Мета статті полягає у висвітленні методичних ідей щодо формування демографічних понять в учнів 9-х і 10-х класів під час вивчення економічної і соціальної географії.

Виклад основного матеріалу. Формування понять являє собою активну навчальну діяльність. За допомогою понять відображаються не лише фрагменти дійсності, а й процес її постійних змін, розвитку та поглиблення знань про неї. Поняття є основним засобом формування й акумуляції досягнутих у суспільстві наукових і практичних знань. Результативність засвоєння учнями понять знаходить своє відображення у

двох формах: їх знання і правильне оперування ними. Відповідно до цього поняття мають бути не формально засвоєними, а осмисленими в процесі активної пізнавальної діяльності. Оперування фактами і створення уявлень про них є основою формування понять. Саме тому необхідно спиратися на образний, просторовий і кількісний навчальний матеріал, ураховуючи, що поняття не можуть бути засвоєні тільки шляхом заучування визначень. Формування понять, розкриття їх сутності характеризується виявленням основних властивостей об'єкту вивчення. Подальший розвиток понять включає виявлення нових ознак, включення їх у систему теоретичних знань шляхом наведення конкретних прикладів, встановлення зв'язків даних понять з іншими.

Учнів необхідно навчати прийомів розумової діяльності: логічно мислити, узагальнювати ознаки, розв'язувати ситуативні задачі. В залежності від змісту навчального матеріалу прийоми розумової діяльності допомагають досягнути єдності в засвоєнні знань і розумовому розвитку учнів. Особливою умовою є послідовність засвоєння понять, їхнє поглиблення і систематизація від теми до теми, від курсу до курсу. Складність процесу формування понять та особливості їх засвоєння учнями призводить до необхідності застосування послідовних дій. На основі досліджень психологів, педагогів, вивчення досвіду шкільної практики можна вибудувати послідовність етапів формування демографічних понять.

Перший етап. Визначення мети і мотивації навчальної діяльності учнів до засвоєння понять. На сучасному етапі розвитку освіти велике значення приділяється прикладному аспекту формування знань школярів, умінню застосовувати їх на практиці. В цьому контексті універсальність демографічних знань полягає в можливості їх використання для пояснення оточуючої соціальної дійсності. На уроках економічної і соціальної географії учні повинні виокремлювати демографічні аспекти суспільного життя і застосовувати в різних поєднаннях до конкретних життєвих ситуацій. Все частіше лунають з екранів телебачення і друкуються в пресі поняття «демографічні групи населення», «демографічний потенціал» тощо. Використовуючи поняття «демографічні групи населення», засоби масової інформації підкреслюють, що населення країни не є однорідним. Від переважання тієї чи іншої категорії людей, наприклад, дітей, пенсіонерів, залежать макроекономічні показники в державі, коефіцієнт прожиткового мінімуму, індекс споживчих цін. Виробники продукції повинні орієнтуватися на потреби певної категорії громадян, головні ознаки яких вік, стать, освіта, професія, сімейний стан, доходи. Визнаючи гостру демографічну проблему сьогодення і погіршення ситуації в майбутньому, політики, науковці,

громадські організації прогнозують зменшення чисельності населення в Україні, особливо працездатного віку. Уряд наголошує на низькому демографічному потенціалі в державі. Така ситуація може призвести до зниження темпів національного виробництва, а значить, зменшення економічного потенціалу країни. Демографічна характеристика населення, вивчення якої відбувається на уроках економічної і соціальної географії, є актуальною в усіх аспектах суспільного життя.

Для успішного включення учнів у роботу на уроці чи самостійного опрацювання вдома, їм необхідно створити умови для свідомого розуміння понять. Пізнавальний інтерес і позитивне ставлення школярів до засвоєння демографічних понять забезпечують добором доступного, цікавого матеріалу, зокрема, повідомленням останніх подій у світі, демонструванням презентацій, наведенням прикладів характеристики населення різних країн у порівнянні. Мотивація навчальної діяльності продовжується протягом усього процесу формування понять.

Другий етап. Організація чуттєво-конкретного сприйняття. На основі статистичних даних, цікавих фактів спочатку необхідно створити уявлення про певний демографічний об’єкт чи процес за допомогою словесних, наочних, практичних методів і прийомів навчання. Сприйняття відбувається через відчуття окремих ознак певного поняття. Так як демографічні поняття є абстрактними, то для створення їхнього образу доцільно демонструвати різноманітну наочність (схеми, графіки, карти, формули), спрямовувати учнів на перегляд новин чи цікавих телепередач, здійснювати власні спостереження. Для запам’ятовування фактів і процесів при формуванні демографічних понять доцільно застосовувати мнемотехнічні прийоми шляхом проведення аналогій і створення асоціацій.

Третій етап. Організація розумової діяльності учнів, спрямованої на виділення суттєвих та несуттєвих ознак демографічних понять. У засвоєнні поняття велику роль відіграють вправи, які активізують увагу, мислення, пізнавальну діяльність учнів. Розумова діяльність розпочинається тоді, коли в свідомості учня нагромадилася достатня кількість фактів, уявлень, тобто є матеріал для мислення. Основну роль у виділенні ознак поняття відіграють аналіз, порівняння, узагальнення, абстрагування та інші логічні операції мислення. Закріплення у свідомості учнів істотних ознак поняття досягається шляхом варіації неіснуючих ознак, диференціації подібних понять, висловлювань власної думки. Необхідність поділу поняття на змістові складові під час його засвоєння шляхом виділення ознак вирішує важливе методологічне завдання дидактики й методики навчання географії.

Четвертий етап. Узагальнення і словесне визначення поняття. У процесі осмислення істотних ознак демографічного поняття відбувається узагальнення, кінцевим результатом якого є визначення і позначення його терміном. Учні можуть запам'ятати назву терміну, формально відрізняти поняття, але оперують ним важко, вживають неправильно. Це проявляється насамперед тоді, коли необхідно виконати завдання іншого типу (не аналогічне). Часто учні оперують поняттям, але не зовсім розуміють його зміст, тобто не можуть виділити його істотні ознаки. Словесне визначення дає можливість учням усвідомити основні ознаки понять.

П'ятий етап. Введення поняття в систему географічних знань, зокрема, демографічних. Встановлення зв'язку даного поняття з іншими, формування системи знань відбувається шляхом розміщення їх у певному порядку: від основних до другорядних. Невід'ємним елементом процесу формування є збагачення поняття, тобто, виявлення нових істотних властивостей за рахунок ускладнення змісту. Уточнення й узагальнення знань про зв'язки та відношення демографічних понять здійснюється на основі вже сформованих понять і виведення їхніх певних типів. Важливим процесом є застосування понять для вирішення задач, практичних завдань із статистичним матеріалом, картами, графіками, діаграмами, розв'язування проблемних завдань. Поняття вважається сформованим, якщо учень може вільно оперувати ним у різних навчальних і життєвих ситуаціях.

Кожний етап потребує застосування й поєднання різноманітних методів і методичних прийомів, засобів і форм навчання. Виключення із процесу формування складних понять хоча б одного з описаних етапів призводить до певних недоліків у їхньому засвоєнні учнями, викликає певні труднощі при оперуванні ними. Всі етапи повинні бути реалізовані в нерозривному зв'язку. Дотримання їх у процесі формування демографічних понять є необхідною дидактичною умовою, оскільки така етапність забезпечує належну послідовність розумової діяльності учнів.

Висновки. В організації навчання поняття займають особливе місце, оскільки через них виражаються факти, принципи, теорії. Вони є основою, на якій ґрунтується наукове світобачення і мислення учнів. Зміст демографічних понять конкретизується в підручниках з курсів «Економічна і соціальна географія України» та «Соціально-економічна географія світу», навчальних і методичних посібниках. Учні загальноосвітніх навчальних закладів повинні володіти цими поняттями в загальній системі та зв'язках між ними. Дотримання певних етапів при формуванні понять та введенні їх у логічній послідовності під час вивчення економічної і соціальної географії забезпечить в учнів 9-х і 10-х класів цілісні знання про життєдіяльність населення України й світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Економічна і соціальна географії світу : підруч. для 10 кл. серед. шк. / [авт. кол.: Б. П. Яценко, В. М. Юрківський, О. О. Любіцева та ін.] ; [за. ред. Б. П. Яценка]. – К. : АртЕк, 1997. – 248 с.

2. Заставний Ф. Д. Економічна і соціальна географія України : підруч. для 9 кл. серед. загальноосвіт. шк. / Федір Дмитрович Заставний ; [5-е вид., із змінами]. – К. : Навч. книга, 2007. – 255 с.

3. Кобернік С. Г. Географія : підручн. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. / С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко. – Х. : Оберіг, 2010. – 304 с.

4. Кобернік С. Г. Економічна і соціальна географія світу в опорних схемах (10 клас) : навч.-метод. посіб. для учнів, студ. та вчит. / С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко. – К. : ПП «Компанія Актуальна освіта», 1998. – 82 с.

5. Кобернік С. Г. Методика навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах : навч. метод. посібник / [С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко, О. Я. Скуратович] ; за ред. С. Г. Коберніка. – К. : Навчальна книга, 2005. – 319 с.

6. Надтока О. Ф. Географія : підруч. для 9 кл. загальноосв. навч. закл. / О. Ф. Надтока, О. М. Топузов. – К. : Вид. дім «Світ знань», 2009. – 224 с.

7. Пестушко В. Ю. Географія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. Ю. Пестушко, Г. Ш. Уварова. – К. : Ґенеза, 2009. – 288 с.

8. Пестушко В. Ю. Географія : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. рівень стандарту, академ. рівень / В. Ю. Пестушко, Г. Ш. Уварова. – К. : Ґенеза, 2010. – 304 с.

9. Стадник О. Г. Економічна і соціальна географія України. 9 клас : посіб. для вчителя / Олександр Григорович Стадник. – Х. : Основа, 2009. – 126 с. – (Бібліотека журналу «Географія», Вип. 9 (69)).

10. Топузов О. М. Економічна і соціальна географія світу : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. (профільн. рівень) / О. М. Топузов, Т. Г. Назаренко, Л. В. Тименко. – К. : Пед. думка, 2009. – 304 с.

11. Топузов О. М. Економічна і соціальна географія світу : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. М. Топузов, Л. В. Тименко. – К. : Зодіак-ЕКО, 2005. – 208 с.

12. Топузов О. М. Загальна методика навчання географії : підручник [з грифом МОНМС України] / О. М. Топузов, В. М. Самойленко, Л. П. Вішнікіна. – К. : Картографія, 2012. – 512 с.

РЕЗЮМЕ

Федий А. А. Методическая система формирования демографических понятий у учеников как средство фундаментализации знаний о населении.

Одним из направлений экономической и социальной географии является изучение населения. Демографическая характеристика населения – важная составляющая школьного географического образования. В статье раскрыты методические подходы к формированию демографических понятий, изучение которых способствует пониманию учениками 9-х и 10-х классов целостной демографической характеристики населения страны и мира. Логическая взаимосвязанная система понятий является фактором лучшего восприятия материала учениками и повышения научного уровня обучения в школе. Особенно это важно для учеников 9-го класса, для которых полученные знания найдут продолжение в 10-м классе во время изучения сложных демографических процессов.

***Ключевые слова**: демографические понятия, демографические процессы, демографическая характеристика населения.*

SUMMARY

Fediy O. Methodological system of student demographic concepts' formation as a means of fundamentalization of knowledge about population.

One of the ways of economic and social geography is learning of population. Demographic characteristics of the population is an important component of school geography education. In the article the methodological approaches to the formation of demographic concepts, the study of which contributes to the understanding of 9th and 10th grade pupils complete the demographic characteristics of the population of the country and the world.

The population of the world, country or region in the courses of economic and social geography for the 9th and the 10th grades is evaluated by the population size, gender- and age-specific, domestic and marital structure, social status and employment, quality of life and characteristics of marriage age, marriage serial number, number of children in a family, age of women at birth of a child. Students of secondary educational institutions should possess such general system of knowledge and links among them. While studying the population of a country and the world during geography lessons, the students' knowledge develops through a process of thinking and concepts formation.

The complexity of the concepts formation process and features of their adoption by students lead to the necessity of consistent action application. On the basis of both research conducted by psychologists and teachers, and study of the school practice experience in the demographic concepts' shaping, the importance of compliance with the sequence of the following stages was proved. They are:

1. Defining the purpose and motivation of educational activity of students to master concepts.

2. Organization of sensual-specific perception.

3. Organization of students' thinking activity, which is aimed at selection of essential features of demographic concepts.

4. Generalization and verbal definition.

5. Introduction of the concept in the system of geographical knowledge.

Logically interconnected system of concepts is the most concrete expression of the increase of schooling scientific level. Systematization of demographic concepts allows reaching a depth of knowledge in each course that explores the population. This is especially important for students of 9th grade, because received knowledge will find continuation in the 10th grade at the time of studying complex demographic processes. Demographic concepts should be introduced in logically sequential definitions, while evaluated and supported by concrete examples. The sequence of their implementation during the learning process will ease the perception of the material for students.

***Key words**: demographic concepts, demographic trends, demographic characteristics of the population.*

УДК 159.928.22:376.5

М. Ю. Якимчук
Рівненський державний гуманітарний університет
М. М. Козяр
Національний університет водного
господарства та природокористування

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ЯК ПРІОРИТЕТНЕ ЗАВДАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ГІМНАЗІЇ

У статті розглянуто основні питання проблеми творчої самореалізації обдарованих учнів у навчальному процесі гімназії. Наведено й охарактеризовано проведене нами анкетування вчителів стосовно їх ставлення до навчання обдарованих дітей. Запропоновано вчителям, психологам, класним керівникам, тобто тим, хто працює з обдарованими учнями, внести в свою індивідуальну програму деякі пункти для уникнення стереотипізації в пізнанні особистості учня Наведено результати анкетування учнів про форми самореалізації, які використовують у гімназії, та як вони впливають на розвиток учнів. Проаналізовано евристичні методи та умови творчої самореалізації обдарованих учнів гімназії під час навчального процесу.

Ключові слова: *творча самореалізація, обдаровані учні, педагогічна фасилітація, навчальний процес, евристичні методи, мотивація, «мозковий штурм», емпатія, можливості.*

Постановка проблеми. Зміни, які відбуваються в системі освіти і науки України, зумовили попит на обдаровану особистість, яка нестандартно мислить, творчо активна, різнобічно розвинена, тобто на новий тип інтелігенції. Саме тому проблема виявлення та підтримки (розвитку) талановитих дітей має велике значення. Гімназії якраз і покликані вирішувати проблему підготовки якісного рівня випускника навчального закладу, примножувати науковий і духовний потенціал нашого народу, сприяти інтеграції середньої і вищої освіти, науково-дослідницьких центрів, виробничих об’єднань, а також виховувати громадянина – людину з усвідомленням своїх прав і обов’язків, яка дотримується норм і правил співіснування, прийнятих у суспільстві.

Аналіз актуальних досліджень. Створення умов для самореалізації учнів – основне завдання гімназії. Можливість реалізувати свої знання, вміння і навички має для подальшого життя учня велике значення. Ми погоджуємося з У. Глассером [5], який наголошував, що вчитель повинен ураховувати, що в становленні учня як творчої особистості особливе значення має перший творчий життєвий успіх. Вважаємо, що проблемою в гімназії є невдачі, які відчувають учні. Вони – головна причина їхньої невпевненості в собі, закомплексованості й нездатності до творчої самореалізації. Закономірно, для формування і розвитку обдарованих

учнів потрібне спеціально організоване цілісне соціально-педагогічне середовище, педагогічні умови, які б сприяли творчій самореалізації.

Самореалізація обдарованих учнів відбувається в учнівському колективі під час навчально-виховного процесу, який, вважаємо, слід розглядати як процес фасилітації. «Педагогічна фасилітація» [4, 100–103] – нове поняття в педагогіці й психології, яке не всі підтримують. «Фасилітація» означає створення умов, освітнього середовища для полегшення, сприяння, стимулювання, активізації можливостей учнів. Педагогічна фасилітація – це умова продуктивності навчання й виховання, розвитку суб'єктів педагогічного процесу за рахунок особливого стилю спілкування та власне особистості вчителя. У психології фасилітацію визначають як посилення домінантних реакцій або дій особистості в присутності інших, як правило, значимих людей – спостерігачів, партнерів [8]. Професор В. Бондар зазначає: «Якщо вчитель не враховує навчальні можливості кожного учня, будує навчання, яке не веде за собою розвиток дитини, а підтасовується під їхні мінімальні можливості, – про який розвиток і виховання учнів може йтися на такому уроці» [2, 110].

Мета статті. Проаналізувати проблеми формування творчої самореалізації обдарованих учнів у навчальному процесі гімназії.

Виклад основного матеріалу. Складності в роботі з обдарованими учнями полягають в тому, що вчителі недостатньо усвідомлюють (іноді цього не враховують) тісний взаємозв'язок між навчанням-вихованням і творчою самореалізацією. Проте навчання не тільки сприяє самореалізації, а й залежить від неї.

Завдання гімназії полягає в тому, щоб на основі вивчення індивідуально-психологічних особливостей обдарованих учнів якнайефективніше розвивати їх творчі можливості, стимулювати до творчої самореалізації. Тільки враховуючи результати самореалізації обдарованих учнів, учитель може спланувати навчальний процес, спрямований на розвиток творчих можливостей кожного обдарованого учня й учнівського колективу в цілому. Цей процес повинен бути організований, науково й методично забезпечений.

Важливо врахувати, що обдарований *учень повинен мати мотивацію* не лише здобувати знання, вміння, навички, але й творчо самореалізуватися. У дослідженні В. Вилюнаса [3] розглянуто психологічні механізми, котрі забезпечують розвиток мотивації людини, впливи, які змінюють мотиваційні відношення людини, емоційні процеси, які лежать в основі таких змін, умови, від яких залежить їх закріплення. За даними нашого дослідження, 49% (78 осіб) учителів гімназій ставляться до фактів

байдужості, незацікавленості, навіть лінощів обдарованих учнів як до об'єктивної реальності й, прикро, що обмежуються лише констатацією цих фактів у своїх педагогічних характеристиках («уся молодь тепер така», «не цікавиться», «байдуже ставиться»).

Анкета для визначення ставлення вчителів до навчання обдарованих учнів

1. Об'єктивно оцініть роботу обдарованих учнів на уроці.
2. Як Ви ставитеся до байдужості, незацікавленості, лінощів обдарованих учнів?
3. Яким, на Вашу думку, повинен бути сучасний учень гімназії?
4. Які форми спонукання до навчання найефективніші для роботи з обдарованими учнями?
5. Як Ви мотивуєте обдарованих учнів до творчої самореалізації?

Наші дослідження переконують, що для творчої самореалізації обдарованих учнів гімназії доцільно використовувати комплекс освітніх заходів. Ці заходи слід розпочинати зі створення відповідного освітнього середовища та розвиваючого середовища в сім'ї. У гімназії треба використовувати спеціальні творчі завдання й учнівські проекти, втілення яких вимагає самореалізації, задіяння всіх якостей і здібностей обдарованої особистості. Мотиви творчої діяльності найефективніше розкриваються в позашкільній роботі, коли учень відчуває задоволення від успішної творчої діяльності та спільної роботи з однокласниками. Формується компетентність, старанність, терпіння, готовність прийти на допомогу, працювати в команді тощо. Так формуються довгочасні мотиви творчої самореалізації, від яких залежать результати розвитку обдарованого учня.

Вважаємо важливим для якісної самореалізації учня акцентувати увагу і на тому, що коли виявляємо обдарованого учня, то слід уникати стереотипізації в пізнанні особистості учня. В учителів під впливом власного досвіду формуються соціальні стереотипи відмінника-двієчника, активного-пасивного, обдарованого-нездари. Прикро, що більшість учителів уважають, що відставання в навчанні, неорганізованість, пов'язані з відсутністю здібностей. Неблагополучними (незручними, нахабними, нерозумними тощо) вважають активних учнів, які завжди мають власну думку, іноді не реагують на зауваження вчителів, дискутують (сперечаються) з ними. Принагідно зазначимо, що науковцями доведено, що оцінка вчителем якостей учнів іноді залежить і від їх зовнішньої привабливості, етнічної приналежності (етнічні стереотипи). У сучасних школах, гімназіях навчаються діти інших національностей (азійці, кавказці,

афроукраїнці та ін.). Навіть якщо ці учні і є обдарованими, то самореалізуватися їм може заважати етностереотип «узагальнений, емоційно-насичений образ етнічної групи, або її представників, який створено історичною практикою міжетнічних стосунків» [6, 60] І це є проблемою, адже цих учнів однолітки виділяють як «чужих». Такому обдарованому, але «чужому» учневі заважають творчо самореалізуватися набуті та деформовані Я-комплекси. Вважаємо, що вчителям, психологам, класним керівникам, які працюють із обдарованими учнями, слід внести в індивідуальну програму з обдарованими учнями такі пункти: *1. Виховна година «Звичаї і традиції різних народів світу». 2. Дебати «Етнічні традиції та ділове спілкування». 3. Етномандрівка «Що корисне я можу запозичити зі звичаїв і традицій інших народів світу». 4. Урок – конгрес «Українська мова у світі».*

Для ефективної роботи в цьому напрямку вважаємо доцільним застосувати метод інтерв'ю як засіб побудови моделі етнічних ситуацій у гімназії. Принагідно слід згадати, що цікавий підхід до методу інтерв'ю в етнопсихології було здійснено вченим Томасом Ван Дейком, а пізніше метод використав психолог В. Петренко, який зазначив, що аналіз відповідей, зібраних під час інтерв'ю, дає багату й корисну інформацію про характеристику етнічної свідомості кожного учня. Проаналізувавши зібрану інформацію, можна спланувати певні заходи для корекції негативного, ворожого сприйняття учнями один одного й заходи для творчої самореалізації учнів загалом і обдарованих зокрема.

Значний вплив на можливість творчої самореалізації обдарованих учнів мають і соціальні педагоги та психологи, адже в ситуації «кризи дитинства, соціальної невлаштованості значної частини населення, сімейного неблагополуччя, агресивного соціального середовища потрібна соціальна паспортизація класів гімназій, яку здійснюють на основі даних, отриманих у результаті вивчення біографічних даних учнів, індивідуальних бесід з ними, батьками й класними керівниками, спостережень за класом тощо» [1, 157]

Анкета «Які форми самореалізації використовують у гімназії і як вони впливають на Ваш розвиток»

1. Чи цікавитесь Ви, як можна застосувати Ваші творчі здібності в навчальному процесі гімназії?
2. Чи хочете Ви реалізувати Ваші знання, вміння, навички?
3. Чи потрібні знання про різні інноваційні форми самореалізації?
4. Чи відвідуєте Ви за власним бажанням додаткові заняття, виховні заходи, бібліотеки, краєзнавчі музеї, театри, виставки тощо?

5. Чи потрібні учневі знання про культуру інших народів, їхні наукові відкриття?

6. Чи викликають у Вас інтерес сучасні інноваційні технології?

7. Чи знайомитеся Ви з правилами ведення дискусії, чи володієте невербальним спілкуванням, чи можете сміливо висловлювати свої думки?

8. Чи задовольняє Вас рівень знань, який Ви отримали в гімназії та дома?

9. Чи звертаєте Ви увагу на стан освітнього середовища та естетичний стан навколишнього середовища (гімназія, помешкання, вулиця тощо).

10. Чи займаєтеся Ви якоюсь науковою діяльністю: написання наукових рефератів, доповідей, творчих робіт, виконання проектів (робіт)? Підкресліть один або декілька з запропонованих варіантів або запишіть власний.

11. Чи допомагає Вам творча самореалізація власних знань, умінь і навичок краще розуміти себе й навколишній світ?

12. Чи існує, на Вашу думку, зв'язок між набутими знаннями й можливістю їх реалізувати?

13. Чи впливають позитивно бесіди з психологом на розвиток обдарованого учня, його моральні переконання, ставлення до інших людей?

14. Чи потрібно проводити виховні заходи в гімназії?

15. Чи потрібно учневі гімназії знання про етикет, культуру поведінки тощо?

16. На Вашу думку, індивідуальні заняття з обдарованими учнями потрібні для: викладачів і психологів; самих учнів (вибраний варіант підкресліть).

17. Назвіть методи навчання в гімназії, які Вам подобаються найбільше (коротко поясніть чому).

18. Які методи роботи вчителів, психологів, класних керівників, батьків, на Вашу думку, мають найбільший вплив на учнів: розповідь, бесіда; навчальні екскурсії; створення проблемної навчальної і виховної ситуації; пізнавальні ігри, дискусії, дебати; покарання (тактовне і необразливе зауваження, попередження); (підкресліть один із варіантів або запишіть власний).

19. Чи допомагає Вам родина розвивати свої здібності? Назвіть як.

20. Як Ви зазвичай проводите свій вільний час?

21. Чи вважаєте Ви за доцільне впроваджувати в гімназії класи, де навчаються лише обдаровані учні за спеціально створеними програмами?

На основі цих даних визначають зміст і напрями соціально-педагогічної роботи в гімназії. Зокрема і «корекція стосунків, способів соціальної дії, посередництво в творчому розвитку особи та групи, які

сприятимуть оволодінню підлітками новим досвідом, допомозі в розблокуванні позитивних емоцій, створенні ситуації успіху, зміні уявлень вихованця про своє «Я», підтримці ініціатив окремого учня чи групи, створенні умов для творчості» [1,159].

Сприяють самореалізації дітей із неблагополучних сімей, з девіантною поведінкою, дітей із обмеженими можливостями і Центри соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді. Основними формами роботи в центрах є консультації, тренінги, круглі столи, ігротеки, фестивалі, тематичні тижні, конкурси, шоу-програми, виставки, екскурсії, інтерактивні театри, благодійні акції, клуби, ярмарки. Як бачимо, такі ж методи роботи з обдарованими учнями застосовують і в навчально-виховному процесі гімназії.

Формування мотивів – це створення умов для появи внутрішніх спонукань до саморозвитку, усвідомлення їх особистістю і подальший розвиток учнем своєї мотиваційної сфери. Саме тому для творчої особистості учня специфічні переваги має позашкільна діяльність, у процесі якої учні можуть поглиблено вивчати предмет, мати великий простір для висунення оригінальних ідей, гіпотез, індивідуального підходу при розв'язанні задач і проблем [7, 165–166].

Проведена нами дослідницька робота дозволила з'ясувати, що важливо створювати в гімназії ситуації для успішної творчої самореалізації, враховуючи, що обдарований учень найефективніше реалізує свої здібності в процесі дослідницької діяльності. Останнім часом виникли спеціальні методи організації творчої самореалізації учнів, які поєднують у собі гру, дискусії, дослідницьку діяльність тощо, від яких залежить самостійність, розвиток уяви, креативного мислення (методи «мозкового штурму», евристичні методи, багатомірні матриці, метод вільних асоціацій, інверсії, організованих стратегій тощо).

Не так часто зустрічаємо людей, які привертають увагу активною творчою, науковою, технічною уявою, оригінальними й несподіваними міркуваннями. Прикро, що в гімназії розвитку уяви, інтуїції, здібностей до розроблення нових ідей приділяють недостатньо уваги. Як показали дослідження, в основному, звертають увагу на логічні методи розв'язування задач і вирішення творчих завдань (розвивають логічні правила аналізу, порівняння, узагальнення, класифікації, індукції, дедукції тощо).

Для нашого дослідження проаналізуємо евристичні методи, які вважаємо вартими застосування під час навчального процесу для творчої самореалізації обдарованих учнів гімназії.

Метод «мозкового штурму» («мозкової атаки»), запропонований А. Осборном. Принагідно зауважимо, що за основу взято варіант

евристичного діалогу Сократа, який вважав зазначений метод найкращим шляхом прояву здібностей у самопізнанні: «Хто знає себе, той знає, що для нього корисно, і ясно розуміє, що він може і чого він не може» [9, 123]. Цей метод тренінгового навчання застосовують для обговорення всією групою учасників і для обговорення в малих групах. Мета методу – сформулювати якнайбільше ідей на певну тему. Мозковий штурм проводять у два етапи: *триває 5–10 хвилин, протягом яких учасники висловлюють усі свої ідеї, які записують без коментарів і оцінок; триває 10–15 хвилин, протягом яких схожі ідеї об'єднують у групи, обговорюють і оцінюють.*

Метод евристичних питань («ключових питань») застосовують для збору додаткової інформації в умовах проблемної ситуації чи впорядкування наявної інформації в процесі вирішення творчого завдання. Евристичні запитання є додатковим стимулом, формуючи нові стратегії і тактики вирішення творчого завдання. Показово, що евристичні запитання використовував у своїй діяльності давньоримський філософ Квінтиліан, який рекомендував усім великим політичним діячам для збору повної інформації про якусь подію, поставити перед собою 7 основних (евристичних) запитань і відповісти на них: хто? що? навіщо? де? чим? як? коли?

Метод вільних асоціацій. Доведено, що результативність творчої діяльності підвищується, якщо використовувати нові асоціації, що в підсумку породжують по-справжньому продуктивні ідеї вирішення проблеми. У процесі виникнення асоціацій установлюються неординарні взаємозв'язки між компонентами проблеми й елементами зовнішнього світу, включаючи компоненти колишнього досвіду творчої діяльності осіб, які беруть участь у колективному вирішенні проблеми. У результаті процесу зародження нових асоціативних зв'язків і виникають творчі ідеї вирішення проблеми.

Метод інверсії (пошук варіантів від протилежного (перевернути звичайне вирішення «догори ногами», вивернути на виворіт, поміняти місцями тощо) орієнтований на пошук ідей вирішення творчого завдання в нових, несподіваних напрямах, протилежних традиційним поглядам і переконанням, які диктує логіка і здоровий глузд. Наприклад, якщо не вдається вирішити завдання від початку до кінця, то спробуйте вирішити його від кінця до початку тощо. Метод розвиває діалектику мислення, допомагає відшукувати вихід із нібито безвихідної ситуації, знаходити оригінальні, несподівані вирішення творчих завдань.

Метод емпатії (особистої аналогії). У вирішенні творчих завдань використовують різні аналогії; ведуть пошуки аналогії живої природи з неживою; аналогії за формою, структурою, функціям, процесам тощо.

Найчастіше емпатія – ототожнення особистості однієї людини з особистістю іншої, коли намагаються подумки поставити себе на місце іншого. Коли застосовують метод емпатії, то об'єкту приписують почуття, емоції людини: людина ідентифікує мету, функції, можливості, плюси й мінуси, наприклад, машини, зі своїми власними. Людина ніби зливається з об'єктом, а об'єкту приписує поводження, котре можливе в фантастичному варіанті.

Метод організованих стратегій допомагає перебороти інерцію мислення. Евристичні правила методу організованих стратегій: у процесі рішення творчої задачі записуйте всі спонтанно виникаючі у вас ідеї (стратегії); поряд з використанням організованих стратегій, використовуйте і перевіряйте спонтанно виникаючі стратегії. Пам'ятаймо, що іноді одну чи кілька організованих стратегій добре доповнити виникаючими стратегіями. Нестандартно, грамотно завершити урок можна, використавши метод «Мудра порада», «Лист до самого себе», «Коло висновків» тощо. Існує чимало й інших методів, які сприяють творчій самореалізації обдарованих учнів. Аналіз психолого-педагогічної літератури, спостереження уроків і виховних заходів учителів приводять до висновку, що творчо самореалізуватися учневі можна в процесі: *вирішення творчих завдань; вирішення навчально-виховних проблем; дискусій; критичного аналізу прочитаного; навчальної і дослідницької діяльності; ігрових ситуацій* (В. Сухомлинський писав: «У грі розкривається перед дітьми світ, творчі можливості особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного дитячого розвитку»); *нестандартних уроків* (уроки-конференції, уроки-диспути, уроки-мандрівки, уроки «клуби кмітливих і винахідливих», уроки-змагання та інші); *нестандартних виховних заходів* (засідання творчої майстерні, уявні подорожі планетою Земля, майстер-класи, літературно-музичні композиції та інші).

Творче мислення і творча самореалізація виявляється за певних умов, які визначено психологами й педагогами і які слід ураховувати в колективі гімназії.

Створення проблемної ситуації. Якщо звичний спосіб вирішення завдань був успішним, учневі зручно і надалі його дотримуватися. Проте якщо цей спосіб не спрацьовує, то закономірно виникає проблемна ситуація, яка змушує мислити нестандартно. Наприклад, під час заняття літературного гуртка можна запропонувати не просто написати поетичне есе, а написати роздум від імені вазона, вікна, дошки, дверей тощо. І чим більше зусиль учень витратить на те, щоб знайти і застосувати на практиці новий спосіб вирішення завдання, тим вірогідніше звертатиметься до нього в майбутньому.

Висновки. Мислення стимулює до творчості за умов наявності стереотипів, штампів, що склалися, завдяки успішному застосуванню певних методів вирішення завдань протягом тривалого часу, нерідко заважають учневі відмовитися від звичного і шукати нового, придатнішого шляху їх вирішення. Один із способів подолання усталених стереотипів полягає в тому, щоб на деякий час припинити спроби вирішувати завдання, щоб потім повернутися з наміром віднайти нові шляхи.

Вважаємо, що проблема творчої самореалізації обдарованих учнів є пріоритетною лише в умовах гуманізації та гуманітаризації гімназійної освіти, що сприяє розвиткові й «олюдненню» особистості обдарованого учня. Слід першочергово піклуватися про роль якісної освіти для кожного учня, для виховання активної особистості, вільної у виборі, відповідальної, гнучкої, здатної знайти нестандартні шляхи в житті, вирішувати різні завдання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка : схеми, таблиці, коментарі : [навч. посіб.] / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
2. Бондар В. І. Теоретичні основи і технологія педагогічного аналізу : управлінський аспект : навчальний посібник. / В. І. Бондар – К. : Науково-видавничий відділ, 1966. – 129 с.
3. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
4. Галіцан О. А. Місце та роль педагогічної фасилітації в професійній діяльності сучасного вчителя / О. А. Галіцан // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2008. – Вип. 10–11. – С. 100–103.
5. Глассер У. Школы без неудачников / У. Глассер. – М. : Прогресс, 1991. – 184 с.
6. Льовочкіна А. М. Етнопсихологія : [навч. посіб.] / А. М. Льовочкіна. – К. : МАУП, 2002. – 144 с.
7. Сисоєва С. С. Основи педагогічної творчості : підручник / С. С. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
8. Смирнов В. М. Педагогические теории, системы и технологии / В. М. Смирнов. – М., 1997.
9. Флоренський П. А. Особистість Сократа і обличчя Сократа / П. А. Флоренський // Питання філософії. – 2003. – № 8. – С. 123–131.

РЕЗЮМЕ

Якимчук М. Ю., Козяр Н. Н. Творческая самореализация одаренных учащихся как приоритетное задание педагогического коллектива гимназии.

В статье рассмотрены основные вопросы проблемы творческой самореализации одаренных учащихся в учебном процессе гимназии. Охарактеризовано проведенное нами анкетирование учителей об их отношении к обучению одаренных детей. Предложено учителям, психологам, классным руководителям, то есть тем, кто работает с одаренными учениками, внести в свою индивидуальную программу некоторые пункты, для избежания стереотипизации в познании личности ученика Приведены результаты

анкетирования учащихся о формах самореализации, которые используют в гимназии, и как они влияют на развитие учащихся. Проанализированы эвристические методы и условия творческой самореализации одаренных учащихся гимназии во время учебного процесса.

***Ключевые слова**: творческая самореализация, одаренные ученики, педагогическая фасилитация, учебный процесс, эвристические методы, мотивация, «мозговой штурм», эмпатия, способности.*

SUMMARY

Yakymchuk M., Kozyar M. Creative self-realization of gifted children as the primary task of teaching staff of gymnasiym.

The article deals with the main issues of the problem of self-realization of gifted students in the learning process in the gymnasium. It is noted that the problem of detection and support (development) of gifted children, the creation of conditions for self- learners is the main task of the educational process of gymnasium.

A gifted student is member of a student team during the educational process, which, we believe, should be viewed as a process of facilitation.

We think that difficulties in working with gifted students are that teachers are not aware (sometimes simply do not take into account) the close relationship between learning, education and creativity.

In our work are described and carried out the questioning of teachers about their attitudes to teaching gifted children. Our studies demonstrate that for full creative gifted high school students should use the complex of educational and organizational activities. Teachers, psychologists, and other specialists who work with gifted pupils make in their individual programs some items to avoid stereotyping in the knowledge of the individual student.

To work effectively in this area we consider appropriate to apply the method of interview as a means of constructing a model of ethnic situations at school.

In this article the questioning of students about the forms of self-realization, which are used in high school and how they affect the development of students are described. Based on these data, we determine the content and direction of social and educational work at school.

This study analyzes the heuristic methods that we consider should be used during the educational process of self-realization of gifted high school students.

We observed that the problem of self-realization of gifted students is a priority only in a humanization and high school education that promotes «humanization» of the individual gifted student.

***Key words**: creative self-realization, gifted students, teacher facilitation, education process, heuristic methods, motivation, «brainstorming», empathy and ability.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.147

О. М. Алексєєв
Сумський державний університет

ЗАСТОСУВАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА ДЕННОМУ ВІДДІЛЕННІ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ

Уточнено поняття технології дистанційного навчання. Розглянуто особливості дистанційного навчання у вищій школі, його основні відмінності від заочного й денного навчання. Проаналізовано доцільність поєднання дистанційних технологій і традиційних підходів, що реалізуються при денному та заочному навчанні. Досліджено можливість застосування дистанційних технологій у процесі проведення аудиторних і позааудиторних занять при очному навчанні студентів вузів III-IV рівня акредитації. Зроблено висновок про те, що дистанційна форма має низку конкурентних переваг, перейняти які слід, організовуючи навчальний процес у ВНЗ для всіх форм навчання.

Ключові слова: *навчальний процес, дистанційне навчання, дистанційні технології, денне навчання, заочне навчання, аудиторні заняття, самостійна робота, цифрові ресурси.*

Постановка проблеми. Застосування технологій дистанційного навчання, під якими автором розуміється сукупність технологій подання, передачі, зберігання й обробки навчального матеріалу, що реалізуються на основі широкого використання інформаційних та телекомунікаційних засобів і сервісів, призводить до істотного перерозподілу моделей взаємодії між викладачем і студентами. При цьому поєднання, з одного боку, традиційних підходів, широко використовуваних у вищій школі і, з іншого боку, технологій дистанційного навчання, характерних для дистанційної форми, яка зараз активно розвивається, надає специфічні особливості всій педагогічній системі очного навчання. Тому існує необхідність на основі аналізу, застосовуваних у вищій школі підходів до організації дистанційного і традиційного навчання, визначити можливість підвищення ефективності очного навчання на основі гармонійного педагогічно вивіреного поєднання традиційних технологій навчання з дистанційними технологіями, орієнтованими на стимулювання цілеспрямованої та активної самостійної роботи студентів.

Аналіз останніх досліджень. Дистанційному навчанню присвячені роботи, в яких розглядаються різні його аспекти стосовно вищої школи. У різні роки цією проблематикою займалася низка вітчизняних та зарубіжних учених, серед них А. А. Андрєєв [1], Д. З. Ахметова [2], А. Н. Гуржій [3], М. І. Жалдак [4], П. В. Стефаненко [5] та ін. Проведені ними дослідження в

значній мірі розкрили дидактичний потенціал дистанційного навчання. Однак, питання, пов'язані з обґрунтуванням шляхів раціонального поєднання специфіки формування професійної грамотності при денному навчанні з дидактичними особливостями застосування дистанційних технологій, не знайшли в їх роботах вичерпного вирішення.

Мета статті. Проаналізувати існуючі форми дистанційного навчання і на цій основі визначити раціональні області застосування дистанційних технологій у процесі проведення аудиторних і позааудиторних занять при денному навчанні студентів ВНЗ III–IV рівня акредитації.

Виклад основного матеріалу. Дистанційне навчання, як навчання поза стінами вищого навчального закладу, не є якоюсь незвичайною формою навчання, яка стоїть осторонь від загальної методології. У практиці вітчизняних ВНЗ протягом багатьох років була поширена, і, як і раніше, знаходить широке застосування заочна форма навчання, для якої так само характерна «дистанційність» навчання, обмежена кількість обов'язкових аудиторних занять і великий обсяг самостійної роботи. І те, що дистанційне навчання в своїй основі широко спирається на технічні засоби навчання, також не є чимось незнайомим для вітчизняних ВНЗ [5]. Як приклад можна навести навчальне телебачення, яке має багаторічний досвід використання у вищій школі. Як і у випадку застосування інформаційних і телекомунікаційних технологій, з розвитком яких традиційно пов'язують зростаючу популярність дистанційного навчання, використовуючи традиційне телебачення можна доставляти навчальний матеріал у режимі реального часу, а звичайні засоби зв'язку забезпечують студенту-заочнику необхідну організаційно-методичну допомогу через доставку поштової кореспонденції або телефонну мережу [5]. Звідси зрозуміло , що навіть таке швидке порівняння заочної та дистанційної форм не дозволяють апріорно говорити про дистанційне навчання як про щось революційне в частині технології навчання.

Ототожнення дистанційного навчання із заочним, як правило, не йде йому на користь. Викладачі, які працюють зі студентами, що навчаються заочно, далеко не завжди задоволені якістю знань своїх студентів. Спочатку раціональна ідея поєднати навчання у ВНЗ із повсякденною практичною діяльністю і на цій основі підготувати кваліфікованого фахівця, який не тільки не втратив професійні навички, а й збагатив особистий практичний досвід роботи досягненнями галузевої науки та ефективними інструментами самоосвіти, багато в чому зазнала невдачі. Не вдаючись до пояснення причин, чому так сталося, відзначимо, що «дистанційність»

навчання тут грала не першорядну роль (досить згадати приклад Ленінградського заводу – вищого технічного навчального закладу, де студенти, чередуючи щотижня, щомісяця або за спеціальним графіком виконання виробничих завдань і заняття в навчальних аудиторіях, поєднували денне навчання з роботою на виробництві і, тим не менш, результати так само не були блискучими).

Не бажаючи повторити помилки традиційного заочного навчання, багато представників вищої школи з певною настороженістю ставляться до того, що на її місце все більшою мірою приходить дистанційне навчання, в основі якого ті самі зовнішні ознаки віддаленості студента від ВНЗ і не поспішають вітати його появи у вітчизняній освіті. У силу суспільних змін, що відбулися, втрачається соціальна значимість того, що для працюючої людини як і раніше залишається доступ до освіти. Звідси існування форми навчання, при якій за працюючою людиною залишається можливість отримати освіту, не визнається обов'язковим і безпосередньо практично не субсидується державою. Незважаючи на все це, а також відому і часто виправдану консервативність у сфері освіти, ринкові відносини змушують багато ВНЗ розширювати сферу освітніх послуг, пов'язану з дистанційною формою навчання.

Можна відзначити, що потреба в наданні освітніх послуг у дистанційній формі продовжує існувати. І це усвідомлене прагнення до отримання освіти, а не тільки і не стільки соціальне замовлення. Люди згодні платити за знання і, в разі, коли вони затребувані, прагнуть отримати якісні знання, домагаючись їх від постачальників освітніх послуг. Не пов'язані територіальними обмеженнями, вони обирають ті навчальні заклади, які здатні такі знання надати, що, у свою чергу, стимулює ВНЗ, змушує в умовах конкурентного середовища вдосконалювати затребувані форми навчання. У міру того, як замість формального ототожнення освіти із свідоцтвом про її отримання будуть зростати вимоги до якості освіти, що здобувається, слід чекати загострення конкуренції не тільки між ВНЗ, а й різними формами наданих ними освітніх послуг. При цьому дистанційна форма, як видається, має низку конкурентних переваг, перейняти які тією чи іншою мірою слід організовуючи навчальний процес у ВНЗ для всіх форм навчання.

Принциповою відмінністю дистанційної форми є те, що тут передбачається індивідуальне навчання для кожного студента, за налаштованим саме під нього планом. Студент має можливість вибирати найбільш прийнятний для нього темп роботи. Наприклад, за один семестр він

може пройти річний курс, або, навпаки, розтягнути його вивчення на кілька років [3]. Такий план є гнучким у своїй основі, проте, після затвердження, визначає характер і графік взаємодії учасників навчального процесу і визначає оцінку успішності. У порівнянні з цим ключовою характеристикою денного навчання є груповий характер навчальних занять. Це загальний для всіх навчальний план, загальні терміни здачі контрольних і курсових робіт, сесія узимку й улітку у встановлені терміни [2].

Існуюча зараз у вищій школі України тенденція до перерозподілу навчального навантаження студентів денної форми навчання в бік індивідуальної самостійної роботи, скорочення обсягів обов'язкових аудиторних занять сприяють тому, що і тут все в більшій мірі стає раціональним використання технологій, що застосовуються при організації нових форм навчання,зокрема й технологій дистанційного навчання.

Відомо [5], що «... основу освітнього процесу при дистанційному навчанні складає цілеспрямована і контрольована інтенсивна самостійна робота» студента. Він може навчатися за індивідуальним розкладом, використовуючи попередньо отримані чи доставлені за заявкою через комп'ютерні мережі комплекти цифрових освітніх ресурсів і маючи можливість контактів з викладачем через технічні засоби (телефоном, електронною і звичайною поштою) за заздалегідь узгодженим графіком або будучи присутнім на очних консультаціях.

Інтенсивність і тривалість занять «дистанційний» студент може регулювати самостійно, і це теж важливо. Студентам, у силу різного ступеня обдарованості, здатності краще або гірше засвоювати той чи інший вид навчального матеріалу, зрештою, в силу сьогохвилинних життєвих обставин зазвичай потрібен індивідуальний темп вивчення і різний час на засвоєння навчального матеріалу. Навчаючись дистанційно, студент працює в зручному для нього темпі й може певні теми переглянути прискорено або ж, навпаки, більше часу відвести на вивчення того матеріалу, який для нього не зрозумілий, а в разі ускладнень по електронній пошті або в режимі on-line зв'язатися зі своїм викладачем і поставити йому запитання по будь-якій темі, попросити пояснити складний для його розуміння матеріал [1].

На відміну від дистанційного навчання, відвідуючи очні заняття, студенти стають залежними від навчального розкладу, розрахованого на «середнього» студента. Як наслідок, слабкі студенти все одно не встигають за запропонованим темпом навчання і швидко втрачають до нього інтерес. При цьому загальний графік навчальних робіт, як правило, не сприяє

розвитку й обдарованих студентів, оскільки вони витрачають на навчання набагато менше зусиль, не можуть реалізувати себе повною мірою, і через якийсь час, не маючи стимулів до інтенсивної роботи, також втрачають свої спочатку кращі здібності до навчання.

Досить великий обсяг самостійної роботи в поєднанні з технологіями дистанційного навчання дозволяють певною мірою уникнути подібних накладок при проведенні як позааудиторних індивідуальних, так і аудиторних групових занять студентів денної форми навчання.

За своєю сутністю індивідуальні заняття «дистанційного» і «звичайного» студента практично не відрізняються, тому в частині організації самостійної роботи незалежно від форми навчання можуть бути задіяні однакові технології.

Для найбільш здібних студентів, яким для вивчення теоретичного матеріалу не потрібно обов'язкової присутності на групових лекційних заняттях, можна запропонувати цифрові освітні ресурси, що містять всі необхідні матеріали з досліджуваної дисципліни. Наявність у таких ресурсах модулів, через які реалізуються технології дистанційного навчання, нададуть можливість успішним студентам у режимі самостійної роботи вивчити й перевірити ступінь оволодіння лекційним матеріалом, а в деяких випадках і достроково скласти іспит. Інші студенти цифровий ресурс зможуть використовувати як доповнення до занять в аудиторії.

Дистанційне керування моделями вимірювального стенда або технологічної машини дозволить студентам денної форми навчання в процесі самостійних занять краще підготуватися до роботи з реально існуючими аналогами, встановленими в навчальній лабораторії.

Відносно порядку проведення аудиторних занять слід зазначити, що хоча студенти денного відділення і займаються в складі групи, однак значну частину часу, особливо на практичних заняттях і при виконанні лабораторних робіт, діють самостійно. Отримавши завдання, кожен зі студентів прагне його виконати і досягти значних результатів відповідно власної внутрішньої мотивації та індивідуальних здібностей.

Щоб постійно підтримувати навчальну мотивацію до інтенсивної роботи в аудиторії, необхідно організувати заняття таким чином, щоб усі студенти отримували завдання, що відповідають їх можливостям і прагненням до навчання. Застосовуючи технології дистанційного навчання та якісні цифрові освітні ресурси можна персоналізувати завдання, що надаються студентам, формувати варіанти різної складності й надати в розпорядження студентів індивідуальні інструменти для їх виконання та

необмежений у часі й просторі доступ до мережевих ресурсів. Використання на заняттях сучасних цифрових ресурсів, завдяки яким викладач вже не залишається основним джерелом навчальних відомостей, дозволяє йому більше часу приділяти не викладу нового навчального матеріалу, а індивідуальній роботі зі студентами, надаючи, в разі необхідності, консультативну допомогу з виконання конкретних завдань.

Висновки. Таким чином, у кожному виді занять можна знайти нішу для раціонального застосування технологій дистанційного навчання. Організовуючи взаємодію між викладачем і студентами під час проведення очних навчальних занять, підтримуючи таку взаємодію відповідними цифровими освітніми ресурсами й технічними засобами, можна реалізувати використання технологій дистанційного навчання. При цьому щоб забезпечити ефективне досягнення поставлених перед навчальними заняттями цілей навчання може знадобитися проведення додаткових досліджень, спрямованих на уточнення підходів, що поєднують застосування технологій дистанційного навчання із заняттями в навчальних аудиторіях у складі неоднорідної за здібностями і мотиваціями до навчання групи студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. Прикладная философия открытого образования : педагогический аспект / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М. : РИЦ «Альфа» МГОПУ, 2002. – 168 с.

2. Ахметова Д. З. Дистанционное обучение: от идеи до реализации: монография / Д. З. Ахметова. – Казань : Изд–во «Познание», 2009. – 175 с.

3. Дистанционное обучение. Технологические платформы / [А. Н. Гуржий, С. А. Довгий, О. В. Копейка, С. П. Поленок]. – К., 2004. – 221 с.

4. Жалдак М. І. Теорія і практика створення та використання дистанційного курсу теорії ймовірностей і математичної статистики для майбутніх учителів / М. І. Жолдак, Г. О. Михалін, Ю. П. Біляй // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : збірник наукових праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 7 (14). – С. 11–23.

5. Стефаненко П. В. Теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі : дис... д–ра пед. наук : 13.00.04 / Павло Вікторович Стефаненко. – К., 2002. – 471 с.

РЕЗЮМЕ

Алексеев А. Н. Применение дистанционных технологий обучения на дневном отделении технического вуза.

Уточнено понятие технологии дистанционного обучения. Рассмотрены особенности дистанционного обучения в высшей школе, его основные отличия от заочного и дневного обучения. Проанализирована целесообразность сочетания дистанционных технологий и традиционных подходов, реализуемых при очном и заочном обучении. Исследована возможность применения дистанционных технологий в процессе проведения аудиторных и внеаудиторных занятий при очном

обучении студентов вузов III-IV уровня аккредитации. Сделан вывод о том, что дистанционная форма имеет ряд конкурентных преимуществ, перенять которые следует, организуя учебный процесс в вузе для всех форм обучения.

Ключевые слова. *Учебный процесс, дистанционное обучение, дистанционные технологии, очное обучение, заочное обучение, аудиторные занятия, самостоятельная работа, цифровые ресурсы.*

SUMMARY

Alexeyev A. Application of distance learning technologies for full-time departments at technical universities.

This article specifies the definition of distance learning technologies. The author analyzes the state of the problem of application of distance learning for full-time students at technical universities. The peculiarities of distance learning in higher education, its differences from part-time and full-time study are discussed. It is noted that the works of national and foreign authors have provided the reader with only partial solution to issues related to rational combination of specifics of formation of professional competencies in full-time education with didactic features of distance learning technologies. The author shows that distance learning, as learning outside of an institution's walls, is not an unusual form of education that would stand aside from other modes of education. In fact, part-time learning has been practiced for many years at national universities, and «distancing» of learning is characteristic to such form of study due to its limited number of mandatory hours in the classroom and a lot of self-study. The author notes that professors that work with part-time students are not always satisfied with the quality of their gained knowledge. Hence, when distance learning and part-time learning forms are equated, distance learning often gets discredited. The author gives examples proving that «distancing» of learning as a feature of the part-time learning form in itself is not the reason for inefficiencies of part-time learning.

At the same time, the article points out that the need for the provision of education in distance learning forms continues to exist. In modern conditions, it is a conscious pursuit of education, and not only and not so much a social order. Therefore, this article analyzes the appropriateness of combining distance learning technologies with traditional approaches that are used in full- and part-time courses. The possibility of using distance learning technologies for in-class work and self-study of full-time students at universities of III-IV accreditation levels is examined. The author shows that, for each type of classes, a niche for the rational use of distance learning technologies can be found. By organizing interaction between a professor and his or her students during in-class work, by supporting such interactions with relevant digital educational resources and technical means, one can implement the use of distance learning technologies.

With respect to the order of the classroom sessions, the author notes that, although full-time students are engaged in group activities, a significant part of their learning time, and especially in practical and laboratory work, is done independently of one another. Having received the task, each student strives to carry it out and achieve significant results in accordance with his or her own internal motivation and individual abilities. In this case, distance management of measuring stand models or of a technological machine can enable full-time students to achieve during their self-study better preparation for work with real counterparts set at a university laboratory.

The article emphasizes that, as formal equation of higher education with a mere certificate of its receipt is replaced by the increased requirements in regards to the quality of the received education, one should expect an increase in competition not only among educational institutions, but also across different forms of educational services provided by

them. In this case, in order to ensure effective achievement of educational objectives, one may need to conduct additional research aimed at further specification of approaches that would combine the use of distance learning technologies with in-class work and, hence, meet the educational needs of a heterogeneous in ability and motivation group of students.

Key words: *Educational process, distance learning, distance technologies, full-time education, distance learning, classroom training, self-study, digital resources.*

УДК 378.147:811

Л. В. Бондар
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут»

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглянуто лінгводидактичні засади оволодіння професійно спрямованим монологічним мовленням студентами технічних спеціальностей як об'єктивний фактор впливу на ефективність формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх інженерів. Проаналізовано мовні особливості франкомовного монологу-аргументації за змістом, формою та функцією. З'ясовано, що їх урахування впливає на успішність процесу навчання професійно спрямованого монологічного мовлення майбутніх фахівців технічної галузі. Доведено, що ефективне досягнення комунікативно-прагматичної мети, яка реалізується за допомогою монологу-аргументації, залежить від мовних засобів, риторичних стратегій, використаних під час продукування монологу. Успішність оволодіння франкомовним мовленням визначається також індивідуальними особливостями студента, оскільки поняття дискурсу включає когнітивні та соціально-психологічні параметри мовця. Аналіз лінгвістичних особливостей франкомовного монологу-аргументації дозволяє виділити потенційну внутрішньомовну та міжмовну інтерференцію, подолання якої є передумовою підвищення ефективності відповідного навчання.

Ключові слова*: аргументативний дискурс, комунікативне завдання, комунікативний намір, лінгводидактичні засади, монолог-аргументація, професійно спрямоване монологічне мовлення, студенти технічних спеціальностей, французька мова професійного спрямування.*

Постановка проблеми. Розширення міжнародних зв'язків України з франкомовним світом у галузі науки та техніки обумовлюють зростання значущості володіння фахівцями технічних спеціальностей французькою мовою професійного спрямування. В умовах інформатизації суспільства, яка сприяє прискоренню науково-технічного прогресу та реалізації комплексу завдань, що стоять перед державою, соціальним замовленням є підготовка висококваліфікованих фахівців, здатних користуватися іноземною мовою як засобом спілкування в діалозі культур сучасного світу, вирішуючи низку питань складних фізичних, технічних, економічних і

соціальних систем. Відтак, навчання майбутніх інженерів усного французького професійно спрямованого монологічного мовлення та монологу-аргументації зокрема, є важливим компонентом їхньої професійної іншомовної підготовки.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема навчання усного мовлення була в центрі уваги таких науковців, як Н. Ф. Бориско, Л. В. Гайдукова, А. В. Галушкін, Н. І. Гез, В. І. Кунін та ін.; у низці робіт досліджено питання формування вмінь іншомовного говоріння в немовному вищому навчальному закладі, про що свідчать роботи вчених Ю. С. Авсюкевич, О. П. Биконя, Н. Л. Драб, Г. В. Кравчук, Л. Я. Личко, Ю. В. Лопатіної, Є. А. Насонової, І. А. Плужнік; висвітлено окремі аспекти різних дискурсів, у тому числі усного аргументативного дискурсу дослідниками А. Д. Бєловою, Є. В. Бєсєдіною, Л. Г. Васильєвим, П. М. Леонтьєвим. Незважаючи на низку наукових праць, присвячених навчанню професійно спрямованого монологічного мовлення, дотепер не існує досліджень специфіки формування вмінь французького професійно спрямованого монологу-аргументації майбутніх фахівців технічної галузі.

Ефективність навчання іншомовного мовлення визначається сукупністю об’єктивних та суб’єктивних факторів. До об’єктивних факторів, що впливають на процес навчання професійно спрямованого монологічного мовлення можна віднести лінгводидактичні особливості даного виду мовленнєвої діяльності. У якості суб’єктивних факторів виступають індивідуальні психокогнітивні особливості студентів, які впливають на характер оволодіння та функціонування французького професійно орієнтованого монологічного мовлення. Враховуючи вимоги, що висуваються суспільством і професійними стандартами до кваліфікованих спеціалістів технічного профілю, постає питання оптимізації процесу навчання професійно спрямованого іншомовного мовлення майбутніх інженерів.

Метою статті є визначення лінгводидактичних засад навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей як об’єктивного фактору впливу на характер оволодіння ними іншомовним мовленням, необхідним засобом вирішення їхніх фахових комунікативних завдань.

Виклад основного матеріалу. Усне підготовлене монологічне мовлення за своєю структурою є перехідним між усним та писемним та більш наближеним до останнього, ніж до усного діалогічного, особливо стосовно професійно спрямованого монологічного мовлення, яке є більш

складною формою мовленнєвої діяльності. Воно не розраховане на словесну реакцію, порівняно з діалогічним, яке завжди підтримане. Монологічне мовлення орієнтоване на контактування з адресатом, тому в усному монолозі важливим є не тільки зміст повідомлення, але й процедурний аспект. Оскільки бездоганне повідомлення може не досягти своєї комунікативно-прагматичної мети, якщо воно не зорієнтоване на слухачів, зорієнтованість мовлення, відіграючи важливу роль у процесі навчання, тісно пов'язане з його зв'язністю, яка розглядається як адекватність вербального оформлення думки з погляду її зрозумілості для реципієнта [4; 5; 6]. Отже, зв'язне мовлення – мовлення, яке відображає в лінгвістичному плані всі суттєві зв'язки свого предметного змісту [2]. Монологічне мовлення – досить розгорнуте висловлювання однієї людини, що складається з фраз, між якими існують мовленнєві та логічні зв'язки, воно відображає певні психо- та лінгвокогнітивні параметри мовця. Усне мовлення вважається ситуативним, писемне – контекстуальним, але монологічне висловлювання розглядається як контекстуальне за своєю природою, а не ситуативне. В. Л. Скалкін [3, 19] доходить висновку, що неможливо протиставляти контекстуальність ситуативності, оскільки форма та зміст монологу залежать від комунікативної ситуації, в якій воно очікується. Конкретна ситуація спілкування може: спонукати співрозмовника до висловлювання за темою, що виникла під час бесіди; визначити комунікативну мету виступу; обумовити певну мовну форму в залежності від звертання до конкретної особи. Отже, зміст монологічного висловлювання відображає ситуацію спілкування, тому, на думку науковця, можливо говорити про ступінь ситуативності, яка властива монологічному мовленню. Питання контекстуальності/ситуативності усного мовлення розглядається також з точки зору виду мовлення монологічного/діалогічного та підготовленості/ непідготовленості монологу. Сучасні зарубіжні дослідники [4; 5; 6] та ін. при розгляді лінгвокогнітивних процесів, які відбуваються під час продукування монологічного висловлювання, використовують категорію дискурсу як комунікативного явища в його динамічному розвиткові, що є інтеракцією між адресантом і адресатом, спрямованою на здійснення когнітивного, прагматичного, емоційного впливу на адресата, цілеспрямованим мовленням у соціально детермінованій ситуації. Дискурс у сучасних вітчизняних дослідженнях формулюється, за визначенням Н. Д. Арутюнової [1, 137], як мовлення, занурене в життя. Поняття дискурсу не обмежується рамками конкретного висловлювання, включаючи

когнітивні та соціально-психологічні параметри мовця, адресата, наміри тощо. Таким чином, монологічний дискурс постає як мисленнєво-комунікативна мовленнєва діяльність мовця в широкому контексті, зафіксована монологічним усним текстом.

За класифікацією, яку зустрічаємо в роботах французьких дослідників [4; 5; 6], існують такі типи дискурсів у межах усних монологічних висловлювань: аргументативний, пояснювальний, умоглядний, інформативний, розповідний, описовий, закликальний, наказовий, споглядальний, ігровий, консультувальний.

Найчастіше згадані вище типи, в основі класифікації яких знаходиться комунікативний намір, зводять до п’яти різновидів монологічних висловлювань: розповідного *narratif,* описового *descriptif,* пояснювального *explicatif*, аргументативного *argumentatif* та інструктивного *injonctif*.

Розглянемо характеристики французького професійно спрямованого монологу-аргументації з точки зору трьох вимірів: за формою (логіко-структурна цілісність), змістом (змістово-смислова цілісність) та функцією (функціонально-комунікативна цілісність). Ефективне досягнення комунікативної мети, яка реалізується за допомогою монологу-аргументації, залежить від мовних засобів, риторичних стратегій, використаних під час продукування монологічного висловлювання, індивідуальних психо- та лінгвокогнітивних особливостей студента, оскільки поняття дискурсу включає когнітивні та соціально-психологічні параметри мовця.

Логіко-структурна цілісність реалізується в логіко-структурній організованості та зв’язності. Традиційно виділяють три частини монологу-міркування як композиційно-мовленнєвої форми [5], яка знаходиться в основі монологу-аргументації. Згідно з принципом послідовного введення інформації, виявлення тематичної прогресії дискурсу – його тема-рематичної структури – сприяє встановленню контексту та цілісності повідомлення. Відповідно до теорії актуального членування речення, вихідна інформація є темою, а нова – ремою. Розрізняють два види тематичної прогресії – лінійну та прогресію з константною темою. Визначимо зміст структурних частин монологу відповідно до специфіки висловлювань інженерів.

Отже, структура монологу-аргументації, як вид монологу пояснювального типу, містить три головних компоненти. 1. Вступ (повідомленя теми, визначення проблеми). 2. Головна частина: теза, аргументи й приклади (вирішення проблеми). 2.1. Теза – ідея, яка захищається мовцем та протиставляється антитезі, що може бути

представлена експліцитно (повідомляється на початку висловлювання) чи імпліцитно (виражається за допомогою сукупності висловлених аргументів). 2.2. Для пояснення та обґрунтування тези мовець розгортає систему доказів, використовучи аргументи, які висуваються для її підтвердження та переконання слухача. Кожен головний аргумент може супроводжуватися додатковими, які уточнюють пояснення. 2.3. Приклади допомагають наочно пред'явити тезу чи аргумент тези, на відміну від аргументу, який окреслює в загальному вигляді питання, приклад презентує конкретний випадок та ілюструє доречність аргументу в його прикладному аспекті; якщо він наводиться після аргументу, мова йде про ілюстративний приклад, він вводиться виразами: *par exemple, ainsi, tel que, comme en témoigne...,* цитується до аргументу – агрументативний приклад. 3. Висновки (підведення підсумків, узагальнення викладеного вище).

Аргументи та приклади, які вживаються у французькому монолозі-аргументації фахівців технічної галузі можуть бути класифіковані таким чином:

1. Аргументи: а) *L'argument par la cause*: аргумент ґрунтується на з'ясуванні причин(и) певного явища: *Nous pouvons prétendre que la transmission de donneés est asynchrone car les informations sont transmises par caractère dans les trames de 9 à 11 bits de données, 1 bit de parité éventuellement et 1 à 2 bits de stop;* б) *L'argument par la conséquence:* базується на результатах наслідку певного явища для виявлення його позитивних/негативних характеристик: *Il ne faut pas augmenter l'effort pour le moteur parce qu'il peut se bloquer et risque d'être détruit car l'énergie électrique est transformée entièrement en chaleur*; *в) L'argument par la comparaison*: слугує для встановлення паралелі між двома ситуаціями з метою вивлення їх спільних сторін як передумови їх розгляду під тотожним кутом зору: *Les physiciens et techniciens sont indemnisés*. *Pourquoi n'en serait-il pas de même pour les programmeurs qui ont des problèmes?*; г) *L'argument d'autorité*: в основі аргументу знаходиться посилання на авторитетну особу/джерело інформації: *Alors, il est à croire que cela peut poser un problème lorsque l'on veut définir une acitvité commerciale en France étant donné que les TLD génériques sont définis au même niveau, comme l'atteste l'AFNIC (Association française pour le nommage Internet en coopération) qui gère une base de données relative à la zone .fr.*; д) *L'argument par les valeurs*: ґрунтується на зверненні до цінностей суспільства: *Ce n'est pas la Terre qui sera menacée mais la civilisation: les nitrates de nos nappes phréatiques, la pollution de l'air et la fonte annoncée de la calotte glaciaire nous préocuppent-ils?*; е) *L'argument par l'exemple*: використання свідчень, подій, прикладів для демонстрації тези в її прикладному аспекті.

2. Приклади: а) *exemple statistique/théorique*: статистичні, підтверджені дані, аксіоми, теореми, які надають наукову обґрунтованість професійно спрямованому монологу-аргументації; б) *personnel:* приклад, пов'язаний з особистим досвідом, є прямим свідченням, але не може слугувати основою виведення певної закономірності; в) *historique*: його достовірність випливає з того, що він є перевіреним та проаналізованим явищем; г*) anecdote*: факт із життя, який підкреслює зв'язок тези з реальністю, може містити гумористичний нюанс; д) *littéraire:* посилання на літературне джерело, яке може бути також метафоричною підтримкою розвитку аргументу.

Отже, внутрішня структура висловлювання відображає хід мовленнєвого акту, який є організованим певним чином, та містить елементи, що позначають початок мовлення – (вступ) *introduction*, його продовження/припинення, внутрішнє членування повідомлення, включення різних уточнень та пояснень – основну частину *développement,* що закінчується певним висновком – *conclusion.*

Перша частина *introduction* може бути побудована таким чином: імпліцитне введення предмету висловлювання: без оголошення теми/тези мовець привертає увагу слухачів, наприклад, за допомогою питання, яке має опосередковане відношення до теми «*Sujet amené*»: *Saviez-vous que dans l'industrie alimentaire on utilise 35% de récipients en aluminium qui réagit avec l'acide chlorhydrique?*; тема може називатися після повідомлення тези (за, проти чи змішаний тип тези) «*Sujet posé*»*: L'information numérique dont personne ne s'occupe meurt au bout de quelques années (thèse). Dans les faits, la conservation numérique de l'information se heurte à de nombreuses difficultés de nature diverse, mais il faut se concentrer sur la principale d'entre elles*: *la longévité des supports d'information eux-mêmes (sujet posé);* пред'явлення структури майбутнього висловлювання: які аргументи будуть застосовані для захисту певної концепції та переконання адресатів у її істинності «*Sujet divisé*»: *D'abord je montrerai les conséquences de la situation actuelle des réacteurs nucléaires →premier argument→ puis j'expliquerai comment les éviter→deuxième argument.* Друга частина *développement* може бути вираженою одним реченням для введення одного аспекту, проблеми, які будуть розглядатися *(l'aspect traité)*, представляти аргумент у його зв'язку з певним аспектом, супроводжуючись уведенням фактів, наприклад, цифрових даних (*l'argument en lien avec cet aspect);* може бути пред'явлений контраргумент (*l'énoncé du contre-argument),* який необхідно спростувати, доводячи його хибність (*la réfutation, l'attaque de la crédibilité*

du contre-argument); частковий висновок: одне речення узагальнює головні елементи висловлювання (*rappel des éléments essentiels).* У третій частині *conclusion* підводять підсумки, звертаються до тези, викладеної на початку висловлювання, резюмуючи обґрунтованість усіх названих вище аргументів (*retour sur la thèse de départ)*. Висновок може завершуватися висловленням думки, яка підтверджує всю попередню аргументацію, залишаючи відкритим певні питання та спонукаючи реципієнта до міркування, що може стати передумовою подальших дебатів (*ouverture).*

Засобами реалізації інформативності та тематичності, тобто змістової сторони монологу-аргументації виступають слова трьох лексичних прошарків [3; 4]: стилістично-нейтральні, наприклад, дієслова вираження думки: *assurer, affirmer, certifier/penser, croire, douter, supposer, souhaiter, espérer*; сталі вирази: *à coup sûr, sans aucun doute…//selon toute vraisemblance, à ce qu'on dit, je ne sais quel*; слова загальнонаукового характеру, які включають терміни, присутні в мові багатьох технічних спеціальностей: m *modèle,* f *déformation,* m *réservoir, amplifier, intégrer*, *transmettre* та вузькоспеціалізована лексика – професійні терміни та їх похідні, пов'язані з певним фахом: f *fibre optique*, m *mur coupe-feu*, m *deutéron,* m *radio-isotopes,* m *tore de ferrite,* m *synchrocyclotron,* m *protocole de routage,* f *trame.*

Функціонально-комунікативна цілісність професійно спрямованого монологу-аргументації складається з інтенціональності, ситуативності та модальності. Інтенціональность передбачає реалізацію комунікативних намірів майбутніх інженерів. Під ситуативністю розуміють урахування різних факторів під час продукування монологу: слухачів, місця, умов середовища. До категорій, які відтворюють специфічні положення мовця відносять: локалізацію мовлення; модальність; оцінку; емотивність, що відображає почуття, які виникають у нього; дистантність – ступінь зацікавленості адресанта в тому, що він повідомляє; спрямованість на адресата. У висловлюванні можуть бути представлені елементи, що передають емоційний стан продуцієнта, його намагання привернути увагу до певних елементів, дати свою оцінку. Отже, в даній категорії розрізняють два аспекти: емоційний *(affectif)* та оціночний (*évaluatif)*.

Висновки. Викладене вище дозволяє узагальнити лінгвістичні особливості професійно спрямованого монологу-аргументації, які можуть бути окреслені з точки зору трьох аспектів: за формою, змістом та функцією. Внутрішня структура монологу, що забезпечує логіко-структурну цілісність, відображаючи хід мовленнєвого акту, містить такі елементи, як

вступ, головна частина та висновки й залежить від способу міркування (дедуктивного/індуктивного, концесивного, критичного, силогічного, міркування за аналогією та від протилежного), який визначає, у свою чергу, модель аргументації. У якості засобів реалізації змістового аспекту монологу можна виділити слова трьох лексичних рівнів: стилістично-нейтральні, слова загальнонаукового характеру та вузькоспеціалізовану лексику. Названі аспекти сприяють реалізації функціонально-комунікативної цілісності професійно спрямованого монологу-аргументації, яка передбачає виконання комунікативних намірів майбутніх інженерів – переконання співрозмовника в істинності/хибності певного судження, пов'язаного з фаховою тематикою. Таким чином, визначення лінгводидактичних засад навчання монологу-аргументації є передумовою ефективного оволодіння професійно спрямованим монологічним мовленням студентами технічних спеціальностей як компонентом їхньої іншомовної професійної підготовки. Перспективи подальших досліджень питання оптимізації процесу формування компетентності в професійно спрямованому монологічному мовленні майбутніх інженерів вбачаємо в аналізі суб'єктивних чинників впливу на ефективність відповідного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Большая Советская энциклопедия, 1990. – С. 136–139.

2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с.

3. Скалкин В. Л. Обучение монологическому высказыванию (на материале английского языка) / В. Л. Скалкин. – К. : Рад. школа, 1983. – 118 с.

4. Maingueneau D. Analyser des textes de communication / D. Maingueneau. – Paris : Armand Colin, 2007. – 209 p.

5. Maingueneau D. L'énonciation en linguistique française / D. Maingueneau. – Paris : Hachette, 2007. – 155 p.

6. Martin J.-R. Comment prendre la parole en public / J.-R. Martin. – Paris : Demos, 2000. – 202 p.

РЕЗЮМЕ

Бондарь Л. В. Лингводидактические основы обучения профессионально направленной монологической речи студентов технических специальностей.

В статье рассмотрены лингводидактические основы овладения профессионально направленной монологической речью студентами технических специальностей как объективный фактор влияния на эффективность формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров. Проанализированы языковые особенности франкоязычного монолога-аргументации по содержанию, форме и функции. Установлено, что их учет влияет на успешность процесса обучения профессионально направленной монологической речи будущих специалистов технической сферы. Доказано, что эффективное достижение

коммуникативно-прагматической цели, которая реализуется посредством монолога-аргументации, зависит от языковых средств, риторических стратегий, использованных для построения монолога. Успешность овладения франкоязычной речью определяется также индивидуальными особенностями студента, поскольку понятие дискурса включает когнитивные и социально-психологические параметры говорящего. Анализ лингвистических особенностей франкоязычного монолога-аргументации позволяет выделить потенциальную внутриязыковую и межъязыковую интерференцию, преодоление которой является предпосылкой повышения эффективности соответствующего обучения.

Ключевые слова: *аргументативный дискурс, коммуникативная задача, коммуникативное намерение, лингводидактические основы, монолог- аргументация, профессионально направленная монологическая речь, студенты технических специальностей, французский язык для профессионального общения.*

SUMMARY

Bondar L. Linguodidactic foundations of teaching professionally oriented monologue speech to technical specialities students.

The article is devoted to the linguodidactic foundations of teaching French professionally oriented monologue speech to technical specialities students as an objective factor of influence on the efficiency of foreign language communicative competence formation of future engineers. The linguistic particularities of the French monologue-argumentation on the content, form and function have been analyzed. Their definition can contribute to the strategic competence formation by future specialists of technical sphere and optimizing the professionally oriented monologue speech learning process. Its important to take into consideration these factors because they have the influence on mastering French professionally oriented monologue-argumentation effectiveness. It was determined that the internal structure of monologue-argumentation contains elements, such as introduction, main part and conclusion, it depends on logical reasoning and determines an argument model. Argumentation includes the art and science of debate, dialogue, conversation, and persuasion. It studies rules of inference, logic, and procedural rules. It was determined that an argument has an internal structure, comprising the following: a set of assumptions or premises, a method of reasoning or deduction and a conclusion or point. An argument must have at least two premises and one conclusion. Often classical logic is used as the method of reasoning so that the conclusion follows logically from the assumptions or support. Model of argumentation has the influence on the choice of argumentative strategy. Rhetorical strategies are the efforts made by a speaker to persuade or inform listeners. Rhetorical strategies are employed by speakers and can express the different ways to persuade their audience. Before deciding which rhetorical strategy to use in any specific situation, a speaker needs to consider a few questions to determine the strategy.

Three levels of French professionally oriented monologue-argumentaion vocabulary have been specified. On the basis of scientific literature theoretical backgrounds of teaching future engineers professionally oriented monologue-argumentation have been analyzed: the current state of teaching technical specialities students monologue speech has been determined and linguistic features of French professionally oriented monologue-argumentation have been specified. It was determined that process of professionally oriented language learning is associated with psycho- and linguocognitive peculiarities specific for future engineers which are reflected in information transmission structures, their perception, treatment re/production dominance modes. These peculiarities resulting from different factors are reflected in learning strategies and have the influence on mastering French

professionally oriented monologue-argumentation effectiveness. Methodological recommendations for teaching technical specialities students French professionally oriented monologue-argumentation have been developed.

***Key words**: argumentative discourse, communicative task, communicative intention, linguodidactic foundations, monologue-argumentation, French professionally oriented monologue speech, technical specialities students, French for specific purposes.*

УДК 613:378.14:612.76:378.4–057.875:796

І. А. Бріжата, В. П. Буйвало
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВАЛЕОЛОГІЗАЦІЯ ПРЕДМЕТУ «БІОМЕХАНІКА» ДЛЯ СТУДЕНТІВ ІНСТИТУТУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглядаються проблеми ефективності навчання у вищих педагогічних закладах. Обговорюється вдосконалення підготовки майбутніх учителів інституту фізичної культури шляхом валеологізації предмету «Біомеханіка» при організації навчально-виховного процесу для формування навичок здорового способу життя. Також розглядаються проблеми впровадження у практику викладання біомеханіки для студентів спортивних спеціальностей здоров'язберігаючих технологій. У публікації визначено суть поняття «валеологізація», виокремлено основні шляхи забезпечення валеологізації для студентів спеціальностей «Здоров'я людини», «Спорт» та «Фізичне виховання». Обґрунтовано використання в системі підготовки майбутніх учителів різноманітних біомеханічних технологій, ознайомлення з біохімічними основами техніки рухових дій і тактики рухової діяльності.

***Ключові слова**: біомеханіка; валеологізація; навчально-виховний процес; здоровий спосіб життя; навчання; технологія викладання.*

Актуальність та постановка проблеми. Концепція валеологізації освіти заснована на ідеї інституту як механізму адаптації, як соціального інституту, який вводить молоде покоління в культуру, адаптує його до вимог суспільства, навчає виходу за межі даної конкретної культури, розширює комунікативні здібності, допомагає представляти себе частиною великого та складного світу, вчить діяти в ньому й досягати поставленої мети.

Валеологізація особистого й суспільного життя є сьогодні вкрай важливим чинником формування, збереження й передачі здоров'я наступним поколінням. Одним із важливих засобів валеологізації життєдіяльності людини є фізична культура. Поняття «культура» складається з певного комплексу правил і мотивів діяльності людини, форм її експресії, дозволу й заборони, оцінок і суджень. Фізична культура є важливою складовою частиною загальної культури як особистості, так і суспільства, продукт її творчої діяльності [4].

Сучасна система вищої освіти в Україні ставить нові вимоги до професійної підготовки студентів. Критерієм формування готовності студентського факультету фізичного виховання до викладацької діяльності має бути достатній рівень їх компетентності, що виражається в опануванні теоретико-методологічних знань навчальної програми, вміння використовувати педагогічні, фізіологічні та біомеханічні знання й навички у професійній діяльності.

Пошук та обґрунтування нових засобів і методів збереження здоров'я у теперішній час стає одним із пріоритетних напрямів удосконалення підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до професійної діяльності. У зв'язку з цим важливе значення набуває використання в системі підготовки майбутніх вчителів різноманітних біомеханічних технологій. Біомеханіка викладається за напрямом підготовки студентів «Здоров'я людини», «Спорт» і «Фізичне виховання».

Аналіз навчальних планів, програм навчальних дисциплін у системі підготовки майбутніх фахівців фізичної культури, ознайомлення із змістом підручників і навчальних посібників дає можливість стверджувати, що сьогодні немає навчально-методичного матеріалу для цільової здоров'язбережувальної підготовки студентів вищих навчальних закладів педагогічного профілю, пов'язаного з диференціальним підходом щодо вікових навчальних груп, методам контролю, біомеханічним аналізом техніки безпеки рухів дітей шкільного віку. Саме тому пошук шляхів оптимізації знань і вмінь методики навчання й упровадження біомеханічного контролю є актуальним [1]. Тому важливо вивчати ставлення молоді до фізичної культури, яке диктує необхідність внесення певної корекції в систему фізичного виховання студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед провідних сучасних фахівців у галузі валеології можна назвати таких науковців, як: М. Амосова, М. Безруких, Ю. Бойчук, В. Вишневський, М. Гончаренко, В. Сонькіна та ін. Узагальнюючи різні точки зору вчених, валеологія визначається нами як наука, яка вивчає суть, механізми й прояви здоров'я, методи його діагностування та шляхи корекції за допомогою оптимізації внутрішніх і зовнішніх чинників.

Незважаючи на те, що окремі аспекти збереження й зміцнення здоров'я знаходяться сьогодні в центрі уваги провідних фахівців із валеології, медицини, педагогіки, психології, реальний його стан у молоді свідчить про те, що ця проблема вимагає подальшого дослідження на теоретичному й практичному рівнях. Тому доцільно проводити подальший

науковий пошук у визначеному напрямі. Розвитку пізнавальних потреб і позитивної мотивації навчання студентів вищих педагогічних навчальних закладів можуть слугувати різні засоби. У наших дослідженнях було використано валеологізацію предмету «Біомеханіка», як елемент продуктивного навчання.

Мета досліджень: вдосконалити підготовку майбутніх учителів інституту фізичної культури шляхом валеологізації предмету «Біомеханіка» під час організації навчально-виховного процесу для формування навичок здорового способу життя.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, стан здоров'я людини залежить від різних факторів. Однак у даних, наведених у документах ВООЗ, зазначається, що на 50–55% його рівень залежить від умов і способу життя людини. Тому дуже важливо ще в дитячі роки створити для кожної людини оптимальне в здоров'язберігаючому контексті середовище, привчити її дотримуватися здорового способу життя, особливо під час навчання.

Одним з ефективних шляхів вирішення цієї проблеми є забезпечення валеологізації процесу виховання студентів, а в нашому дослідженні – студентів інституту фізичної культури. Відзначимо, що в контексті дослідження під поняттям «валеологізація» будемо мати на увазі комплекс виховних заходів, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я молоді. Уточнюючи свою думку, зазначимо, що в даному трактуванні йдеться про комплекс педагогічних впливів на стан фізичного, психічного, духовного, соціального здоров'я студентів, які здійснюються як на заняттях, так і в позаурочній формі навчання [2].

З 1980 року в Україні інтенсивно розвивається валеологія (від лат. Vale – бути здоровим), нова наука про індивідуальне здоров'я людини, його охорона, зміцнення, множення та відтворення, про здоров'я як суспільне багатство й потенціал суспільства. Валеологія вивчає різні параметри здорового способу життя людини, будучи за своєю суттю медициною здоров'я. Вона формує основи валеологічної освіти, призначеної для забезпечення рівних стартових можливостей усім громадянам у виборі індивідуального здорового способу життя, заснованого на валеологічному мисленні, розробці індивідуальних поведінкових стратегій і стійкої мотивації здорового способу життя.

Слід зауважити, що продуктивна професійна діяльність майбутнього кваліфікованого вчителя залежатиме, насамперед, від продуктивної професійно-практичної підготовки, а, отже, від продуктивного навчання. Продуктивне навчання має стати головним чинником формування

професійних знань, умінь і навичок продуктивного, творчого характеру. Отже, необхідність поліпшення процесу оволодіння студентами знаннями, вміннями та навичками потребує організації процесу навчання на засадах продуктивності.

Для формування позитивної мотивації навчання та підвищення рівня оволодіння вміннями й навичками в студентів ВНЗ пропонуємо валеологізацію професійно-теоретичних предметів на прикладі предмету «Біомеханіка». У роботах різних авторів можна виділити широке та вузьке розуміння валеологізації. У широкому розумінні під валеологізацією розуміють виконання валеологічних принципів при організації навчально-виховного процесу для формування навичок здорового способу життя (М. Смирнов, З. Тюмасева, Т. Орехова та ін.). У даній роботі приймаємо вузьке значення валеологізації як зміни змісту освіти відповідно принципам валеології. Валеологізація змісту предмету «Біомеханіка» передбачала включення матеріалу, який відповідає типовій навчальній програмі з навчального предмету «Біомеханіка» Сумського Державного педагогічного університету для підготовки студентів спеціальностей «Здоров'я людини», «Спорт» та «Фізичне виховання» [3].

У межах вирішення проблеми валеологізації нами розроблено й упроваджено інтегративний блок навчальних дисциплін, технологічною підставою якого є курс «Біомеханіки», що вивчається студентами на третьому курсі. Біомеханіка вивчає рухи людини в процесі фізичних вправ. Вона розглядає рухові дії як систему взаємно пов'язаних активних рухів. Фахівець із фізичного виховання повинен уміти «уявно бачити» рухи, якщо зареєстровані їх характеристики (траєкторія, швидкість, сила та ін.). Біомеханіка вивчає закони постави тіла людини в нормі та патології під час стояння, сидіння, бігу, ходьби (постава, розташування центру ваги, визначення площі опори, способи замикання суглобів і характеру пристосувальних процесів для утримання центру ваги не більше площі опори при різній патології кісток і суглобів); принципи вибору лікувальних (профілактичних) заходів з урахуванням біомеханічного єдності ОРА [1].

У процесі формування змісту навчальної програми дисципліни «Біомеханіка» для студентів спеціальностей «Здоров'я людини», «Спорт» та «Фізичне виховання» Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка змістові модулі були доповнені навчальним матеріалом щодо чинників спортивного травматизму та його профілактики в системі фізичного виховання й спортивного тренування.

Вивчаючи структуру фізичних вправ, акцентуємо, що фізична вправа, як рухова дія, впливає на пружну деформацію опорно-рухового апарату

людини (пружна деформація хребта, грудної клітки, суглобів, механічні процеси скорочення м'язів та ін.). Але будь-яка деформація залежить від коефіцієнту пружності тіла, та, якщо деформуюча сила перевищує коефіцієнт відновлення форми цього тіла, то вона викликає процеси його механічного руйнування.

Дисципліною, що також вивчає й упроваджує основи практичної організації здорового способу життя, є «Валеологія», в межах якої студенти третього курсу знайомляться з основними валеологічними поняттями, дізнаються основні способи відновлення й зміцнення фізичного та психічного здоров'я, розширення адаптаційних можливостей організму. Особливий акцент робиться на вивчення факторів ризику (умов, а не причин, розвитку багатьох захворювань), хвороб сучасної цивілізації, що виникають у результаті пред'явлення до людини підвищених вимог із боку оточуючого його техногенного середовища.

Про важливість залучення студентської молоді до здорового способу життя, формування в неї відповідального ставлення до здоров'я наголошується в Законі «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти та інших провідних державних документах. Значний внесок у дослідження окресленої проблеми зробили М. Болотова, М. Гончаренко, В. Горащук, М. Гриньова та ін. [4].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Однією з основ валеологізації вищої освіти є ідея про те, що роки, проведені у вищій школі не тільки не повинні посилювати вже наявні відхилення в здоров'ї абітурієнта, але повинні поліпшити резервні й адаптаційні можливості організму випускника. Саме у вузі студент може навчитися допомагати своїй природі в процесі виконання інтенсивних інтелектуальних, психологічних і фізичних навантажень.

В умовах і обставинах застосування валеологізації предмету «Біомеханіка» студент може отримати навички самостійної адаптації до сучасних навантажень, навчитися накопичувати й використовувати індивідуальний досвід для вирішення творчих завдань. Він виявляється в стані виробляти правила оптимального ставлення до себе, до свого організму, до своєї індивідуальності, стати «фахівцем із самого себе», засвоїти відповідальність за власний розвиток, а також по-новому поглянути на проблему «експлуатації свого потенціалу» й відмовитися від системного підходу по відношенню до самого себе (як до механізму або системі, яку можна як машину налагодити або систематично лікувати) на користь інформаційного підходу (усвідомлення себе цілісно включеним у інформаційне поле соціальних і біологічних взаємодій). Ця

світоглядна проблема занурена в галузь філософії та складає сутність процесу валеологізації.

У майбутньому планується визначити ефективність валеологізації предмету «Біомеханіка» як засобу підвищення педагогічної майстерності студентів інституту фізичної культури.

Основною метою функціональної системи вищої професійної освіти є підготовка висококваліфікованих спеціалістів, які володіють знаннями в необхідних галузях науки. При цьому якість освіти випускника повинна відповідати вимогам освітнього стандарту й відображати досягнуту в навчанні ступінь майстерності володіння професійною діяльністю.

Отже, застосування біомеханіки на уроках фізичної культури є важливим чинником запобігання травматизму й дозволяє зберегти здоров'я школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бріжатий О. В. Оптимізація навчального процесу з предмету біомеханіка засобами інформаційно-комунікаційних технологій для студентів вищих навчальних закладів / О. В. Бріжатий, Ю. В. Чмиленко // Використання інноваційних технологій при підготовці фахівців галузі фізичної культури. – Кременчук. – 2008. – С. 8–10.

2. Валеологічна освіта та виховання: сучасні підходи, доступність і шляхи розвитку в Україні : зб. наук.-практ. ст. / АПН України ; Науково-методичний центр превентивного виховання / В. М. Оржеховська (заг. ред.). – К. : Магістр, 1999. – 118 с.

3. Лузан П. Г. Валеологізація предметів як елемент продуктивного навчання в професійно-технічних закладах освіти / П. Г. Лузан, О. О. Єжова. – 2010. – С. 10.

4. Оржеховська О. М. Про результати дослідження валеологічних знань в освітньому процесі України / О. М. Оржеховська // Педагогічний пошук. – 1999. – № 4. – С. 7–11.

РЕЗЮМЕ

Брижатая И. А., Буйвало В. П. Валеологизация предмета «биомеханика» для студентов института физической культуры.

В статье рассматриваются проблемы эффективности обучения в высших педагогических заведениях. Обсуждается усовершенствование подготовки будущих учителей института физической культуры путем валеологизации предмета «Биомеханика» при организации учебно-воспитательного процесса для формирования навыков здорового образа жизни. Также рассматриваются проблемы внедрения в практику преподавания биомеханики для студентов спортивных специальностей здоровьесохраняющих технологий. В публикации определена сущность понятия «валеологизация», выделены основные пути обеспечения валеологизации для студентов специальностей «Здоровье человека», «Спорт» и «Физическое воспитание». Обосновано использование в системе подготовки будущих учителей различных биомеханических технологий, ознакомления с биохимическими основами техники двигательных действий и тактики двигательной деятельности.

Ключевые слова: *биомеханика; валеологізація; учебно-воспитательный процесс; здоровый образ жизни; обучение; технология преподавания.*

SUMMARY

Brizhata I., Buivalo V. The valeolohisation of subject «biomechanics» for students of physical education institute.

This article discusses the effectiveness of teaching in higher educational institutions. The improving of the future teachers training of Physical Education Institute of valeologisation subject «Biomechanics» at the organization of the educational process for promoting a healthy lifestyle is discussed. Also the author of the article addresses to the problem of the implementation in practice health preservation technologies for students of sports biomechanics specialties. The publication defines the essence of the concept of «valeologisation», which is interpreted as a set of educational activities aimed at preserving and improving the health of young people, «valeologisation subject «Biomechanics», which studies human movement during physical exercises. The main ways of ensuring valeologisation for students of so specialties as «Human Health», «Sport» and «Physical Education» are highlighted in the article. The application of different biomechanical technologies, acquaintance with the foundations of biochemical technic of motor actions and tactics of motor activity in the training of future teachers is motivated. Analysis, generalization and systematization of teaching methods and special literature on the development and implementation of biomechanical technologies in educational process indicates a growing interest and active scientists in this direction. Statement of the problem lies in the fact that mastering the essential knowledge and understanding of the integration of motor processes during their execution, a teacher at a higher quality level can solve the problems of the educational process. Despite the work of experts in the field of biomechanical educational technologies aimed at theoretical justification biomechanical efficiency of knowledge by teachers of physical culture in our time remains relatively unexplored issues in this area.

***Key words**: biomechanics; valeologisation; educational process; healthy lifestyle; training; technology teaching.*

УДК 81’25:159.923.3

Я. В. Бялківська
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут»

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОГРАМИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ В НАВЧАННІ ПЕРЕКЛАДУ

У статті висвітлюється проблема вдосконалення системи підготовки перекладацьких кадрів з урахуванням вимог до професійної компетентності фахівців даного профілю, які диктуються сучасним ринком праці. Розглядається перелік якостей і характеристик особистості перекладача, що визначаються як професійно значущі в актуальних наукових дослідженнях. Проводиться систематизація виокремлених для спеціальності «Переклад» особистісних властивостей, які поєднуються у психограмі в межах двох основних блоків: індивідуально-типологічні властивості особистості та особливості пізнавальних процесів. Визначаються роль і місце психограми в навчальному процесі, а також особливості та перспективи її використання в дидактичних цілях.

***Ключові слова**: професійне навчання, професіоналізація, психограма спеціальності, професійно значущі якості особистості.*

Постановка проблеми. Конкурентоздатність перекладачів на сучасному ринку праці обумовлюється передусім їх спроможністю у високому темпі виконувати великі обсяги роботи і, відповідно, стресостійкістю фахівців даного профілю в умовах цейтноту. У зв'язку зі зростанням конкуренції, через зміну умов та інструментів праці відбувається розширення змісту поняття «професійна компетентність перекладача» не тільки в площині знань, навичок і вмінь, які є необхідними для отримання відповідної кваліфікації, але й професійно значущих якостей, що забезпечують, окрім ефективного здійснення перекладацької діяльності, задоволеність професією, перешкоджають професійному виснаженню й значно зменшують рівень впливу стрес-чинників на особистість. Наявність зазначених якостей свідчить про успішне проходження першої і другої, а також початок третьої стадії професійного розвитку. В особистісному плані це відображається у сформованості професійних намірів, професійному самовизначенні та професійній спрямованості [4, 26]. Незважаючи на те, що третя стадія професійного розвитку виноситься Т. В. Кудрявцевим [4] поза межі професійної освіти, реалії сучасності вимагають отримання початкового професійного досвіду ще під час її здобуття. Тому, описуючи підготовку майбутніх перекладачів у сучасних умовах, доцільно говорити про професійний старт ще в межах академічного навчання. Отже, використання психограми спеціальності в дидактичних цілях набуває особливої актуальності, оскільки воно дозволить комплексно і більш ефективно вирішити завдання, пов'язані з професіоналізацією та полегшенням професійної адаптації студентів ВНЗ.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасній дидактиці перекладу психограма перекладача широко не використовується. Окремі професійно-необхідні якості згадуються в роботах У. Каутца [8], В. Н. Комісарова [3], Є. О. Клімова [2], Г. Е. Мірама [5] та деяких інших. У С. Є. Романової [6] психограма «Перекладач» не виділяється окремо, а презентується як складова професіограми спеціальності.

В основному, особистісна складова перекладацької компетентності розглядається лише побіжно як результат навчання, а у фокусі уваги дидактики перекладу, як і раніше, перебувають професійно значущі знання, навички й уміння. Не применшуючи ролі останніх вважаємо за потрібне зауважити, що нинішні темпи збільшення об'ємів інформації не дозволяють отримати всі необхідні знання або сформувати весь комплекс потрібних навичок під час здобуття вищої професійної освіти. Тим

фундаментом професійної особистості, що закладається у ВНЗ і чий розвиток полегшить майбутнім фахівцям подальше навчання «на виробництві», сприятиме професійному становленню та самоосвіті, є саме особистісні якості. Звідси постає питання необхідності створення розгорнутої психограми для спеціальності «Переклад» і вивчення можливостей реалізації її дидактичного потенціалу в системі підготовки перекладацьких кадрів.

Метою статті є визначення базових структурних елементів психограми перекладача на основі аналізу наукових робіт, у яких розглядаються професійно значущі якості й характеристики особистості, а також обґрунтування доцільності використання психограми спеціальності в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Розвиток професійно необхідних особистісних якостей під час навчання у ВНЗ може бути ефективними лише за умови системного підходу. Психограма спеціальності надає можливість виокремити, структурувати, а також при потребі ранжувати за пріоритетністю зазначені якості, що дозволяє не тільки отримати досить чіткий психологічний портрет професії, але й забезпечити логічність побудови і використання будь-якої методичної системи, покликаної на досягнення її основної мети: формування успішної професійної особистості.

Що стосується перекладу як діяльності, то аналіз наявних наукових досліджень з перекладознавства, методики навчання перекладу і психології професій дозволяє виокремити у психограмі перекладача два великі блоки: індивідуально-типологічні властивості особистості та особливості пізнавальних процесів. До першого блоку, спираючись на розуміння психічної організації особистості у психології [7], доцільно включити емоційно-вольові властивості, риси характеру, здібності та психофізіологічні властивості, а до особливостей пізнавальних процесів – сенсорні та інтелектуальні пізнавальні процеси.

Розглянемо перший блок психограми більш детально. Так, до ***емоційно-вольових властивостей особистості перекладача*** можна віднести наполегливість, витримку й терпіння, а також емоційну стабільність (стійкість), стриманість (витриманість), які згадуються в роботах У. Каутца [8, 23], Є. О. Клімова [2, 191–192], В. Н. Комісарова [3, 332] та Є. С. Романової [6, 260].

У свою чергу, ***професійно необхідні риси характеру***, які виокремлюються названими вище вченими, можна розподілити за такими групами:

1) ставлення до інших людей;

2) ставлення до справи;

3) ставлення до себе;

4) ставлення до речей/власності.

Перша група включає ввічливість і вихованість, лояльність, адаптивність, комунікабельність. Друга група об'єднує ретельність (скрупульозність), систематичність у роботі, дисциплінованість, пунктуальність, добросовісність, відповідальність, надійність, ініціативність. Третя група представлена такими рисами характеру, як скромність, упевненість у собі й почуття власної гідності. Нарешті, до останньої групи можна віднести акуратність.

Спираючись на роботи У. Каутца, Є. О. Клімова, В. Н. Комісарова, Г. Е. Мірама та Є. С. Романової ***професійні здібності*** перекладача доречно визначити як сукупність комунікативних, вербальних, організаторських, мнемічних [6, 260]) і творчих [2, 191–192; 8, 23]) здібностей, а останній компонент блоку, ***психофізіологічні властивості***, як поєднання психічної та фізичної витривалості [5, 69; 8, 23; 6, 260]), що проявляються в (розумовій) працездатності, яка в цьому зв'язку виокремлюється Є. О. Клімовим та В. Н. Комісаровим [2, 191–192; 3, 332].

Другий блок психограми «Перекладач» включає такі ***сенсорні*** та ***інтелектуальні пізнавальні процеси,*** як увага, мислення та пам'ять. Зрозуміло, що пізнавальні процеси перекладачів мають свої особливості, які забезпечують високу продуктивність праці. Перш за все, звернемося до характеристики уваги, властивості якої описуються У. Каутцом, Є. О. Клімовим, Г. Е. Мірамом, В. Н. Комісаровим. В основному, науковці наголошують на значущості високого рівня концентрації (зосередження) уваги (Є. О. Клімов [2, 191–192], Г. Е. Мірам [5, 69], У. Каутц [8, 23], В. Н. Комісаров [3, 332]), здатності до її розподілу поміж декількома об'єктами (Г. Е. Мірам [5, 69], Є. С. Романова [6, 260]), а також швидкості її переключення (В. Н. Комісаров [3, 332]).

Наступний компонент блоку – мислення – також широко висвітлюється в роботах зазначених науковців. Серед основних його властивостей можна назвати самостійність, яка притаманна творчому типу мислення і проявляється в інтелектуальній незалежності, в оригінальності й неординарності підходу до пізнання нового та невідомого [7, 145]. Інша ознака мислення – його гнучкість – у різних формулюваннях зустрічається в Г. Е. Мірама [5, 69], В. Н. Комісарова [3, 332], Є. С. Романової [6, 260]. У Г. Е. Мірама – це гнучкість розуму, у В. Н. Комісарова – гнучкість психічної

організації, а в Є. С. Романової – гнучкість мисленнєвих процесів. Окрім зазначених властивостей, велику роль для перекладача відіграє здатність до самокритики – *Selbstkritikfähigkeit* [8, 23], – яка пов'язана з критичністю мислення, і такі його характеристики, як швидкість, винахідливість та послідовність, що реалізується як «уміння контролювати хід і правильність своїх розумових дій» [2, 191–192].

Найважливішими для професіонального перекладача видами мислення є *творче* (Є. О. Клімов [2] та У. Каутц [8] виділяють креативність, що передбачає «здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення» [1, 260]), *інтуїтивне* (в У. Каутца [8, 23] знаходимо інтуїцію, що являє собою розумовий процес), а також *логічне* та *прогностичне* мислення [8].

Нарешті, пам'ять як інтелектуальний пізнавальний механізм також не залишається поза увагою науковців. Так, В. Н. Комісаров [3, 332] підкреслює важливість для перекладача продуктивності пам'яті, що реалізується в таких її властивостях, як великий об'єм, завадостійкість, швидкість і точність відтворення та тривалість зберігання.

Усі вищеназвані професійні якості перекладача, що утворюють психограму спеціальності, можна представити у вигляді таблиці.

Таблиця 1

Психограма «Перекладач»

Індивідуально-типологічні властивості особистості	*Особливості пізнавальних процесів*
Емоційно-вольові властивості	**Сенсорні пізнавальні процеси**
Вольові якості - наполегливість - витримка - терпіння *Емоційні властивості* - емоційна стабільність (стійкість) - стриманість (витриманість)	*Увага* - концентрація (зосередження) - розподіл поміж декількома об'єктами - швидкість переключення
Риси характеру	**Інтелектуальні пізнавальні процеси**
Ставлення до інших людей - ввічливість - вихованість - лояльність - адаптивність - комунікабельність *Ставлення до справи* - ретельність (скрупульозність)	*Мислення* <u>Основні властивості</u> - самостійність - гнучкість - критичність - швидкість - винахідливість - послідовність

- систематичність у роботі - дисциплінованість - пунктуальність - добросовісність - відповідальність - надійність - ініціативність *Ставлення до себе* - скромність - впевненість у собі - почуття власної гідності *Ставлення до речей/власності* - акуратність	<u>Основні види</u> - творче - інтуїтивне - логічне - прогностичне *Пам'ять* - великий об'єм - завадостійкість - швидкість відтворення - точність відтворення - тривалість зберігання
Здібності	
- комунікативні - вербальні - організаторські - мнемічні - творчі (креативність)	
Психофізіологічні властивості	
- (розумова) працездатність - психічна та фізична витривалість	

Завдяки своїй структурі розгорнута психограма спеціальності може слугувати матрицею для написання навчальних програм, створення відповідних систем вправ і завдань або розробки новітніх чи обрання найбільш ефективних серед існуючих методик навчання з метою формування професійної особистості перекладача. Використання психограми при доборі навчальних матеріалів апріорі висуває нові вимоги до їх якості й робить їх більш різноплановими, автоматично ускладнюючи при цьому зміст і структуру дидактичних цілей, оскільки у фокусі уваги тепер перебуває не тільки формування професійно значущих навичок і умінь, але й розвиток особистісних якостей, що під час навчання допомагають оволодіти професією, а в подальшому досягти в ній майстерності. Внаслідок цього підготовка перекладачів не лише стає більш ґрунтовною, а й розширюється спектр прикладних задач професіоналізації особистості у ВНЗ.

Охарактеризуємо особливості організації навчального процесу, в якому серед інших дидактичних інструментів використовується психограма спеціальності. Важливо підкреслити, що вправи і завдання, за допомогою яких відбуватиметься розвиток професійно значущих якостей, повинні бути

різнорівневими і використовуватися на різних етапах навчання з урахуванням обумовленої віковими особливостями динаміки розвитку для кожної якості, що реалізується через підвищення, стабілізацію та зниження функціонального рівня в межах сенситивного періоду. У процесі використання різних методик можливе варіювання форм організації навчальної діяльності. Проте цілком очевидно, що навчальний матеріал залишатиметься при цьому незмінним, програмним, відповідним до загальногалузевих та освітніх стандартів, так само, як і визначені зазначеними стандартами обсяг знань та рівень володіння професійними навичками й уміннями. Звідси слідує, що зазначені вправи і завдання будуть реалізовувати одночасно декілька навчальних цілей.

Однією з основних проблем, пов'язаних із застосуванням таких вправ і завдань на практиці буде встановлення оптимального поєднання тих особистісних якостей, на розвиток яких вони спрямовані, матеріалу навчання і професійних знань, умінь та навичок. Наприклад, розвиток критичності та послідовності мислення паралельно з опануванням навчальним матеріалом та оволодінням перекладацькими навичками й уміннями є доцільним, а тренування фізичної і психічної витривалості поряд з вивченням нового матеріалу, принаймні на початку навчання, є недоречним, а в деяких випадках і шкідливим. Це пояснюється тим, що інтенсифікація розумової активності, яке супроводжує оволодіння новими знаннями, в поєднанні зі значними за обсягом завданнями, направленими на формування фізичної і психічної стійкості, а відтак ускладненими наявністю стресових чинників, таких, як жорсткі строки виконання, більш суворі критерії оцінювання, наявність штрафних балів, може призвести до розумового перенапруження й нервового виснаження. Тобто, замість очікуваного можна отримати абсолютно протилежний результат. Викладене свідчить про те, що хоча розгорнута психограма спеціальності й надає значні можливості для підвищення якості навчання, її дидактичний потенціал повною мірою можна реалізувати лише за умови ретельного планування навчального процесу.

Порушуючи питання про дидактичні засади використання психограми спеціальності під час підготовки перекладачів, не можна залишити поза увагою складність оцінювання вправ і завдань, спрямованих на розвиток професійно значущих якостей і побудованих на основі психограми. Ми схильні вважати, що доречним є створення шкал оцінювання окремо для знань, навичок та вмінь і окремо для особистісних якостей, адже їх поєднання призведе до суттєвого ускладнення процедури

виставлення оцінок. Ми переконані, що починаючи використовувати такі вправи і завдання, варто обмежитися інформуванням студентів у межах зворотного зв'язку від викладача про рівень розвитку їх професійно значущих якостей. Основною метою такого інформування є привертання уваги майбутніх перекладачів до цієї складової їх професійної компетентності. Стимулювати підтримання інтересу до особистісного розвитку повинно орієнтування студентів на те, що на ринку праці роботодавцями оцінюються не лише знання, але й особистісні якості, які досить часто відіграють вирішальну роль для працевлаштування та успіху в подальшій кар'єрі. Проте у міру того, як відбувається адаптація студентів до оцінювання всіх компонентів їх професійної компетентності, можна враховувати ступінь розвитку професійно необхідних індивідуально-типологічних властивостей особистості та пізнавальних процесів при виставленні загальної оцінки, за умови, що студенти розуміють, як саме і за якими критеріями їх оцінюють.

Не претендуючи на заміну традиційних об'єктів оцінки, ми пропонуємо використовувати оцінювання особистісних якостей як додатковий важіль мотивації до навчання і професійного розвитку. Усвідомлення студентом себе як професійної особистості, суб'єкта професіоналізації, дозволить йому повною мірою відчути відповідальність за процес навчання, а тому сприятиме кращому використанню можливостей до професіонального зростання, а якщо виникне необхідність перепрофілювання, дозволить зробити більш раціональний і поінформований вибір, наприклад, на користь тієї спеціальності, яка потребує дещо відмінної від профільної бази знань, однак в основному спирається на той самий комплекс особистісних якостей. Звідси випливає, що використання психограми в навчальному процесі істотно підвищить якість підготовки майбутніх перекладачів, а відтак і їх конкурентоздатність та професійну мобільність на ринку праці завдяки їх більш активній позиції у здобутті професійної кваліфікації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи сказане, можна зробити висновок, що використання розгорнутої психограми спеціальності в методичних цілях є досить перспективним з точки зору вдосконалення системи навчання майбутніх перекладачів. Незважаючи на певні складнощі, пов'язані з організацією навчального процесу, є суттєві переваги залучення психограми до інструментарію сучасної дидактики перекладу. Однією з таких переваг є можливість оптимізувати навчання відповідно до індивідуальних потреб студентів. Інша – полягає в тому, що

врахування особистісної складової фахової компетентності перекладача дозволяє виокремити ті її елементи, які недостатньо ефективно функціонують у професійній діяльності й організувати навчальний процес таким чином, щоб ліквідувати виявлені недоліки.

До перспектив подальших наукових розвідок у цьому напрямку можна віднести створення різнорівневих вправ і завдань на основі психограми «Перекладач», визначення їх місця в системі підготовки перекладацьких кадрів, розробку дескрипторів для рівнів розвитку професійно значущих якостей, а також методики і критеріїв їх оцінювання з урахуванням вікової динаміки пізнавальних функцій та індивідуально-типологічних властивостей особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Душков Б. А. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности : Словарь / Борис Душков, Анатолий Королев, Борис Смирнов. – М. : Академический Проект: Фонд «Мир», 2005. – 848 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
3. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : учебное пособие / Вилен Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
4. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т. В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 20–30.
5. Мирам Г. Е. Курс синхронного перевода (англо-русская языковая пара) / Геннадий Мирам, Светлана Иванова, Петр Амплеев. – К. : Ника-Центр, 2007. – 344 с.
6. Романова Є.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Елена Романова. – СПб. : Питер, 2003. – 464 с.
7. Сорокун П. А. Основы психологии / П. Сорокун. – Псков : ПГПУ, 2005. – 312 с.
8. Kautz U. Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens / Ulrich Kautz. – München : Iudicium, 2002. – 643 S.

РЕЗЮМЕ

Бялковская Я. В. Теоретико-методические основы использования психограммы специальности в обучении переводу.

В статье освещается проблема усовершенствования системы подготовки переводческих кадров с учетом требований к профессиональной компетентности специалистов данного профиля, диктуемых современным рынком труда. Рассматривается перечень качеств и характеристик личности переводчика, которые определяются как профессионально значимые в актуальных научных исследованиях. Проводится систематизация выделенных для специальности «Перевод» личностных свойств, объединенных в психограмме в рамках двух основных блоков: индивидуально-типологические свойства личности и особенности познавательных процессов. Определяются роль и место психограммы в учебном процессе, а также особенности и перспективы ее использования в дидактических целях.

Ключевые слова: *профессиональное обучение, профессионализация, психограмма специальности, профессионально значимые качества личности.*

SUMMARY

Byalkivska Y. Theoretical and methodological foundations of using speciality psychogram in teaching translation.

The article outlines the problem of improving the system of education of translators, taking into consideration professional competence requirements in the field dictated by the modern labour market. Competitiveness of translation specialists is nowadays determined by their ability to meet the time constraints of the job and by resilience to stress arising out of perpetual pressure of deadlines. Changes in the workplace have brought forth a broader interpretation of the notion «professional competence of the translator», extending the term to include, apart from the traditionally accepted knowledge and skills, which are required to receive a graduate qualification, those professionally relevant personal qualities which enable translators to find satisfaction in their profession, prevent professional burn-out and significantly reduce the impact of perceived work stress.

Nonetheless until present personality constituent of translator's competence has attracted relatively little attention on the part of methodologists and translation experts as it has been mentioned only as byproduct of studying and teaching. However current information growth rate deprives future specialists of the opportunity to acquire all the needed knowledge, habits and skills in the course of professional studies. Therefore, it is vitally important to create a speciality psychogram and incorporate it into the curriculum as the aforementioned personal qualities are able to serve as an effective springboard for self-education and further professional development in the workplace.

Professors and teachers, on the other hand, become better equipped for systematic and consistent training of future translators. Methodological value of the psychogram lies in the following. First of all, it can help bring to students' attention all their personal qualities which function insufficiently, and explain the scope of their influence on the formation of the other professional competence constituents, especially as it is the case with sensory and intellectual cognition processes. Thus, undergraduate translators become better aware of the ways they can influence their own professional growth. Secondly, speciality psychogram can serve as the basis for creating a system of exercises and tasks to develop, alongside professionally significant skills and habits, those individual-typological personal qualities and cognition processes which are necessary for successful performance in the translation field. Consequently, new teaching materials become more complex and diverse in order to satisfy all didactic purposes which, in their turn, also become more extensive. Finally, speciality psychogram can help individualize or adapt teaching to the needs of particular students or groups of students while staying within the framework of standards and requirements to the professional knowledge, skills and habits of the graduate translators which are put forward by the Ministry of Education and the labour market.

Key words: *professional studies, professionalisation, speciality psychogram, professionally significant personality traits.*

УДК 614.253.4:159.9:612.017

Е. І. Гура
Дніпропетровський державний інститут
фізичної культури і спорту

ТРЕНІНГ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ АСПІРАНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ «АНТИПЛАГІАТ»

Проведено дослідження основних видів плагіату й межових з ним психологічних маніпуляцій. Викладені деякі комп'ютерні, лінгвістичні та психологічні методи виявлення плагіату в науковій діяльності. Створена класифікація основних видів плагіату в професійній діяльності. На основі теоретичного аналізу й узагальнення літературних джерел, матеріалів Інтернету та психологічних інтерв'ю розроблено тренінг професійної адаптації аспірантів вищих навчальних закладів «антиплагіат», на якому розглядаються теоретичні основи проблеми плагіату, правила цитування, аналіз і самоаналіз творчих праць аспірантів.

Ключові слова: *тренінг, професійна адаптація, аспіранти, плагіат, вищі навчальні заклади, психологічні маніпуляції, наукова діяльність.*

Постановка проблеми. Аналіз сучасних досліджень і публікацій. Професійне становлення науковців відбувається під час навчання в аспірантурі. Через це важливо саме на першому етапі професійної адаптації науковців досконало вивчити правила наукової діяльності. Знання правил дозволяє уникнути шкідливих наслідків неправомірної наукової діяльності, які традиційно виникають у разі їх порушень. Одним із важливих кроків ідентифікації вченого є усвідомлення проблеми плагіату й знання правил цитування. Зараз проблему плагіату можна віднести до глобальних у сучасному світі. Вона актуальна практично для всіх галузей професійної діяльності людства. Під плагіатом (від лат. plagio – викрадаю) ми розуміємо особливий вид порушення прав авторів або винахідників у будь-якій сфері професійної діяльності, коли під своїм прізвищем шахрайським чином використовуються чужі твори або розробки. До головних невирішених проблем плагіату відносять питання критеріїв і засобів оцінки плагіату, встановлення межі між науковим використанням результатів чужих досліджень і антинауковим плагіатом. Вирішенням проблем плагіату активно займаються політики, юристи, психологи, педагоги, лінгвісти та інші.

Ставлення людства до плагіату змінюється з часом. Ж. Жирарден вважав, що «плагіат є основою кожної культури, за виключенням самої першої, про яку, взагалі, нічого не відомо». У стародавні часи вільно використовували наукові праці попередників такі мислителі, як Геродот, Плутарх, Вергілій, Д. Сіцілійський [4; 5; 6]. Про нашу дійсність Ч. К. Колтон писав: «Якщо ви здійсните крадіжку в сучасників, вас звинуватять у плагіаті,

якщо у древніх – будуть шанувати за ерудицію». Взагалі існує така тенденція: те, що раніше вважалося нормальним, у наш час може кваліфікуватися як плагіат.

У минулому частіше за все конфлікти, пов'язані з плагіатом, виникали у світі письменників. Серед звинувачених у плагіаті – Л. Мюссе, Е. Золя, А. Доде, Дюма-батько. Сучасники докоряли Ж. Б. Мольєру за те, що він переніс майже без змін у свій твір «Витівки Скапена» сцену Сірано де Бержерака. На це класик французької літератури відповів знаменитою фразою: «Я беру своє добро всюди, де його знаходжу». На звинувачення в плагіаті У. Шекспір відповідав: «Це дівчина, яку я знайшов у грязі і вивів у вищий світ». Досить цікавим є ставлення до плагіату в Д. Свіфта, який писав: «Блискучі виказування! Цікаво, де ви їх вкрали»? Українська письменниця М. Вовчок була визнана винною в плагіаті перекладу казок Г. Х. Андерсена, який насправді був зроблений іншими відомими перекладачами [2; 4; 6; 11].

Нині питання плагіату вирішуються на державному рівні. Прем'єр-міністр РФ Д. Медведєв наголошував, що «потрібно ввести норми в підзаконних актах, постановах уряду, які дозволяють використовувати дисциплінарні впливи до студентів, аспірантів, викладачів, які здійснюють відповідні правопорушення … Проблема плагіату буде викликати велику кількість конфліктів та, якщо боротися з цим явищем, треба йти на це» [3].

У промисловості плагіат став проблемою, яка взагалі немає меж. Конкурентні переваги одних практично моментально копіюються (часто просто крадуться) іншими виробниками. Якщо хтось вигадав конкурентоспроможний товар, його будуть виробляти через деякий час практично всі. Цікавим є і той факт, що під час тренінгів для менеджерів учать «елегантно використовувати або запозичувати» ідеї у конкурентів [5, 7].

У світі інформаційних технологій творець «Facebook» М. Цукерберг був звинувачений у плагіаті чужої ідеї для створення власного сайту. Через це він був змушений виплатити значну фінансову компенсацію братам Кэмерону і Тайлеру Вінклвоссам та Наренді за використання їх творчої ідеї сайту connectu для комунікації між студентами Гарварда [13].

Спроби вирішити проблему плагіату здійснюються й у науковій сфері. Ф. Рибле видав роботу «Науковий плагіат: про провал системи» (Das Wissenschaftsplagiat: Vom Versagen eines Systems), у якій досконало виклав науково-дослідницькі аспекти плагіату [9]. Через плагіат Дюссельдорфський університет анулював учений ступінь німецького міністра освіти А. Шаван. У кандидатській дисертації: «Особистість і

совість» експерт Дюссельдорфського університету ім. Г. Гейне розкрив «характерну картину дій, які можна назвати плагіатом» [1]. Скандали, пов'язані з плагіатом, відомі й у світі спортивної науки. Університет медицини та спорту І. Земмельвайса в Будапешті почав процедуру позбавлення президента Угорщині П. Шмітта докторського ступеня після повідомлення про те, що 80% його роботи про сучасні Олімпійські Ігри були скопійовані з праць М. Георгієва. У минулому П. Шмітт очолював Національний олімпійський комітет [8].

У педагогічній сфері, зокрема університеті Бішопа (Bishop's University) особливу увагу приділяють моральним аспектам плагіату. Викладачі відносять плагіат до порушень «які ображають викладачів, які є нечесними по відношенню до однокурсників та до самого себе. Плагіат руйнує сам процес університетської освіти». У педагогіці до «літературних крадіжок» відносять списування домашнього завдання в товаришів або використання студентами шпаргалок під час екзаменів. Цікавим є і той факт, що самі студенти усвідомлюють те, що порушенням правил навчання є використання шпаргалок на екзаменах. У той же час, переважаюча їх кількість не вважає плагіатом переписування домашніх завдань у своїх однокурсників протягом семестру [12, 16].

Е. Ніколаев відносить плагіат до сучасних негативних явищ у освіті. Він вважає, що «в сучасному освітньому просторі пошук інформації став менш важким». Через це, при виконанні домашніх завдань часто можна обмежуватися використанням Інтернету. «Такий підхід не розвиває аналітичних здібностей студентів, у результаті завдання втрачають ценз, тому що не реалізується їх основна мета». Інша проблема плагіату – «ефект натовпу». Він пов'язаний «з потребою студентів отримати не знання, а оцінку». Педагогам потрібен високий рівень педагогічної майстерності, щоб високо оцінювати не ідеальні скопійовані, а справжні авторські роботи студентів [5].

Ураховуючи актуальність проблеми плагіату було прийняте рішення створити тренінг професійної адаптації аспірантів вищих навчальних закладів «АНТИПЛАГІАТ».

Мета дослідження: створення на основі теоретичного аналізу й узагальнення даних спеціальних джерел інформації тренінгу професійної адаптації аспірантів вищих навчальних закладів «АНТИПЛАГІАТ».

Методи та організація досліджень: теоретичний аналіз і узагальнення спеціальних літературних джерел та матеріалів Інтернету, психологічні інтерв'ю.

Виклад основного матеріалу. У результаті власного аналізу відповідних даних літератури, Інтернет ресурсів і психологічних інтерв'ю автором було створено тренінг професійної адаптації аспірантів вищих навчальних закладів фізичної культури і спорту «АНТИПЛАГІАТ». Тренінг складається з трьох частин: лекція «Теоретичні основи проблеми плагіату» (інтерактивний формат) та двох практичних занять: «Плагіат: аналіз і самоаналіз творчих робіт» і «Сучасні правила цитування». Фокусами лекції обрані визначення проблеми плагіату в сучасному світі, історичні аспекти плагіату, плагіат у різних сферах професійної діяльності, діагностика, класифікація й наслідки плагіату. На лекції використана таблиця класифікації плагіату в професійній діяльності. Дані основних видів плагіату й межових із ним психологічних маніпуляцій представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Класифікація плагіату в професійній діяльності

Плагіат без повідомлення джерел	Плагіат з повідомленням джерел	Межові з плагіатом психологічні маніпуляції
«Примарний автор» – автор видає роботу іншого за свою. Плагіат буває в двох формах: використання матеріалу з Інтернету, використання заказів «консультаційних фірм»	*«Забуте посилання»* – це неправильне оформлення посилань на джерело інформації	*«Домовленості»* – змови між щонайменше двома авторами, наслідком яких є виконання однакових або майже однакових робіт
«Фотокопія» – автор копіює значну частину тексту з одного з джерел, при цьому не вносить в нього своїх зміни	*«Дезінформатор»* – це помилкове оформлення посилань на джерело інформації	*«Фальсифікації»* – автор вигадує зміст неіснуючих завдань, статистичні показники, або творець не вірно вказує наукові дані як результат власної роботи
«Матеріал, який підвернувся під руку» – автор робить спробу сховати плагіат шляхом копіювання з декількох джерел, зміст яких не змінюється, а плагіатор пише свої перехідні фрази між частинами тексту	*«Занадто ідеальне перефразування»* – це коли цитата не взята в лапки. Через це в читача складається уява, що наданий текст – є оригінальна інтерпретація поглядів автора	*«Реплікації»*, коли автор видає однакову або майже однакову роботу кілька разів для підняття власного академічного рейтингу
«Погане маскування» – автор залишає ценз тексту джерела, але при цьому деякі поняття змінюються на близькі по розумінню	*«Ідеальне злодіяння»* – автор правильно надає деякі цитати з джерел, а інші перефразує. У результаті в читача виникає думка, що перефразований текст є авторським аналізом думок, які наводяться	*Маніпуляції «шпаргалка»* – використання не дозволених допоміжних матеріалів під час іспитів; отримання недозволеної копії екзаменаційних завдань

«Гарне маскування» – повне запозичення текстів з інших джерел, але цілковите їх перефразування	*«Численне цитування»* – автор виконує всі правила цитування та перефразування. Інтелектуальний злочин міститься в тому, що праця не має оригінальних ідей власних досліджень автора	*«Ловці чужих думок»* – спілкування з іншими студентами під час іспитів для розв'язання завдань
«Праця ледаря» – автор практично в повному обсязі та стилі перефразує інформацію з різних джерел. Це займає стільки ж часу, як і написання роботи, яка би базувалася на власних думках	*«Некоректне перефразування з частковою ампутацією частини думки»* – автор виконує правила цитування, в той же час міняє частково ценз цитати інформаційного джерела	*«Театральні вистави»* – представлення себе під іменем іншого студента на іспитах
«Крадіжки в самого себе» – автор використовує в новій роботі текст своїх ранніх робіт; автор використовує одну роботу для досягнення результатів у різних напрямах діяльності; видання власної, колись вже написаної роботи за нову	*«Некоректне перефразування із зміною контексту думки»* – автор повністю виконує правила цитування та змінює контекст висловлювання інформаційного джерела, який змінює ценз висловлювання на протилежний	*«Інформаційний паразитизм»* – це переписування домашніх завдань у своїх однокурсників протягом семестру
«Інформаційний коктейль» – автор надає перелік використаних джерел і не дає посилань на них у тексті	-	*«Залежність від Інтернету та електронних засобів комунікації»* – це використання під час іспитів ресурсів Інтернету й інтелекту своїх однокурсників через електронні засоби комунікації

Крім представлених видів плагіату доцільно розділяти *усвідомлений і неусвідомлений плагіат*. Термін «неусвідомлений плагіат» уперше з'явився в юридичній практиці. У такому плагіаті був звинувачений Д. Харрісон, який випадково використав у творі «My Sweet Lord» копію пісні «He's So Fine» групи The Chiffons. Конфлікт закінчився фінансовою компенсацією [14].

У сучасному освітньому просторі досить актуальними залишаються питання виявлення плагіату. Зараз використовують такі методи виявлення плагіату, як комп'ютерна, лінгвістична і психологічна діагностика плагіату. Для *комп'ютерної діагностики* використовуються Інтернет-сервіси AntiPlagiat.ru, Плагиата.НЕТ та інші. Активними користувачами системи «Антиплагиат» є МДУ ім. М. В. Ломоносова [2]. Питання *лінгвістичної діагностики* плагіату активно розробляє Т. І. Стексова. Вона описує «аналіз модусних компонентів мовного твору». Метод дозволяє чітко виявляти індивідуальні особливості конкретних мовних особистостей та їх мовні переваги. Модусна інформація, що міститься в тексті, відображає манеру, стиль та спосіб викладення думок автора, які характеризують його твори і які неможливо змінити без цілеспрямованих дій. Для виявлення плагіату дослідниця вважає важливим: аналіз особистого (суб'єктивного) ставлення автора до того, що він каже та до того, як побудовані його висловлювання; інформацію про використання автором посилань на загальні інформаційні дані або повідомлення про точні й конкретні інформаційні дані; особисті або безособисті конструкції оформлення позиції автора; ступень категоричності висловлювань автора; особливості використання слів з оціночним значенням; стиль викладення матеріалу (констатувальний, полемічний, аналітичний та інше); характерність авторських цензових конструкцій, що ведуть до діалогізації «моно» тексту [10].

Під час аналізу й самоаналізу творчих робіт аспіранти працюють самостійно, в парах і в учбовій групі. Вони отримують завдання провести дослідження наукових робіт на плагіат, а, в разі його виявлення, провести класифікацію плагіату за наданими вище критеріями. Важливим кроком тренінгу «АНТИПЛАГІАТ» є встановлення психологічних рис дослідників, які його використовують. Нами використовується типологія Д. Уільямса, відповідно якій ми виділяємо: «лінивих, хитрих та випадкових плагіаторів» [17].

Результати власних психологічних інтерв'ю завжди свідчать, що перші плагіатори немотивовані до дослідницької діяльності. Частіше за все вони вчаться не за власним бажанням, а за бажанням батьків. Зрозуміло, що вони не можуть отримувати задоволення від власних відкриттів, бо це для них не важливим. Хитрі плагіатори стають справжніми психологічними маніпуляторами, які не звертають увагу на соціальні норми при досягненні своїх бажань. Випадкові плагіатори стають такими за своїм незнанням проблеми плагіату і правил цитування. При виявленні плагіату вони відчувають свою провину і через це мають кращі з усіх можливості стати справжніми вченими.

Для проведення *психологічної діагностики і самодіагностики* плагіату під час тренінгу доцільно усвідомлювати психологічні механізми, які лежать в основі цього універсального явища. Про універсальність механізмів плагіату свідчать надані вище дані про те, що плагіатори виявляються в усіх сферах професійної діяльності людей. Для розуміння аспірантами складних психологічних феноменів плагіату автором тренінгу використовується пояснення цього явища в професійній діяльності згідно *«принципу паралелізму»* на прикладі подібних ситуацій, які виникають на більш примітивному рівні, в стосунках між дітьми і дорослими. Традиційно діти копіюють мислення і поведінку своїх батьків або однолітків, тобто діти є *плагіатчиками* по відношенню до своїх батьків. Таким чином діти ідентифікуються зі своїми батьками або іншими впливовими особами. В результаті ідентифікації батьки, які сприймаються дитиною як зовнішні об'єкти, проникають у внутрішній світ малечі і стають частиною особистості. Можливо, це один із найважливіших кроків формування особистості людини. Процес ідентифікації неусвідомлений, через це погляди батьків на світ можуть сприйматися дітьми як їх особисті погляди. Г. Розенфельд вважає, що іноді проективна ідентифікація приймає форму психологічного «вторгнення, що веде до злиття і втрати меж з іншою особистістю». Через це діти не можуть відчути межі між своїми думками і думками іншої особистості. Практично завжди вони цього не усвідомлюють. Діти досить часто говорять: «Я сам це навчився робити. Я це знаю сам. Я сам це зрозумів». Така позиція може дати дитині можливість відчути свою, на жаль, фальшиву автономність і знецінювати залежність від батьків. Завдяки плагіату в стосунках з батьками діти можуть відчувати себе більш дорослими і більш гарними. Подібна психологічна потреба частіше за все виявляється в осіб із зниженою самооцінкою, яких іноді характеризують як людей з «комплексом неповноцінності». З психологічної точки зору в дорослому світі (наприклад, світ науковців) відсутність даних про автора-попередника є його психологічним *знеціненням* або *запереченням*. Завдяки знеціненню можливо помилково відчути себе кращим ученим (знецінивши іншого можна нічого не зробивши з собою відчути себе професійно і психологічно вищим), а завдяки запереченню існування своїх попередників можливо задовольнити «нарциса» у своїй душі й відчувати себе самим першим і самим кращим. «Усі представлені механізми психологічних захистів є неусвідомленими, через це особистість сама може не розуміти, що вона є плагіатчиком. Аналіз і самоаналіз професійної діяльності фахівця може

надати особистості можливість усвідомити ступень свого плагіату. На наш погляд, завдяки існуванню механізму *«проективної ідентифікації»* будь-яка особистість не може бути повністю вільною від плагіату. Тому завдяки розумінню процесу ми можемо бути достатньо самостійними в власними думках та можемо навчитися ставити лапки не тільки в своїх наукових роботах, а й у своїх повільних асоціаціях, можемо навчитися ставити межу між своїми думками і думками інших, тобто навчитися використовувати мислення інших, залишаючись при цьому вдячними дітьми, які пам'ятають про те, що їм спонукали батьки. Бути вдячними в високому розумінні – це шанувати й цитувати своїх наукових батьків.

Особливу увагу у виявлені плагіату доцільно приділяти питанням *усвідомленого копіювання*. На наш погляд, ця психологічна маніпуляція є свідченням серйозного дефекту совісті й моралі особистості. Якщо в неї не сформована совість і мораль, немає ніякого сенсу звертатися до людини тому, що вона не почує вас. Щоб звертатися до совісті й моралі потрібно спочатку сформувати їх.

Цікавим є і той факт, що в психології відомі феномени, протилежні явищу плагіату. Засновник психоаналізу З. Фрейд описував феномен *«проекції»* як психологічне явище, коли «ідеї однієї людини приписуються іншій». Автор у цьому випадку відмовляється від свого авторства і буквально стверджує: «Це не моя думка, він так казав». Частіше за все іншим приписуються почуття і думки, які важко усвідомити в собі або прояви яких будуть засуджуватися спільнотою.

Під час практичного заняття «Правила цитування» аспіранти знайомляться із *сучасними правилами цитування літературних джерел.*

1. Цитування має використовуватися в усіх випадках, коли в роботі використовуються дані, взяті зі сторонніх джерел, а не отримані або створені безпосередньо автором.

2. Джерелом цитування має бути вже виданий твір.

3. Якщо думка автора наводиться дослівно, то її слід взяти в лапки.

4. Об'єм цитування має відповідати меті цитування.

3. Якщо цитується великий уривок тексту, то він може не братися в лапки, але, натомість, – виділяється від решти тексту певним способом.

4. Можливе скорочення цитати, яке не веде до викривлення думки автора. Місце скорочення має бути відзначене в цитаті квадратними дужками з трьома крапками всередині.

5. Допускається перефразування цитати, зміна словоформ чи певних слів. У такому разі, цитата в лапки не береться, але в квадратних дужках обов'язково ставиться посилання на джерело.

6. У списку використаної літератури завжди слід указувати навіть ті джерела, які використовувалися під час підготовки роботи і вивчення теми, навіть якщо прямих посилань чи цитувань цих джерел у роботі немає.

Висновки. 1. Плагіат – це проблема, яка актуальна для всіх галузей професійної діяльності людства. Глобальність плагіату пов'язана з тим, що в його основі лежить єдиний психологічний механізм «проективної ідентифікації».

2. На основі теоретичних даних створена система диференційованої діагностики основних видів плагіату і межових з ним психологічних маніпуляцій. Описані деякі методи виявлення плагіату в науковій діяльності: комп'ютерна, лінгвістична і психологічна діагностики.

3. Розроблено тренінг професійної адаптації для аспірантів «АНТИПЛАГІАТ», на якому розглядаються теоретичні основи проблеми плагіату, правила цитування, аналіз і самоаналіз творчих праць аспірантів.

Перспективним напрямком подальших досліджень буде розробка методичних рекомендацій покращення професійної адаптації аспірантів на основі аналізу й самоаналізу їх наукової діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. ВЕСТИ. Новости. В мире. Министерский плагиат : А. Шаван покинула пост… [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.vesti.ru/doc.

2. Интернет-сервис AntiPlagiat.ru. Конференция «Plagium vulgaris: как предотвратить плагиат в науке» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.antiplagiat.ru/index.aspx.

3. Медведев Д. Главные новости. Научный плагиат / Д. Медведев [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http: www.itar-tass.com.

4. Никберг И. И. Недобросовестность – привычное зло или криминал? (о плагиате и плагиаторах в медицине) / И. И. Никберг // Новости медицины и фармации. – 2012. – № 3 (401) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.mif-ua.com/archive/article.

5. Николаев Е. Что такое плагиат, или о западных стандартах научной этики / Е. Николаев [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.osvita.org.ua/articles/68.html.

6. Плагіат, інформація про Плагіат [Електронный ресурс]. – Режим доступа : uk.finanzalarm.com. details.

7. Порало И. Интеллектуальный капитал Украины в плену плагиата / И. Порало [Электронный ресурс]. – Режим доступа : autor-com.narod.ru.

8. РОСБАЛТ. Тема дня: Президента Венгрии хотят лишить докторской степени за плагіат [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.rosbalt.ru.

9. Сосницкая О. Newsland. Общество. Фолькер Рибле Наука заимствования? Наука и заимствования? Научный плагиат! / О. Сосницкая [Электронный ресурс]. – Режим доступа : newsland.com.news/detail.

10. Стексова Т. И. Юрислингвистика-6: Инвективное и манипулятивное функционирование языка / Т. И. Стексова ; под ред. Н. Д. Голева. – Барнаул : изд-во Алт. ун-та, 2005.

11. Цалик С. Як Марко Вовчок літературних негрів наймала / С. Цалик // Країна. – № 27 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://gazeta. ua/articles/history-journal.

12. Bishop's University [Электронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ubishops.ca/ccc/div/soc/psy/plagia04.pdf.

13. Bates D. Twins who accused Mark Zuckerberg of stealing idea for Facebook launch ANOTHER lawsuit against him / D. Bates [Электронний ресурс]. – Режим доступу :

http://lenta.ru/lib/14205974.

14. Huntley E. J. Mystical One: George Harrison: After the Breakup of the Beatles / E. J. Huntley. – Guernica Editions, 2004.

15. The global leader in plagiarism prevention and online grading [Электронний ресурс]. – Режим доступу : http: www.turnitin.com.

16. TTI SFU Survival Guide Wiki Студенческий плагиат [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http: ru.tti.wikia.com/wiki.

РЕЗЮМЕ

Гура Э. И. Тренинг профессиональной адаптации аспирантов высших учебных заведений «антиплагиат».

Проведено исследование основных видов плагиата и пограничных с ним психологических манипуляций. Описаны некоторые компьютерные, лингвистические и психологические методы выявления плагиата в научной деятельности. Создана классификация основных видов плагиата в профессиональной деятельности. На основе теоретического анализа и обобщения литературных источников, материалов Интернета и психологических интервью разработан тренинг профессиональной адаптации аспирантов высших учебных заведений «Антиплагиат», на котором рассматриваются теоретические основы проблемы плагиата, правила цитирования, анализ и самоанализ творческих работ аспирантов.

Ключевые слова: *тренинг, профессиональная адаптация, аспиранты, плагиат, высшее учебное заведение, психологические манипуляции, научная деятельность.*

SUMMARY

Gura E. Training for professional adaptation of higher educational establishments' post graduates.

Theoretical research of the main kinds of plagiarism and its borderline psychological manipulations has been accomplished. It is determined that plagiarism is a problem that is actual for all spheres of professional activity of mankind. The globalness of plagiarism is related to the fact that it is based on the only psychological mechanism of «project authentication» lies in its basis. In the article the main detection methods of plagiarism in professional activity such as computer, linguistic and psychological diagnostics are described. The classification of basic types of plagiarism in professional activity is created. On the basis of theoretical analysis and generalization of literary sources, materials of the Internet and psychological interviews the professional adaptation training «Anti-plagiarism» for postgraduates of higher educational establishments is developed on the ground of which the theoretical bases of problem of plagiarism, historical aspects of plagiarism, plagiarism in different spheres of professional activity, classification of plagiarism depending on connection with a source and realization, rules of quoting, analysis and self-examination of creative works of graduate students of higher educational establishments of physical culture and sport are examined.

It is proved that in the pedagogical field special attention is paid to the moral aspects of plagiarism. Teachers refer plagiarism to violations that offend teachers, are dishonest to

fellow students and the person himself. Plagiarism is destroying the very process of university education. The pedagogy to the «literary theft» refers cheating homework or using cheat sheets during exams. It's interesting to note that students realize the fact such actions are the violation of the rules of training. At the same time the majority of students do not consider plagiarism rewriting his fellow student's homework during the semester.

As a result of his own review of the relevant literature, Internet resources and psychological interview the author created the training of professional adaptation of post-graduates of higher educational establishments of physical culture and sports «Anti-plagiarism». The training consists of three parts: a lecture «Theoretical basis of the problem of plagiarism» (interactive format) and two practical lessons: «Plagiarism: analysis and self-analysis of creative works» and «Modern rules of citation». The lectures focus at identifying the problem of plagiarism in the modern world, historical aspects of plagiarism, plagiarism in different spheres of professional activity, diagnosis, classification and consequences of plagiarism.

Key words: *training, professional adaptation, postgraduates, plagiarism, higher educational establishments, psychological manipulations, research activity.*

УДК 378.147.31

О. О. Єжова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МУЛЬТИМЕДІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «СПОРТИВНА ФІЗІОЛОГІЯ»

У статті розглянуто можливості застосування мультимедійних засобів навчання й виховання в підготовці майбутніх учителів фізичної культури на прикладі мультимедійного забезпечення навчальної дисципліни «Спортивна фізіологія». Показано, що ефективним і зручним є застосування PowerPoint-презентації на лекційних заняттях. Наведено конкретні приклади застосування мультимедійних презентацій у лекційному курсі «Спортивна фізіологія» для студентів напряму підготовки 6.010201 Фізичне виховання (бакалавр)

Ключові слова: *мультимедійні засоби, мультимедійна презентація, спортивна фізіологія, майбутні вчителі фізичної культури.*

Постановка проблеми. Інформатизація навчально-виховного процесу стає невід'ємною ознакою сучасної вищої освіти. У педагогічній літературі висвітлюються різноманітні можливості застосування мультимедійних засобів під час навчання майбутніх бакалаврів, спеціалістів і магістрів, зокрема педагогічних спеціальностей. Розроблення мультимедійного забезпечення більшість науковців розглядають як потужний засіб активізації навчально-пізнавальної активності студентів. Уважають, що мультимедійні засоби сприяють підвищенню ефективності навчання. Отже, в освітньому середовищі складаються такі умови, які вимагають системного застосування мультимедійних засобів під час викладання навчальних дисциплін. Однак, поза увагою дослідників

залишаються питання мультимедійного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, зокрема на заняттях зі «Спортивної фізіології».

Аналіз актуальних досліджень. Поняття «засоби навчання» є дуже широким і тому чітко невизначеним. Так, під засобами навчання розуміють «будь-які засоби, прилади, обладнання та устаткування, що використовуються для передачі інформації в процесі навчання» [4, 313]; «природні та/або штучні, спеціально створені об'єкти, які формують навчальне середовище та беруть участь у навчальній діяльності, виконуючи при цьому навчальну, виховну й розвивальну функції» [4, 313]; «усе те, за допомогою чого вихователі впливають на вихованців» [9, 509] тощо. Отже, аналізуючи різноманітні визначення «засобів навчання», вважаємо, що їх провідною ознакою є можливість використання для досягнення навчальної мети [3].

Слід зазначити, що широке розуміння засобів навчання призводить до утруднень і розбіжностей під час їх класифікації. Науковці використовують різні підходи, обирають різні ознаки для чисельних спроб класифікації засобів навчання. Так, у деяких класифікаціях в основі групування засобів знаходяться їх функції [3; 9], у деяких – особливості сприйняття інформації сенсорними системами людини [8], в інших – мета навчання [3]. Для нашого дослідження важливою є класифікація інформації за видами її сприйняття сенсорними системами людини: зорова або візуальна; звукова або аудіоінформація; аудіовізуальна; тактильна інформація. За результатами досліджень аудіовізуальне сприйняття інформації має більшу ефективність для засвоєння навчального матеріалу порівняно з іншими видами її сприйняття [8; 10]. Уважається, що ефективність звукового сприйняття інформації становить 12%, зорового – 25%, а за умови їх поєднання – майже 65% [8]. Ураховуючи те, що 90% інформації людина отримує за допомогою зорової сенсорної системи, використання візуальної або аудіовізуальної інформації, доцільно й у процесі викладання навчальних дисциплін природничого блоку у вищих навчальних закладах.

Останнім часом визнають існування окремої групи засобів навчання, яка отримала назву – «мультимедійні засоби». Поняття «мультимедійні засоби» походить від англійського multimedia, що тлумачиться як багатокомпонентне середовище, у якому можна застосовувати різні засоби подачі інформації: текст, графіка, звук (мова, музика та ін.), відео, мультиплікація тощо. Перевага мультимедіа полягає в можливості

сворювати взаємодію різних інформаційних блоків за рахунок гіперсилок (наприклад, тексту й відеофрагменту) та забезпечувати інтерактивність користувача (зміна черговості й швидкості подачі інформації). Ці переваги мультимедійних засобів навчання, з одного боку, унаочнюють матеріал і полегшують засвоєння навчальної інформації для студентів, з іншого – зменшують психічне навантаження викладача під час проведення лекції.

Упровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес освітніх закладів, теоретико-методичні засади використання мультимедійних засобів навчання досліджували Г. Аствацатуров, Р. Гуревич, Н. Дементієвська, В. Кондратова, Н. Савченко та ін.

Зупинимося більш детально на мультимедійних засобах навчання й виховання в контексті їх застосування на лекційних заняттях з навчальної дисципліни «Спортивна фізіологія» для майбутніх учителів фізичної культури.

Мета статі. Продемонструвати можливості застосування мультимедійних засобів навчання під час лекційних занять із навчальної дисципліни «Спортивна фізіологія» для майбутніх учителів фізичної культури загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Навчальна дисципліна «Спортивна фізіологія» викладається на третьому курсі підготовки студентів напряму 6.010201 Фізичне виховання (бакалавр) протягом навчального року, загальним обсягом 234 години (з яких 54 – лекційні заняття).

Предметом вивчення навчальної дисципліни «Спортивна фізіологія» є функції та механізми організму в перебігу виконання фізичних навантажень. Метою викладання дисципліни – формування знань і вмінь у студентів із питань теорії адаптації до фізичних навантажень, фізіологічних закономірностей реакцій систем організму на фізичне навантаження, закономірностей підвищення функціональних можливостей організму під час занять фізичною культурою й спортом, фізіологічного обґрунтування структури й принципів уроку фізичної культури, спортивного тренування, побудови тренувальних циклів, впливу оздоровчої фізичної культури на організм дітей, жінок, осіб похилого віку.

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів як «Загальна спортивна фізіологія» та «Частна спортивна фізіологія». Провідними темами «Спортивної фізіології» можна назвати такі: «Фізіологічна сутність руху», «Енергетика м’язового скорочення», «Фізіологічні механізми адаптації організму до фізичних навантажень», «Динаміка фізіологічного стану організму під час спортивної діяльності», «Фізіологічні основи фізичних якостей», «Фізіологічні основи спортивного

тренування», «Фізіологічні особливості занять фізичною культурою та спортом різних груп населення».

Вважаємо слушною думку Н. Гафурової, що застосування мультимедійних засобів на лекційному занятті дозволяє збільшити інформативність лекції, наочність навчання, здійснити актуалізацію базових знань, ураховувати психологічні особливості сприйняття інформації та організації довільної уваги студентів, підвищити мотивацію студентів до вивчення предмету та створити комфортні умови для роботи викладача [3].

Спираючись на власний досвід, уважаємо, що на лекціях зі «Спортивної фізіології» ефективним і зручним у застосуванні є мультимедійні презентації. Існують декілька видів мультимедійних презентацій: PowerPoint-презентація, HTML-презентація, відео-презентація, анімаційна flash-презентація, інтерактивна flash-презентація. Найчастіше використовується PowerPoint-презентація, яка має такі беззаперечні переваги для викладача такі як: доступність (програма PowerPoint є складовою пакету Microsoft Office версії 97 та вище); можливість її редагування в будь-який момент; дозування кольору, тексту, графіки для акцентування потрібної інформації; можливість застосування різних об’єктів у презентації (діаграм, схем, рисунків, фото, відеофрагментів тощо); легкість розроблення PowerPoint-презентації та невеликі на це витрати часу.

Педагогічна мета застосування мультимедійних презентацій під час лекційних занять зі «Спортивної фізіології» полягає у підвищенні ефективності засвоєння нового матеріалу (за рахунок можливостей інформаційних технологій зорганізувати увагу студентів та сприйняття нової інформації), активізації навчально-пізнавальної активності студентів (за рахунок візуалізації навчального матеріалу, використанні ігрових ситуацій, можливості вправляння у розпізнаванні, класифікації об’єктів, явищ тощо), поглибленні міжпредметних зв’язків, можливості здійснення контролю за усвідомленням і засвоєнням навчального матеріалу. Подача навчальної інформації за допомогою мультимедійних засобів дозволяє використовувати більш ефективно фактор новизни, елементи проблемного навчання й потужно впливає на емоційну складову лекційного заняття.

Проілюструємо деякі зазначені вище теоретичні положення прикладами з досвіду застосування мультимедійних презентацій у лекційному курсі «Спортивна фізіологія» для студентів третього курсу напряму підготовки 6.010201 Фізичне виховання (бакалавр). Так, для активізації навчально-пізнавальної активності студентів на лекції

«Фізіологічна сутність руху» їм пропонується за спортивними фото здійснити класифікації різних видів спорту (виокремити циклічні-ациклічні, анаеробні-аеробні, ситуаційні-стандартні-вибухові тощо). Аналогічні завдання пропонуються студентам із метою здійснення контролю за засвоєнням навчального матеріалу та вправляння в розпізнаванні об'єктів. Серед спортивних фото можна розмістити жартівливі, наприклад: використати фото із серії «Спорт», де у якості спортсменів виступають морські свинки [5]. Це сприяє створенню позитивної емоційної атмосфери на лекціях і психологічному розвантаженню студентів. Для поглиблення міжпредметних зв'язків із дисципліною «Історія фізичної культури» і патріотичного виховання на лекціях використовуються змагальні фото видатних спортсменів Сумської області (олімпійських чемпіонів або олімпійських призерів: В. Голубничого, О. Шапаренка, В. Куца, Л. Жаботинського, О. Кириченка, М. Маміашвілі та ін.), також з метою вправляння у вмінні класифікувати види спорту. На лекції із «Фізіологічних основ оздоровчої фізичної культури» застосовуються відеофрагменти веселих фізкультхвилинок [1], що встановлює міжпредметні зв'язки з різними дисциплінами та дозволяє наочно обґрунтувати значення такої рухової активності під час уроку.

У лекційному курсі «Спортивна фізіологія» вважаємо за доцільне використовувати різні відеофрагменти, які вбудовуються у презентацію PowerPoint. Відеофрагментами будемо називати невеликі за тривалістю (до 3 хвилин) відеоматеріали, які містять логічно завершену інформацію. Відеофрагменти необхідні для пояснення або доповнення навчального матеріалу, що повідомляється студентам, постановки проблемного завдання, наведення прикладів та їх унаочнення, створення позитивного емоційного настрою. Готовий відеоматеріал різної тематики можна знайти в мережі Інтернет (наприклад, відеохостінг youtube) або на DVD-дисках, які промислово тиражуються.

Активізації навчально-пізнавальної активності студентів сприяють відеофрагменти, які ілюструють конкретне явище у спорті. Студентам пропонується визначити його й пояснити. Наприклад, на лекції «Динаміка фізіологічного стану організму під час спортивної діяльності» демонструється відеофрагмент із фальстартом У. Болта на чемпіонаті світу з легкої атлетики [6]; на лекції «Фізіологічні механізми адаптації організму до фізичних навантажень» – відеофрагменти, що демонструють переваги тренованого організму над нетренованим, ознаки тривалої адаптації різних вегетативних систем до фізичного навантаження, стадії формування рухових навичок тощо;

на лекції з теми «Фізіологічні особливості занять фізичною культурою і спортом різних груп населення» – відеофрагмент із художнього фільму «Солдат Джейн» (щодо пояснення «ворожої тріади» спортсменки).

Інколи, для організації і налаштування студентської аудиторії на навчальну діяльність на лекціях застосовуємо різні спортивні відеофрагменти: групові виступи гімнастів, виступи танцювальних команд на Майдансі, виступ В. Скорнякова, кліп «Біг музичною доріжкою, У. Болт» та інші). Зазначимо, що у застосуванні відеофрагментів на лекціях можна виділити як позитивні, так і негативні моменти. До переваг використання відеофрагментів віднесемо такі:

– зосередження на конкретній проблемі, питанні, ситуації;

– як засобу мультимедійної технології, відеофрагментам притаманні інтерактивність, гнучкість та інтеграція різних типів навчально-виховної інформації [6];

– для сприйняття інформації одночасно задіяні два найважливіші сенсорні канали (зорова й слухова сенсорні системи);

– відеофрагменти дозволяють візуалізувати процеси впливу різних факторів на організм людини;

– їх тривалість відповідає санітарно-гігієнічним нормам використання комп’ютерної техніки в закладах освіти;

– створюють необхідний емоційний фон та/або несуть потужний емоційний заряд;

– сприяють розвитку інтересу до досліджуваної тематики;

– можуть використовуватися для різної кількості студентів;

– легко створюються та тиражуються.

До недоліків використання відеофрагментів під час вивчення навчальної дисципліни «Спортивна фізіологія» ми відносимо такі:

– різну технічну якість відеофрагментів залежно від якості першоджерела;

– потрібне спеціальне обладнання для їх демонстрації (комп’ютер або мультимедійний комплекс);

– для добору або створення відеофрагментів необхідно переглянути значну кількість відеоматеріалів, що потребує багато часу.

Отже, відеофрагменти урізноманітнюють структуру PowerPoint-презентації; дозволяють зробити лекцію емоційно насиченою; тривалість відеофрагменту не має перевищувати 3 хвилин (найоптимальніша їх тривалість – 1–2 хвилини), тому що тривалі відеофрагменти відволікають увагу студентів, стомлюють, знижують темп лекції; показ має

супроводжуватися коментарями викладача та/або вступним словом, коротким обговоренням після демонстрації; викладач повинен мати відповідну методичну підготовку для створення відеофрагментів та конструювання структури лекції на основі мультимедійних засобів навчання. Зручним є створення відеотеки для використання на лекціях зі «Спортивної фізіології».

Висновки. Для розроблення ефективної мультимедійної презентації рекомендуємо дотримуватися таких правил: обмежити застосування дизайнерських та анімаційних ефектів (чим простіше, тим краще), але часто застосовувати анімаційний ефект «поява абзаців 1-го рівня» (так звані «проблемні слайди»); на слайді має бути представлено не більше 20 слів; величина шрифту має бути не менше 20 pt; тривалість відеофрагменту 1–2 хвилини; схеми подаються спрощено, за допомогою рисунків SmartArt; назви рисунків, діаграм, схем мають складатися максимум із 7 слів.

Крім того, аналіз методичної літератури та власний досвід застосування мультимедійних презентацій дозволяють стверджувати, що для досягення ефективності навчання студентів, викладач має виокремити провідні інформаційні блоки лекційного матеріалу від другорядних; поставити конкретні завдання, які вирішуються під час лекції; шлях до досягнення кінцевої мети лекції розбити на етапи, між якими є можливість застосування різних засобів для психологічного розвантаження студентів; використовувати методи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів; здійснювати контроль над засвоєнням навчального матеріалу.

Таким чином, під час вивчення навчальної дисципліни «Спортивна фізіологія» студентами педагогічних вищих навчальних закладів напряму підготовки 6.010201 Фізичне виховання (бакалавр) існують широкі можливості для застосування різних мультимедійних засобів навчання, зокрема мультимедійних презентацій.

Нагальною потребою сьогодення виступає необхідність розроблення теоретико-методичних засад використання мультимедійних технологій у навчальному процесі вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Веселая зарядка [Электронный ресурс] / Видеохостинг youtube. – Режим доступа : http://www.youtube.com/watch?v=C84BaGhn3Q4

2. Воспитательная деятельность педагога : уч. пособие / [И. А. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова] ; под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 336 с.

3. Гафурова Н. В. Педагогическое применение мультимедийных средств: уч.пособие / Н. В. Гафурова, Е. Ю. Чурилова. – Красноярск, 2008. – 145 с.

4. Енциклопедія освіти / [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

5. Морские свинки-спорстмены [Электронный ресурс] / Всякое-разное. – Режим доступа : http://vsyako-razno.ru/1564-morskie-svinki-sportsmeni.html.

6. Усейн Болт. Фальстарт на чемпионате мира [Электронный ресурс] / Видеохостинг youtube. – Режим доступа :

http://www.youtube.com/ watch?v=mHOj7P5h1TU.

7. Чашко Л. В. Особливості сприймання та засвоєння учнями навчальної відеоінформації / Л. В. Чашко, В. П. Волинський // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 61–92.

8. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.

9. Miller G. A. The magical number seven, plus or minus two : Some limits in our capacity for processing information / George A. Miller // Psychol. Rev. – 1956. – V. 63. – P. 81–97.

РЕЗЮМЕ

Ежова О. А. Мультимедийное обеспечение учебной дисциплины «спортивная физиология».

В статье рассмотрены возможности использования мультимедийных средств обучения при подготовке будущих учителей физической культуры на примере мультимедийного обеспечения учебной дисциплины «Спортивная физиология». Показано, что достаточно эффективным средством обучения и удобным в использовании на лекциях являются PowerPoint-презентации. Приведены конкретные примеры использования мультимедийных презентаций в лекционном курсе «Спортивная физиология» для студентов направления 6.010201 Физическое воспитание (бакалавр), которые наглядно демонстрируют достижение таких педагогических целей как активизация учебно-познавательной деятельности студентов, углубление межпредметных связей, контроль за усвоением учебной информации.

Ключевые слова: *мультимедийные средства, мультимедийная презентация, спортивная физиология, будущие учителя физической культуры.*

SUMMARY

Yezhova O. A. Multimedia ensuring discipline «Sports Physiology».

The article examines of multimedia learning tools using in teaching of future teachers of physical culture. Multimedia ensuring discipline «Sports Physiology» is taken as an example. PowerPoint-presentation is a very effective learning tool and easy to use to lecture classes. The specific examples of the use of multimedia presentations in a lecture course «Sports Physiology» for students of the direction of preparation 6.010201 Physical Education (bachelor) are given. These examples clearly demonstrate the achievement of educational goals of education. Such goals as intensification of educational-cognitive activity of students, deepening intersubject communications, control of educational information assimilation achieved.

Must be followed the following rules of order to develop effective multimedia presentations: limit the application of design and animation effects (except animation effect «appearance of paragraphs Level 1» is useful), no more than 20 words presented on a slide, font size must be at least 20 pt, video clip lasts for 1-2 minutes, schemes are a simpler appearance, Smartart figures used for this, names of pictures, charts, diagrams, must consist of a maximum of 7 words. Lecturer should single out major information blocks of lectures

from secondary, put the specific targets, use methods of activating teaching and learning of students, exercise control over mastering of educational material.

Video clips diversify the structure of PowerPoint-presentations can make a lecture emotionally intense, the lasting of the video should not exceed 3 minutes (their most optimum lasting – 1–2 minutes), so that long video clips distracting students, fatigue, reduce the rate of lecture demonstration is accompanied by comments of the teacher and/or opening remarks, a brief discussion after the demonstration, the teacher must have an appropriate methodological training to create video sequences and construction of structures lecture based multimedia learning. Convenient is to create a video library for use in lectures with «sports physiology».

Necessity of development theoretical and methodological foundations of the use of multimedia technologies in educational process of high school is of great importance.

Key words: *multimedia learning tools, multimedia presentation, sports physiology, future teachers of physical culture.*

УДК 371.134:821.161.2

С. П. Кампов

УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті автор розкрив значення самостійності в кредитно-рейтинговій системі навчання у вищих навчальних закладах. Зазначено, що самостійність є ознакою підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів. На основі аксіологічного підходу визначено умови формування самостійності майбутнього учителя: врахування в навчально-пізнавальній, науково-дослідній роботі різних типів зв'язків студента із зовнішнім світом; використання системи засобів активного навчання; створення освітнього середовища, в якому студент постійно перебуває в ситуації вибору.

Ключові слова*: самостійність, педагогічна освіта, майбутній учитель, активність, особистість, освітнє середовище.*

Постановка проблеми. Сучасний стан педагогічної науки й практики актуалізує проблему створення сприятливих умов для саморозвитку й самореалізації кожної особистості в системі професійної підготовки. Як чітко визначено в Національній доктрині розвитку освіти, мета державної політики щодо розвитку професійної освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості й творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно та ініціативно працювати і самостійно навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти.

Потреба у висококваліфікованих педагогічних кадрах зумовлює необхідність удосконалення їх професійної підготовки й самопідготовки в

умовах навчання у вищих педагогічних закладах. Учитель – це людина, яка здатна осмислювати своє місце в житті та готувати до цього своїх вихованців. У такому контексті зрозуміла роль постійної модернізації самостійної роботи майбутнього вчителя для розвитку самостійних навчально-пізнавальних і життєвих потенцій дітей.

Особливої актуальності набуває проблема професійного спрямування самостійності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, посилення професійного саморозвитку та поліпшення педагогічного керівництва самостійною роботою учнів. Сучасний учитель повинен розуміти, що в суспільстві він не є єдиним джерелом знань. Його роль сьогодні – провідник в інформаційному полі. Це накладає на педагога особливу відповідальність.

Аналіз актуальних досліджень. На необхідність модернізації самостійної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів з метою поліпшення їхньої професійної підготовки вказували педагоги-дослідники: В. Козаков, Б. Коротяєв, В. Паламарчук, П. Підкасистий, О. Пєхота, О. Савченко, А. Усова, Т. Шамова, І. Шапошнікова та ін.

Мета статті: конкретизувати умови формування самостійності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Самостійність у контексті поширення кредитно-рейтингової системи навчання у вищих навчальних закладах є об’єктивно шляхом підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів. Особливістю професійної самостійності майбутнього вчителя визначено спрямованість особистості майбутнього фахівця на досягнення розуміння довколишньої дійсності в контексті різних професійних завдань і з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

Відомо, що педагогічна освіта розвивається під впливом об’єктивних і суб’єктивних чинників, які визначають пріоритети, цілі та цінності, шляхи виховного впливу на особистість. На сучасному етапі пріоритетним є процес європейської інтеграції вищої педагогічної освіти. Реалізація ідеї інтеграції в європейський простір потребує, відповідно до концептуальних засад Болонського процесу, підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах компетентних, мобільних, конкурентоспроможних фахівців на ринку праці, здатних до самостійності в професійній діяльності.

Тому пріоритетами національної системи професійної підготовки освітян визнаються максимальний розвиток і самореалізація кожної особистості, здатність навчатися впродовж життя. Стратегічною лінією вищої освіти України визначено формування у студентів педагогічних факультетів особливого ставлення до професійного саморозвитку з тим,

щоб відчувати себе гармонійною частиною навколишнього природного світу, бути готовими зберегти ціннісні надбання минулих поколінь, примножити й передати спадкоємцям [1, 43].

Дослідженням встановлено, що Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах передбачено, що самостійна робота студентів має становити не менше 1/3 і не більше 2/3 загального обсягу, відведеного на вивчення конкретної дисципліни. Такий підхід до самостійності в підготовці майбутніх учителів пояснюється тим, що самостійна робота є важливим компонентом формування самостійності спеціаліста як риси характеру особистості, як значущої складової професійної компетентності вчителя [2, 47]. Тенденція зростання питомої ваги самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах пояснюється ще й тим, що без стійкого прагнення до вдосконалення знань у процесі самостійної роботи молодий фахівець не зможе бути обізнаний із сучасними досягненнями науки, не реалізує завдань професійного вдосконалення.

Загальні базові принципи вищої педагогічної освіти Концепції педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів у галузі освіти покликані забезпечити ефективне вирішення проблеми оновлення професійної підготовки майбутнього вчителя, прискорення його переорієнтації на саморозвиток інтелектуальних потенційних сил і можливостей заради успішної професійної діяльності в цьому напрямі з учнями.

Професійна компетентність учителя у сфері самостійної діяльності обумовлена функціями педагогічної діяльності. До таких функцій належать такі: педагогічного самовизначення; педагогічного самомотивування; педагогічного самонавчання та самовдосконалення; педагогічної самореалізації; педагогічної самопрофілактики та самореабілітації [3]. Врахування цих функцій у процесі формування педагогічної компетентності забезпечить успішне вирішення мети і завдань професійної підготовки майбутніх фахівців.

Як відомо, стрімко змінюється інформація, морально знецінюються здобуті знання. На часі особливо актуальним є вміння особистості самостійно отримувати нову інформацію в умовах змін професії, спеціальності, спеціалізації. На фоні цих великомасштабних зрушень особливо актуальним є пошук шляхів до нової якості самостійності як важливої складової професійної підготовки майбутніх учителів на сучасному етапі, що набуває абсолютно нового значення й ваги. По-перше, самостійність у межах цього процесу розглядається як найважливіша

умова нових освітніх технологій і тому є одним із засобів забезпечення нового міжнародного стандарту освіти.

По-друге, базові принципи Болонського процесу можуть бути ефективно реалізованими на основі нової якості освіти, нових підходів до організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах. Визнання загальних принципів Болонського процесу базовими не виключає збереження національної своєрідності освітніх систем, національних культурних традицій. Нові завдання торкаються змісту підготовки вчителів у вищих навчальних закладах, методики викладання навчальних дисциплін, систем оцінювання знань студентів, новизни у функціях викладачів. Один із бажаних результатів є професійна самостійність, творчість і активність майбутніх педагогів.

По-третє, самостійна робота майбутніх учителів як один з об'єктів перетворень, вимагає особливої уваги, методичного забезпечення та оптимізації навчального процесу. По-четверте, сучасний етап розвитку вищої педагогічної школи в Україні характеризується пошуком не тільки шляхів оптимізації навчально-виховного процесу, а й цілеспрямованого методичного забезпечення духовного збагачення майбутніх учителів.

У зв'язку з цим одним із пріоритетних напрямів діяльності вищих педагогічних навчальних закладів є формування в майбутніх учителів високого рівня професійної свідомості та самостійності, готовності здійснювати педагогічне керівництво самостійною роботою учнів на професійному рівні.

Стає очевидним, що цілеспрямоване й ефективне вирішення вказаних завдань стає можливим лише за наявності теоретично обґрунтованої моделі та психолого-педагогічних умов успішної підготовки майбутніх учителів до виконання цієї важливої педагогічної функції.

Домінуючим вектором здійснення такої професійної підготовки є ціннісна спрямованість самостійності майбутнього вчителя у процесі його професійної підготовки, формування якої має певний зміст, етапи засвоєння необхідних для цього знань, умінь і навичок, форм та методів навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, примноження фахового потенціалу.

Розвиток самостійності як людської якості привертає увагу дослідників – прибічників аксіологічного підходу в педагогічній науці. Найчастіше категорія самостійності розглядається в площині активних діяльнісних проявів, професійної творчості особистості [4; 5].

Посилення інтересу широкої громадськості до проблем виявлення самостійності особистості як інтегральної її якості є цілком закономірним в

умовах демократичної трансформації суспільства, переорієнтації найважливіших суспільних інститутів на самостійне вирішення питань, що пов'язані з розвитком потенційних творчих можливостей людини.

Фундаментальна здатність людини до самостійності виявляється в тому, що, по суті, здебільшого не помічаючи цього, вона обирає, утверджує власним рішенням навіть те, що раз і назавжди дається невідворотним ходом життєвих подій і без жодної суб'єктивної підтримки з боку інших людей. Людина сама обирає свій життєвий світ, у якому кожна її самостійна дія неминуче стає символом певної суб'єктивної позиції, демонстрацією тієї чи іншої системи моральних цінностей. Тому в будь-якому акті навчального пізнання, як і в усій генетичній ланці відтворювального навчання, також є (більшою чи меншою мірою) елементи самостійності.

Так, професійна самостійність студента вищого педагогічного навчального закладу розуміється в нашому дослідження як комплексна характеристика особистості, готової і здібної до саморозвитку, самоосвіти й самовдосконалення, що характеризується не лише вмінням самостійно добувати і накопичувати знання, але й умінням вільно орієнтуватися в умовах сучасного інформаційного суспільства, правильно оцінювати вимоги, що пред'являються до сучасного вчителя, проявляти індивідуальний підхід до їх виконання, здійснювати рефлексію результатів власної професійної діяльності, а також самостійно змінювати свої професійні дії залежно від обставин педагогічної дійсності.

Професійна самостійність грає значиму роль у формуванні особистості майбутнього вчителя, будучи необхідною умовою розвитку його потенційних можливостей. Професійна самостійність майбутнього вчителя в цьому контексті є необхідною умовою його успішної професійної діяльності, оскільки сучасний учитель – це самостійна і вільнодумна професійно компетентна особистість, готова до професійної самореалізації протягом всього життя. Важлива соціальна функція вчителя вимагає сформованості в нього певного набору компетенцій, серед яких навчально-пізнавальна компетентність – наявність у студента сукупності взаємозв'язаних знань, умінь і якостей особистості, які дозволяють йому ефективно здійснювати самостійну навчально-пізнавальну діяльність [6], – безпосередньо пов'язана з його професійною самостійністю.

Дослідженням підтверджено, що основа самостійності – це діяльність особистості за відсутності безпосереднього і постійного керівництва. Тобто викладач вищого педагогічного навчального закладу в даному випадку виступає лише як помічник, координатор професійного

саморозвитку студента, дозволяє самостійно оцінювати поточні результати. Таким чином, педагогічний аспект самостійності виявляється в можливості її формування під керівництвом викладача: те, що студент сьогодні робить за допомогою педагога, завтра зможе зробити самостійно. Сформованість самостійності забезпечує координованість зовнішніх вимог і інтересів самого студента [2].

Критеріями оцінки сформованості самостійності як інтеграційної властивості особистості студентів вищих педагогічних навчальних закладів виділяють: міру узгодженості відносин студентів із ціннісними орієнтирами навчального закладу; міру узгодженості внутрішніх мотивів і зовнішніх причин, що викликали цілеспрямовану активність особистості; міру узгодженості зовнішніх регулювальників і саморегуляції поведінки студента в навчально-виховному процесі.

Висновки. Проведене дослідження доводить, що самостійність студентів буде сформована за таких педагогічних умов: коли всі в організації навчально-пізнавальної, науково-дослідної роботи соціально-педагогічні дії, спрямовані на формування особистості майбутнього вчителя, враховуватимуть різного типу зв'язки студента із зовнішнім світом; у методичному забезпеченні аудиторних занять залежно від цілей формуватимуться або актуалізуватимуться не окремі, ізольовані один від одного особистісні регулятори поведінки, а система необхідних і достатніх засобів для того, щоб кожен студент міг бути самостійним упродовж усього періоду навчання у вищому навчальному закладі; створення освітнього середовища, в якому студент постійно перебуває в ситуації вибору, або в процесі ухвалення самостійного рішення, які в результаті приводили б до соціально-педагогічної доцільної зміни в структурі його особистості, його розвитку.

Перспективним напрямом подальшої роботи є формування технологічного інструментарію з реалізації визначених умов формування самостійності як професійної компетенції майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев – М. : Мысль, 1976. – С. 21.

2. Гордієнко М. Г. Вміння й навички самостійної роботи у професійному становленні дорослої людини : навч.-метод. посібник / М. Г. Гордієнко / АПН України ; Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих. – К. : ЕКМО, 2007. – 167 с.

3. Осницкий А. К. Психология самостоятельности: Методы исследования и диагностики / А. К. Осницкий. – Нальчик : Издат. центр «Эль-Фа», 1996. – С. 67–71.

4. Професійна підготовка : навч.-метод. посібник для самостійної роботи для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» відділення психолого-педагогічної підготовки / Укоопспілка ; Львівська комерційна академія / В. М. Лисак

(заг. ред.), В. М. Лисак (уклад.), О. Д. Устинова (уклад.). – Л. : Видавництво Львівської комерційної академії, 2006. – 68 с.

5. Сичова М. І. Організація самостійної роботи студентів педагогічного училища в умовах особистісно орієнтованого навчання : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Мирослава Іванівна Сичова / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2000. – 237 с.

6. Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя : збірник науково-методичних праць / ред. кол. Дубасенюк О. А. та ін. – К. : ІЗМН, Житомир. держ. пед інститут. – 1999. – 188 с.

РЕЗЮМЕ

Кампов С. П. Условия формирования самостоятельности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки.

В статье автор раскрыл значение самостоятельности в кредитно-рейтинговой системе обучения в высших учебных заведениях. Указано, что самостоятельность является признаком повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей. На основе аксиологического подхода определены условия формирования самостоятельности будущего учителя: учитывание в учебно-познавательной, научно-исследовательской работе разных типов связей студента с окружающим миром; использование системы средств активного обучения; создание образовательной среды, в которой студент постоянно находится в ситуации выбора.

***Ключевые слова**: самостоятельность, педагогическое образование, будущий учитель, активность, личность, образовательная среда.*

SUMMARY

Kampov S. The conditions of future teachers' independence formation in the process of professional training.

The author of the article reveals the importance of independence in the credit-rating educational system of institutes of higher education. Also the author notes that the independence is a sign of improving the quality of future teachers' training. Based on axiological approach the following conditions of future teacher independence formation are defined: taking into account different types of students' relations with external world in educational, cognitive and research work; use of the active learning means system; creating an educational environment where a student is constantly in a choice situation.

The study proves that the autonomy of the student will be formed for such pedagogical conditions: when everyone in the organization of cognitive, scientific, socio-pedagogical actions aimed at formation of future teachers, to consider the various types of communication of the student with the outside world; methodological support of the classroom, depending on the goals will be formed or actualized not separately, isolated one from another personal regulators of conduct, but the system of necessary and sufficient resources, so that every student could be independent during the whole period of training in a higher educational institution; create an educational environment where a student is constantly in a situation of choice, or in the process of making a personal decision, which in the end would lead to socio-pedagogical appropriate changes in the structure of his personality, his development. Perspective direction of further development of article is the formation of the technological tools for the implementation of certain conditions of formation of independence as the professional competence of the future teachers.

***Key words**: independence, pedagogical education, future teachers, activity, personality, educational environment.*

УДК 378.22.001.76

О. М. Ковальчук
Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто та проаналізовано актуальні проблеми професійної підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей в умовах ступеневої освіти. Зазначено, що визначальним у підготовці магістрів до інноваційної діяльності є високий рівень їх професійної підготовки та володіння іноземною мовою. Для досягнення поставленої мети необхідне вдосконалення освітньо-кваліфікаційних програм підготовки магістрів, зорієнтованих на досягнення сучасних освітніх стандартів, запровадження нових педагогічних технологій викладання у вищих навчальних закладах. Базуючись на досвіді передових університетів світу, система підготовки фахівців в Україні потребує реорганізації для переведення їх на якісно новий рівень.

Ключові слова: *магістр, магістратура, підготовка магістрів, інноваційна діяльність, інноваційний процес, ступенева освіта.*

Освітня реформа України, яка здійснюється в напрямі ринкових перетворень та інтеграції в єдиний Європейський простір вищої освіти, передбачає нові вимоги до професійної підготовки фахівців. Ефективність їх виконання пов’язана з модернізацією вищої освіти в Україні, що здійснюється на засадах демократизації, гуманізації, реалізації положень Болонського процесу, Бернської декларації (2005) та спрямована на розробку перспективних моделей підготовки кваліфікаційних фахівців, а саме магістрів, оволодіннями ними інноваційними технологіями, та їх готовністю до інноваційної професійної діяльності.

Інноваційний процес освіти – це безперервний процес якісних змін в освіті, які прискорено відбуваються завдяки впровадженню інновацій і дозволяють їй своєчасно реагувати на виклики суспільства [4, 174].

Як зазначає Л. Онищук, вироблення інноваційної стратегії реформування системи освіти України базується на системно-гуманітарному стилі мислення. Він передбачає розвинену методологічну рефлексію, критичне осмислення історичних трансформацій і перспектив освіти, науки, пізнання в інноваційному, культурному вимірі [4, 175].

Саме освіта – як система формування інтелектуального капіталу націй і одна з головних сфер виробництва інновацій – створює базові умови для швидкого зростання ринків на основі швидкого оновлення технологій і продуктів. Саме вона, як стверджує А. Волков, виступає першою ланкою інноваційного ланцюжка «освіта – дослідження – венчурні проекти – масове освоєння інновацій» [1, 33].

Постановка проблеми. Концептуальні засади сучасної організації професійної підготовки майбутніх фахівців базуються на положеннях Конституції України (1996), Законів України «Про освіту» (1996), «Про загальну середню освіту» (1999), «Про вищу освіту» (2002), «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті» (2001), які націлюють на фундаментальну, неперервну, демократичну, варіативну, гуманістично спрямовану професійну підготовку педагога.

Інтеграція в європейський та світовий освітній простір вимагає усвідомлення положень та принципів сучасної професійно-педагогічної підготовки вчителів та викладачів вищих навчальних закладів. Перехід педагогічної школи до ступеневої системи передбачає оновлення змісту базової освіти, та розробку нових форм і методів педагогічної підготовки магістрів як фахівців найвищого кваліфікаційного рівня, які незабаром поповнять штат викладачів вищих навчальних закладів, учителів спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв, коледжів.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми підготовки магістрів в Україні сьогодні є досить актуальними та малодослідженими. Зокрема цій проблематиці присвячені наукові праці вітчизняних і зарубіжних учених: філософії неперервної освіти (В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, С. У. Гончаренко, А. О. Лігоцький, В. С. Лутай, В. С. Сенашенко, С. О. Сисоєва); розвитку вищої педагогічної освіти (С. С. Вітвицька, О. А. Дубасенюк, А. А. Булда, О. В. Глузман, В. І. Луговий, В. К. Майборода, Н. Г. Ничкало, В. О. Сластьонін та ін.); психологічній підготовці педагогів (Г. О. Балл, В. А Семиченко, Т. С. Яценко); підготовки до інноваційної педагогічної діяльності (І. М. Богданова, І. В. Гавриш, М. В. Кларін, Н. Р. Юсуфбекова).

Мета статті: визначити та проаналізувати існуючі проблеми в підготовці магістрів гуманітарних спеціальностей в умовах ступеневої освіти.

Виклад основного матеріалу. Закон України «Про вищу освіту» визначає магістра як освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особистості, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра або спеціаліста здобула повну вищу освіту, спеціальні вміння та знання, достатні для виконання професійних завдань та обов’язків інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності [3, 134]. Іншими словами магістр – найвищий освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця в багатоступеневій системі вищої освіти України.

Відповідно до цього закону й рішення Міністерства освіти і науки України право підготовки магістрів надається вищим навчальним закладам

III-IV рівнів акредитації за наявності ліцензії на право провадження освітньої діяльності за IV рівнем акредитації з відповідної спеціальності.

Підготовка магістрів здійснюється за напрямами та спеціальностями, затвердженими постановою Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997р. № 507 (оновлено №19 від 24.06.03) та відповідає освітньо-професійним програмам, освітньо-кваліфікаційним характеристикам, навчальним планам, програмам навчальних дисциплін та іншим нормативно-правовим документам у галузі вищої освіти.

Кваліфікація магістра відповідної спеціальності присвоюється особам, які за певний термін виконали всі вимоги ОПП підготовки магістра, склали всі іспити, заліки та індивідуальні завдання, передбачені навчальним планом, підготували й захистили магістерську роботу.

Але необхідно відмітити, що не зважаючи на досить міцну нормативно-правову базу вищої освіти, яка досить чітко визначає форми та зміст магістерської підготовки, існує певна суперечність. Галузеві стандарти більшості спеціальностей непедагогічного профілю, які є основою і визначають зміст професійної підготовки, зорієнтовані тільки на фахову освіту, нехтуючи науковою й педагогічною спрямованістю магістратур, відображеної на нормативному рівні.

Слід підкреслити існуючі проблеми магістерської підготовки. За словами К. С. Островського, в Україні «було здійснено спробу зберегти «лінійність» системи вищої освіти (подібно до системи освіти США) одночасно з розташуванням освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» між новими для української вищої системи освіти рівнями «бакалавр» і «магістр» [2]. Це, в свою чергу, призвело до того, що деякі університети інтерпретували підготовку за освітньо-кваліфікаційною програмою магістра як складову «традиційної аспірантури з освітнім рівнем спеціаліста» [2] і розглядали дані кваліфікаційні рівні як два паралельно існуючі варіанти. Між ними існують відмінності, незважаючи на їх подібність. Магістратура – одна з вузівських освітньо-професійних програм та форм підготовки, тоді як аспірантура є однією з форм післявузівської підготовки. Також магістратура передбачає відповідну професійну підготовку на рівні бакалаврату, тобто забезпечує безперервність освіти.

Відповідно до Закону України «Про освіту» (1996 р.) ступінь магістра запроваджено поряд зі ступенем спеціаліста, ці рівні були схарактеризовані як однакові рівні нової вищої школи. К. С. Островський стверджує, що в цьому випадку спрацювала реакція самоналагодження освітньої системи в бік «спрощення, усунення зайвих для внутрішньої логіки систем, ступенів і категорій, які є неприродними для неї [2].

Невизначеність понять «спеціаліст» та «магістр», нерозуміння відмінності в їх підготовці на державному рівні. В більшості вищих навчальних закладів практично відсутня різниця між цими освітньо-кваліфікаційними рівнями. Терміни навчання однакові та навчальні плани майже збігаються. Тобто реального переходу на ступеневу форму навчання в таких навчальних закладах не відбулося, а працюють там практично за старою схемою п'ятирічної підготовки фахівців. Зрозуміло, що доки наші навчальні плани підготовки магістрів та їх реалізація не будуть принципово на краще відрізнятися від планів підготовки спеціалістів, якісного покращення магістратури в Україні не відбудеться [4, 240].

На думку Н. Г. Батечко та С. В. Сисоєвої, із позицією яких ми цілком згодні, відмінність програми магістерської підготовки від підготовки спеціалістів полягає в глибокій орієнтації на фундаментальні знання, в спрямованості на інноваційну діяльність, у тому числі і в науковій галузі.

Уся система підготовки магістрів повинна мати випереджувальний характер, адже саме магістри повинні стати каталізаторами освоєння нових наукоємних технологій, інноваційного розвитку виробництва, носіями інноваційної культури [4, 241].

Невизначеність формулювання «інноваційний характер певного рівня професійної діяльності», як слушно зазначає Р. В. Шаран, веде до невизначеності статусу магістрів і спеціалістів загалом й відносно одне одного, що в свою чергу викликає труднощі під час складання програм, на практиці працевлаштування фахівців рівня магістр, а відповідно й щодо визначення потрібної для України кількості магістрів.

Згідно закону «Про вищу освіту» існує можливість підготовки магістрів і на основі освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста. Це означає, що на заключному етапі вищої освіти сьогодні практично існує три типи підготовки фахівців: 1) бакалавр-магістр; 2) бакалавр-спеціаліст-магістр; 3) бакалавр і поряд – спеціаліст, магістр [5].

С. О. Сисоєва та Н. Г. Батечко переконливо стверджують, що визначальною віхою підготовки магістрів до інноваційної діяльності є високий рівень їх професійної підготовки, у нашому випадку магістрів гуманітарних спеціальностей. А отримати позитивні результати можливо на основі компетентно обґрунтованих і досконало сформульованих освітньо-професійних програм підготовки магістрів, зорієнтованих на досягнення сучасних освітніх стандартів, запровадження нових педагогічних технологій викладання у вищих навчальних закладах.

Для цього необхідно відмовитись від автоматичного переведення бакалаврів на навчання за програмою підготовки магістра. В розвинутих

країнах лише 25-30% випускників бакалаврату здатні продовжувати навчання за програмою магістра. Виходячи звідси ми можемо говорити про важливість формування в системі освіти України нової генерації професіоналів, еліти суспільства. Щоб досягти таких результатів необхідний строгий конкурсний відбір найкращих випускників бакалаврату. Невід'ємною складовою конкурсного відбору є вільне володіння майбутніми магістрами іноземною мовою для спілкування в професійному середовищі, що в свою чергу забезпечує влиття майбутніх фахівців у міжнародний інноваційний простір.

Таким чином ми переконливо можемо стверджувати, що магістратура займає одне з основних місць у системі вищої освіти, мета якої забезпечити умови для підготовки науково-педагогічного персоналу вищих навчальних закладів до професійної науково-педагогічної інноваційної діяльності. Саме чітке уявлення та усвідомлення конкретних результатів діяльності забезпечує адекватність та продуктивність її складових: форм, методів та засобів.

Професійна підготовка фахівця, відповідно до чинного законодавства, здійснюється на основі галузевого стандарту фахової підготовки, основою якого є професійний портрет (професіограма), що відображає основні вимоги на рівні знань, умінь, навичок, особистісних характеристик майбутнього фахівця. Саме встановлення відповідності характеристик випускника ВНЗ даному професійному портрету, який відображає його готовність до професійної діяльності та є метою навчально-виховного процесу.

Професійна підготовка передбачає також і практичну підготовку, яка виступає важливою складовою, а саме, доповненням фундаментальних теоретичних знань. У провідних університетах світу на практичну підготовку дається третина загального обсягу навчальних кредитів.

Особливої гостроти набуває питання якісної підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей, оскільки їх діяльність є багатофункціональною й сприяє розвитку освіти, науки, виробництва, духовного життя суспільства. За професійним призначенням фахівець-гуманітарій готується до здійснення навчально-виховної, науково-методичної та організаційно-управлінської діяльності в різних типах вищих навчальних закладів. Враховуючи професійне спрямування, майбутній спеціаліст гуманітарного профілю повинен володіти знаннями основних педагогічних і психологічних дисциплін, мати фундаментальні філологічні знання: володіти концепціями гуманітарних суспільних наук та використовувати їх методи в різних сферах викладацької, науково-дослідницької інноваційної діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Розглянувши і проаналізувавши існуючі проблеми магістерської підготовки в умовах ступеневої освіти, ми дійшли висновку, що необхідно оптимізувати процес підготовки магістрів. Опираючись на досвід провідних університетів світу в контексті вимог Болонської угоди, в Україні необхідно реорганізувати систему підготовки фахівців для переведення їх на якісно новий рівень.

Подальші перспективи наших досліджень вбачаємо у виокремленні організаційно-педагогічних умов, які забезпечуватимуть високу результативність процесу підготовки магістрів до інноваційної професійної діяльності, розробці та впровадженні структурно-функціональної моделі, яка є програмою для організації та проведення експериментального етапу дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волков А. Е. Российское образование – 2020 : модель образования инновационной экономики : материалы для обсуждения / А. Е. Волков и др. // Вопросы образования. – 2008. – С. 33.

2. Островський К. С. Підготовка фахівців в Україні : проблеми, перспективи на порозі третього тисячоліття / К. С. Островський. – Хмельницький, 2002. – 346 с.

3. Про вищу освіту. Закон України від 17.01.02 №2984-III // ВВР № 20. – С.134.

4. Сисоєва С. О. Батечко Н. Г. // Вища освіта України: реалії сучасного розвитку/ С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський ун-т імені Бориса Грінченка, Національний університет біоресурсів і природокористування України. – К. : ВДЕКНО, 2011. – 368 с.

5. Шаран Р. В. Проблема стандартизації програм підготовки магістрів інформаційних технологій у вищій школі України [Електронний ресурс] Р. В. Шаран. – Режим доступу :

http//www.intellect-invest org.ua/rus/pedagog_editions_e_magazine_pedagogical_ science_autors_sharm_rv1.

РЕЗЮМЕ

Ковальчук О. Н. Проблемы подготовки магистров гуманитарных специальностей к инновационной деятельности в условиях уровневого образования.

В статье рассмотрены и проанализированы актуальные проблемы профессиональной подготовки магистров гуманитарных специальностей в условиях уровневого образования. Отмечено, что определяющим в подготовке магистров к инновационной деятельности является высокий уровень их профессиональной подготовки и владение иностранным языком. Для достижения поставленной цели необходимо совершенствование образовательно-квалификационных программ подготовки магистров, ориентированных на достижение современных образовательных стандартов, внедрение новых педагогических технологий преподавания в высших учебных заведениях. Основываясь на опыте передовых университетов мира, система подготовки специалистов в Украине требует реорганизации для перевода их на качественно новый уровень.

Ключевые слова: *магистр, магистратура, подготовка магистров, инновационная деятельность, инновационный процесс, уровневое образование.*

SUMMARY

Kovalchuk O. The problems of masters' humanities training to innovative activity under multilevel education.

The actual problems of Masters' humanities training to innovative activity under multilevel education are reviewed and analyzed in the article. It is emphasized that the determining factor in Masters' training to innovative activity is their high level of professional training and knowledge of foreign language. To achieve this goal it is important the improvement of educational qualification programs of Masters' training, which is oriented towards the achievement of modern educational standards and introducing new pedagogical techniques of teaching in Higher Education. In accordance with the Law of Ukraine «About Education» (1996) The Master's degree is introduced on the level with the Specialist degree. These levels were determined as the same at a new High School. K. Ostrovsky claims about the simplification of educational system. Indetermination of terms «Specialist» and «Master» at the national level in most universities, the same terms of learning, the identical curriculum does not allow turning to multilevel education. According to S. Sysoyeva and N. Batechko and we fully agree with this position, the difference between master training program is to focus on deep fundamental knowledge, on innovational activity, including the scientific field.

We can say that the Magistracy takes one of the main places in higher education, which aimes to provide facilities for training scientific-pedagogical staff of High School for professional scientific and pedagogical innovations. The clear understanding and awareness of specific performance ensures adequacy and performance of its components: forms, methods and means.

Based on the experience of leading universities of the world, the system of training in Ukraine requires reorganization to transfer them to a new level.

Our future reseach prospects are: to distinguish organizational and pedagogic conditions which ensure high efficiency of Masters' training process to innovative activity; to develop and to implement the structural and functional model, which is the program for organizing and conducting the experimental stage of our reseach.

***Key words**: Master, Magisrtracy, Masters' training, innovational activity, innovational process, multilevel education.*

УДК 378. 147:004

М. М. Козяр
Національний університет водного господарства
та природокористування

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ДЛЯ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ТЕХНІЧНОЇ ГАЛУЗІ

У статті розглянуто особливості педагогічної взаємодії науково-педагогічного працівника кафедри графічної підготовки і майбутнього фахівця вищого технічного навчального закладу в системі «науково-педагогічний працівник-комп'ютер-майбутній фахівець» під час вивчення графічних дисциплін та розроблені педагогічні умови впровадження ІКТН у графічну підготовку. Розроблені вимоги до вибору психолого-педагогічних теорій навчання з використанням ІКТН в графічній підготовці майбутнього фахівця.

***Ключові слова:** майбутній фахівець технічної галузі, графічна підготовка, інформаційно-комунікаційна технологія навчання, система навчання.*

Постановка проблеми. Інтеграція України в європейський освітній простір зумовлює необхідність вирішення комплексу завдань, пов'язаних з реформуванням вищих технічних навчальних закладів та створення системи освіти, яка б відповідала світовим стандартам.

Пріоритетним напрямом розвитку вищої освіти, і зокрема технічної – є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання (ІКТН), що забезпечують подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. У рамках виконання Закону України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» освітня галузь почала активно модернізувати процес професійної підготовки фахівців різних спеціальностей, упроваджуючи інформаційні й комунікаційні технології та засоби навчання.

Вітчизняна система вищої освіти все більше перетворюється у відкриту систему, що самоорганізується, зв'язки між елементами якої мають не жорсткий, а ймовірнісний характер і одним із структуроутворювальних факторів цієї самоорганізації стає інноваційна діяльність науково-педагогічного фахівця. Освітня ситуація, що торкається як змістової, так і процесуальної сторони навчання, формує соціальну потребу в науково-педагогічного фахівця, що здатний самостійно здійснювати навчальну діяльність у системі «науково-педагогічний працівник-комп'ютер-майбутній фахівець» в умовах упровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання (ІКТН). Науково-педагогічний працівник є не тільки носієм нової педагогічної орієнтації, але й володіє набором професійних якостей і технік, які дозволяють втілювати ці ідеї при створенні й реалізації власних освітніх проектів.

Педагогічна система є складною структурою, яка має конкретну функцію, задану соціальними потребами, – фактор, який обумовлює якісний перехід: абітурієнт → фахівець (рис. 1). Такий перехід ми можемо представити у вигляді піраміди, де на вершині знаходиться соціальне замовлення, яке й висуває вимоги до майбутнього конкурентоспроможного фахівця, а основа – сформований фахівець, який у процесі професійного навчання опановує професійно орієнтовані і фундаментальні дисципліни, практичним утіленням знань, умінь і навичок є курсове і дипломне проектування. Ввесь цей процес професійного навчання включає графічну діяльність [1, 105].

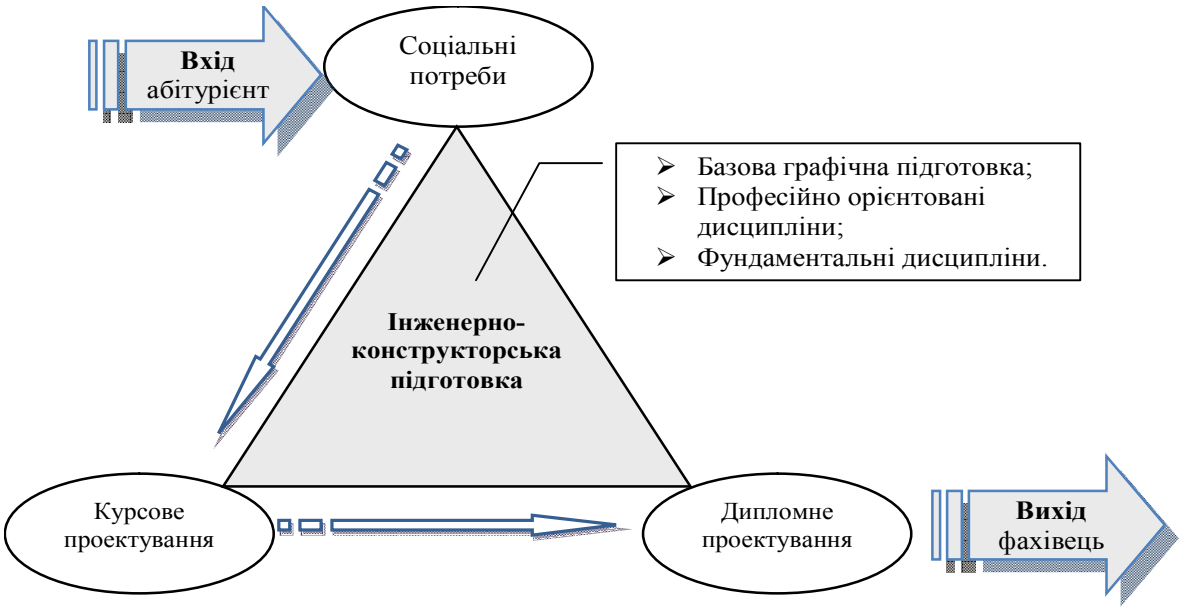

Рис. 1. Перехід «абітурієнт → фахівець»

Проектування реальних конструкцій педагогічної діяльності у вищому технічному навчальному закладі ускладнене тим, що традиційна практика вивчення теоретичних і методичних основ такого проектування ґрунтується на логіці окремих наукових дисциплін (філософії й соціології освіти, дидактики, психології тощо) і визначається більшою мірою логікою самої науки, ніж реаліями функціонування знання в різних видах практичної діяльності. Крім того, подібна діяльність припускає досить розвинену здатність науково-педагогічного працівника до рефлексії власної практичної діяльності, досвід якої, як правило, відсутній у майбутнього фахівця.

На всіх етапах створення і впровадження ІКТН у графічну підготовку необхідне застосування спеціальних навчальних засобів, що забезпечують високий, непоступливий світовому, рівень професіоналізму і конкурентоспроможності [8].

Аналіз актуальних досліджень. Широке коло питань професійної підготовки майбутнього фахівця вищого технічного навчального закладу висвітлено в працях багатьох науковців, зокрема такі її аспекти :

– навчання студентів інтелектуальними інтерактивними графічними інформаційними технологіями і системами САПР (Р. Гуревич, В. Ванін, Ю. Дорошенко, М. Кадемія, Д. Кільдеров, В. Найдиш, Г. Райковська, В. Рукавішніков, І. Скидан, Ю. Фещук, С. Фрейберг, Т. Чемоданова, М. Юсупова та ін.);

– застосування ІКТН, у яких обґрунтовано концептуальні засади процесу інформаційних систем освіти (І. Богданова, Р. Гуревич, М. Жалдак, В. Мадзігон, О. Попова, І. Роберт, Н. Тверезовська та ін.);

– використання ІКТН у дистанційній освіті (О. Алексєєв, П. Гуревич, Ю. Дорошенко, О. Караліна, О. Слободенюк, П. Стефаненко та ін.).

Отже, незважаючи на значну кількість досліджень вітчизняних і зарубіжних учених щодо проблеми професійної підготовки майбутнього фахівця технічної галузі засобами ІКТН у вищому навчальному закладі, вона залишається актуальною.

Визначення ролі й місця графічної підготовки в пізнанні та професійній діяльності інженера дає можливість характеризувати графічну підготовку студентів інженерних спеціальностей вищих навчальних закладів як складний, інтегративний феномен, що існує як соціальне, педагогічне та психологічне явище [2].

Мета статті – виявити психолого-педагогічні особливості створення й застосування ІКТН у графічній підготовці майбутнього фахівця технічної галузі, а також розглянути педагогічну взаємодію науково-педагогічного фахівця і студентів у системі «науково-педагогічний працівник-комп'ютер-майбутній фахівець».

Для досягнення задекларованої мети маємо реалізувати такі задачі:

1) аналіз психолого-педагогічних особливостей створення й використання ІКТН у графічній підготовці майбутнього інженера;

2) розробка вимог до вибору психолого-педагогічних теорій навчання з використанням ІКТН у графічній підготовці майбутнього фахівця;

3) розгляд особливостей педагогічної взаємодії в системі «науково-педагогічний працівник-комп'ютер-майбутній фахівець» та розробка педагогічних умов упровадження ІКТН у графічну підготовку майбутнього фахівця.

Виклад основного матеріалу. У дидактиці навчання трактується як спільна діяльність того, хто навчає, й тих, хто навчається. Це, передусім, означає, що стосунки між ними являють собою особливий вид взаємодії – управління. Виконання функції управління навчальною діяльністю – суттєва ознака застосування інформаційних технологій як засобу навчання. Мова йде про управління діяльністю суб'єкта, який має свої цілі, мотиви й інтереси. У роботі [7] дослідник виділяє чотири види управління:

1) безпосереднє управління: комп'ютер ставить перед учнями навчальне завдання, учні можуть задавати лише ті питання, які стосуються цього навчального завдання;

2) опосередковане управління: комп'ютер не ставить навчального завдання, а висуває перед учнями проблему, яку вони повинні оформити у вигляді навчальної задачі;

3) динамічне управління: поставлене комп'ютером навчальне завдання учні вирішують разом з комп'ютером;

4) управління, при якому комп'ютер виступає як засіб навчальної діяльності учнів: навчальне завдання ставить самостійно той, хто навчається, він також визначає характер і вид допомоги.

Однією зі складових процесу управління навчальною діяльністю є управління графічною підготовкою майбутніх фахівців технічної галузі засобами ІКТН. Тому, коли ми говоримо про використання ІКТН у графічній підготовці майбутніх фахівців, то маємо на увазі перш за все використання ІКТН як засобу управління навчальною діяльністю. Дослідник [7] показує, що це настільки змінює діяльність тих, хто навчається, що більшість уже виявлених психологічних закономірностей засвоєння знань і вмінь втрачають свою значущість. Це потребує критичного перегляду фундаментальних тверджень педагогічної і психологічної теорій навчання.

Ми вважаємо, що в процесі використання інформаційних технологій педагогічна взаємодія є сумативною структурою різних діяльнісних підсистем (наприклад: «науково-педагогічний працівник – студент», «науково-педагогічний працівник – комп'ютер», «студент – комп'ютер» тощо). Для кожної з підсистем властиві певні механізми розгортання педагогічної взаємодії (взаємини, зв'язки, педагогічний вплив, взаєморозуміння, координація, кооперація тощо).

Для організації педагогічної взаємодії науково-педагогічного працівника й майбутнього фахівця у процесі впровадження інформаційних технологій у графічну підготовку необхідні такі основні педагогічні умови:

– наявність у ВНЗ електронних засобів навчання, програмного забезпечення навчального процесу;

– підготовленість науково-педагогічних працівників до роботи з комп'ютерною технікою;

– готовність майбутнього фахівця працювати з комп'ютером;

– розробка дидактичної та методичної підтримки графічних дисциплін;

– індивідуалізація та диференціація процесу навчання [5].

Вивчення графічних дисциплін майбутніми фахівцями технічної галузі, зазвичай, відбувається традиційно: з використанням підручників і посібників (для застосування навчального матеріалу) та збірників завдань (для формування практичних умінь і навичок під час виконання графічних робіт).

Навчальна діяльність у системі графічної підготовки майбутніх фахівців, як правило, здійснюється в процесі вирішення специфічних для неї навчальних завдань. При цьому навчальні задачі є одиницею розчленування

навчального матеріалу й незалежно від того, як теорія навчання використовується, у будь-якому випадку доцільніше проектувати систему навчальних задач, вирішення яких повинно забезпечити набуття професійних знань і вмінь, що вимагаються, сприяти розумовому розвитку майбутнього фахівця. Як відомо, в процесі викладання графічних дисциплін у ланці «ЗНЗ – технікум – ВНЗ» використовують різні види графічних задач, які направлені на підвищення рівня активності навчально-пізнавальної діяльності учнів та студентів [6]. Навчальні задачі з графічних дисциплін повинні охоплювати й відображати різні форми й типи професійної діяльності майбутнього фахівця. Більше того, вони повинні застосовуватися на типових інженерних задачах, які характерні для їхньої майбутньої сфери професійної діяльності. Але в цих видах графічних задач не реалізовані дидактичні принципи сучасних інформаційних технологій навчання.

На основі таких видів графічних задач необхідно розробляти спеціальні електронні (конструктори, пошукові, довідникові), і адаптувати їх до специфіки навчання в технічному вищому навчальному закладі. В умовах сучасного інформаційного суспільства все більш помітною стає інтелектуалізація переважної більшості видів трудової діяльності людини [4].

Варто відмітити, що навчальні задачі тільки спрямовують, але не визначають однозначно діяльність тих, хто навчається. Факти невідповідності між задачею, яку ставить той, хто навчає, і тією, що вирішує той, хто навчається, зафіксовані багатьма дослідниками [3]. Зазвичай ця невідповідність пояснювалась особливостями інтелектуальної і мотиваційної сфери тих, хто навчається. Як відомо, сучасні навчальні системи надають студентам можливість самостійно ставити навчальне завдання й вирішувати його за допомогою комп’ютера. Завдяки цьому значно підвищується розвивальний потенціал ІКТН, оскільки це сприяє найбільш повній реалізації такого психологічного механізму навчання як до визначення навчальних завдань. Сутність його полягає в тому, що той, хто навчається, завжди певним чином трансформує поставлене перед ним навчальне завдання. Це відбувається завдяки тому, що дії майбутнього фахівця визначаються не тільки ситуацією завдання, а й його метою та мотивами.

Ефективним засобом впливу на процес графічної підготовки, на розвиток просторово-образного і технічного мислення є комп’ютерна графіка, один з унікальних елементів інформаційних технологій.

Комп’ютерна техніка з відповідним програмним забезпеченням дає змогу вдосконалити навчальний процес, використовуючи графічні завдання, представлені в електронній формі, які мають суттєві переваги, порівняно з традиційними.

Автором статті розроблено навчально-методичний комплекс дисципліни «Нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка» із залученням засобів ІКТН [9]. У ньому використані інтенсивні технології навчання, які містять у собі спеціальні методи: пояснювально-ілюстративно-опорний; репродуктивно-відтворювальний проблемно-пошуковий; проблемно-комунікативний; дослідно-ігровий і ін.

Упровадження запропонованої методики суттєво підсилює практичну домінанту графічної підготовки за рахунок застосування інноваційних технологій та інтерактивної взаємодії майбутнього фахівця з мультимедіа об'єктами.

Можливості засобів інноваційних ІКТ навчання можуть бути повністю реалізовані лише за умови високої інформаційної культури всіх працівників системи освіти. Інформаційна культура стала важливим компонентом людської культури в цілому. Інформаційна культура – сукупність духовних цінностей у сфері інформаційних відносин, створених людством.

В умовах інформатизації вищої технічної освіти насичення навчального процесу сучасними інформаційними й телекомунікаційними засобами вимагає по-новому оцінити забезпечення навчального процесу. Це пов'язане з тим, що дидактика постійно розвивається, наповнюючись новим значенням і змістом.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Запровадження в освіту інформаційних технологій суттєво впливає на всю систему навчання, сприяє формуванню нової парадигми освіти. Науково доведеним є факт, що застосування ІКТН під час вивчення різноманітних дисциплін відкриває широкі можливості як для подання (представлення), так і для сприйняття навчального матеріалу. Науково-педагогічний працівник, який має в своєму розпорядженні сучасні засоби навчання й досконало володіє методикою їх використання, швидше досягає бажаних успіхів у педагогічній роботі, здатен упроваджувати новаторські педагогічні ідеї, творчо підходити до організації й проведення навчальних занять. Графічна підготовка в умовах удосконалення її організаційно-педагогічного і методичного забезпечення відповідно до інформаційно-технологічних процесів, що відбуваються на сучасних підприємствах, і освітніми вимогами до професійної підготовки, які висуваються до майбутніх фахівців технічних спеціальностей, може внести суттєвий вклад у розвиток вищої технічної освіти. Значна роль у цих процесах відводиться ІКТ, дидактичний потенціал яких ще не вивчений належною мірою і становить перспективний напрям у дослідженнях проблем інформатизації освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Райковська Г. О. Теоретико-методичні засади графічної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей засобами інформаційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Райковська Галина Олексіївна. – К., 2011. – 433 с.

2. Джеджула О. М. Теорія і методика графічної підготовки студентів інженерних спеціальностей вищих навчальних закладів : автореф. дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Джеджула. – Тернопіль, 2007. – 42 с.

3. Дорохина В. Т. Причины трансформации учебного задания учащимися в процессе обучения / В. Т. Дорохина // Вопроси психологии. – 1980. – № 2. – С. 13–15.

4. Кільдеров Д. Е. Навчання учнів 8–9 класів просторовим перетворенням у графічній діяльності на уроках креслення : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання креслення» / Д. Е. Кільдеров. – К., 2007. – 19 с.

5. Ковальчук Л. Педагогічна взаємодія викладача і студентів під час використання нових інформаційних технологій навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін. / Л. Ковальчук // Вісник Львівського університету. Вип. 19. – 2005. – С. 22–23.

6. Козяр М. М. Теоретичні і методичні основи графічної підготовки майбутніх інженерів у галузі водного господарства засобами інноваційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Микола Миколайович Козяр. – К., 2012. – 587 с.

7. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. / Е. И. Машбиц // Педагогіка. 1998. – С. 45–47.

8. Козяр М. М. Формування графічної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів освіти засобами комп'ютерних технологій : монографія / М. М. Козяр. – Рівне : НУВГП, 2009. – 280 с.

9. Козяр М. М. Інноваційні педагогічні технології в процесі графічної підготовки майбутніх фахівців технічної галузі : монографія / М. М. Козяр. – Рівне : НУВГП, 2012. – 320 с.

РЕЗЮМЕ

Козяр Н. Н. Особенности создания информационно-коммуникационных технологий обучения для графической подготовки будущего специалиста технической отрясли.

В статье рассмотрены особенности педагогического взаимодействия научно-педагогического работника кафедры графической подготовки и будущего специалиста высшего технического учебного заведения в системе «научно - педагогический работник-компьютер-будущий специалист» во время изучения графических дисциплин и разработаны педагогические условия внедрения ИКТО в графическую подготовку. Разработаны требования к выбору психолого-педагогических теорий обучения с использованием ИКТО в графической подготовке будущего специалиста.

Ключевые слова: *будущий специалист технической отрасли, графическая подготовка, информационно-коммуникационная технология обучения, система обучения.*

SUMMARY

Kozyar M. Features of creation of informationy-communication technologies of study for graphic preparation of future specialist of technical industry.

Special aspects of pedagogical interaction of a scientific staff member of graphic preparation department and a future specialist of higher technical education institution in the system «a scientific staff member – a computer – a future specialist» while studyihg graphic disciplines, are considered in the article. One of the management components of training activities process is the management of graphic

preparation of future engineering specialist using ICTS (innovative computer technologies of study).

Future engineering specialists study traditionally graphic discipline by using books and manuals for material retention or problem books for practical skills formation.

Training activities in the graphic preparation system as a rule are carried on in a process of specific educational problem solving. Educational problems are units of the educational process dissection and, no matter which training theory is used, in any case it is appropriate to plan educational problem system. Educational problem solving should provide professional skills acquirement and promote intelligence of a future specialist.

In modern information-oriented society intellectualization of the majority of labor activities is more likely.

An effective means of influence on graphic preparation process and development of spatial, creative and technical thinking is computer graphics, a unique element of information technology.

Computer equipment with proper software enables the improvement of the teaching process using graphic tasks presented in electronic form which are more preferable than traditional tasks.

An author of the article has developed an educational and methodological complex of the subject «descriptive geometry, engineering and computer graphics» using ICTS. Intensive training technologies including special methods such as explanatory-illustrative reference, reproductive reproducing, problem solving, problem communicative, pilot game and others are used.

Implementation of the proposed method highly strengthens practical dominant of graphic preparation by using innovative technologies and interactive cooperation of a future specialist with media objects.

Possibilities of innovative ICT of teaching could be property realized on condition of advanced information culture of all educators. Information culture has become an important part of human culture in general. Information culture is a complex of intellectual values in information relationship sphere created by society.

In condition of IT penetration of high technical education it is important to enrich teaching process with modern information and telecommunication and to reevaluate its securance. It occurs due to didactics that constantly develops, gaining new meaning and contents.

***Key words**: future specialist of technical industry, graphic preparation, information-communication technology of study, system of teaching.*

УДК 377.21

О. М. Попович
Мукачівський державний університет

ОСНОВНІ КАТЕГОРІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ

У статті зосереджено увагу на категоріальному апараті дослідження проблеми підготовки майбутніх педагогів до організації конструктивної діяльності дітей. Автором уточнено сутність поняття «конструктивна діяльність». Це поняття розглядається як компонент професійної компетентності вчителя. Визначено, що для організації такої діяльності необхідна особистісна установка. Така установка передбачає вміння чітко визначати мету і завдання професійної освіти, навички планування. Автор указав, що конструктивна діяльність передбачає перспективне й поточне планування процесу навчання й виховання, відбір і розподіл навчального матеріалу. Особлива увага акцентована на формуванні навичок професійного, особистісного і кар'єрного зростання.

***Ключові слова**: конструктивна діяльність, педагогічна освіта, професійна компетенція, особистість, саморозвиток, самореалізація, планування.*

Постановка проблеми. Підготовка педагогів, наділених творчими вміннями та мисленням, здатністю діагностувати педагогічні явища, відбирати та перетворювати інформацію, має повною мірою задовольнити сучасні вимоги вітчизняної школи та суспільства. Як відомо, сучасна освіта є динамічною конструктивною системою, в якій змінюється склад учнів і учителів, коригуються відносини, створюються нові способи, методи, форми навчальної взаємодії, конструюються нові зв'язки людини з природним і соціальним середовищами.

Зважаючи на це, стратегічним завданням сучасних закладів професійної освіти є створення умов для реалізації та самореалізації особистості в інформаційно насиченому середовищі. Це вимагає переходу від декларативної до практично зорієнтованої моделі навчання й виховання, що націлює на пошук нових шляхів і засобів, які забезпечуватимуть розвиток особистісних ресурсів учнів, їхніх потреб, інтересів, нахилів і здібностей. Необхідність розвитку людини, здатної до конструктивної діяльності, є актуальною і в особистісному аспекті. Така людина здатна до ефективної соціальної та психологічної адаптації до реалій соціального буття, його перетворення або зміни себе, поведінки під впливом об'єктивних умов розвитку культури, науки, технологій. Кожна людина від природи наділена здатністю до конструктивної діяльності, тому що конструктивна діяльність лежить в основі загального розвитку кожної окремої особистості, в її самореалізації.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що в сучасній науці накопичено значний масив досліджень, присвячених проблемі підготовки вчителя (О. Абдулліна, Ю. Бабанський, О. Безпалько, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, О. Мороз, Д. Ніколенко, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.). Значний інтерес становлять дослідження особливостей структури особистості й діяльності вчителя, вдосконалення його психолого-педагогічної підготовки та формування педагогічної майстерності (Н. Гузій, В. Гриньова, В. Кан-Калик, А. Маркова та ін.).

У контексті дослідження особливу увагу привертають дисертаційні роботи О. Безпалько, А. Макарова, М. Севастюк, у яких під різним кутом зору досліджується проблема підготовки вчителя до продуктивної організації навчально-виховного процесу. На сьогодні, не зважаючи на інтенсивні пошуки вчених з метою створення теорії педагогічного конструювання, залишаються мало вивченими питання її змістового наповнення, структури й функцій компонентів підготовки до організації конструктивної діяльності.

Формулювання цілей статті: розкрити сутність і зміст основних категорій дослідження процесу підготовки майбутніх педагогів до організації конструктивної діяльності дітей.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на новий підхід до розуміння багаторівневої професійної освіти в межах Болонської системи та наявності системи суб’єктних відносин в освітньому просторі необхідний пошук наукового осмислення поняття «підготовка студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації конструктивної діяльності дітей у навчальному процесі». Багаторівнева освіта надає майбутньому педагогу вибір зі спеціальних курсів того змісту, який є більш пріоритетним та зміст знань якого можна самостійно застосувати у власній конструктивній педагогічній діяльності – на практиці чи під час підготовки до аудиторних занять.

Система конструктивного навчання складається з конструктивного самонавчання й інтерактивного навчання в межах традиційних та інноваційних форм навчання. Конструктивна діяльність у навчальному процесі – це особлива інтеграція педагогічних підходів, спрямована на розвиток і формування конструктивної особистості. Погоджуємося з ученим Н. Шаталовою в тому, що конструктивна особистість – творча особистість, яка має сформовані основи конструктивності (самомотивація; конструктивні навички; конструктивне мислення) [4].

Установлено, що складність підготовки майбутніх педагогів до організації конструктивної діяльності дітей проявляється в необхідності володіння систематизованими знаннями фізіологічного й психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку, знання структури власне конструктивної діяльності.

У даному дослідженні конструктивна діяльність розглядається як невід'ємний компонент професійної компетентності вчителя, оскільки саме вона націлена на побудову такої моделі навчання, в основі якої лежать ідеї системного, цілісного підходів до організації процесу навчання, а сам педагогічний процес розглядає як процес розв'язування системи різноманітних педагогічних задач. Саме в роботі над задачами, як довело дослідження, що вимагають теоретико-методологічного аналізу, діагностування, цілепокладання, прогнозування, проектування, рефлексії формується в педагога інтегративне конструктивне вміння. У його структурі виділяємо аналітико-діагностичну, прогностично-проективну та рефлексивну діяльність, що складає основу професійної компетентності вчителя. Принциповою при цьому є вимога організації педагогічного процесу на засадах особистісно-діяльнісного підходу, згідно якого педагог виступає не лише координатором навчально-пізнавальної діяльності суб'єкта, а й спрямовує його на вирішення пізнавальних задач.

На підставі узагальнення наукових праць і практичного досвіду власне конструктивну діяльність розглядаємо як комплекс цілеспрямованих дій (зумовлених навчальною інструкцією, особистісними потребами тощо), спрямованих на поєднання окремих елементів у ціле незалежно від структури й походження частин у цілісні об'єкти, які задовольняють пізнавальні і практичні потреби. Об'єкти, отримані в результаті конструктивної діяльності, можуть використовуватися з навчально-пізнавальною метою, у грі, для задоволення естетичних потреб. Це самостійний вид діяльності людини, що має елемент творчості, почасти виконує завдання початкової профорієнтації.

Спираючись на результати досліджень вітчизняної та світової психології, зроблено висновок про те, що становлення конструктивної діяльності як психолого-педагогічного феномена створює сприятливі умови для розвитку перцептивних дій і інтелектуального моделювання властивостей і відносин предметного довкілля з опорою на спеціальні засоби пізнання – еталони (узагальнені образи модельованих об'єктів), що існують у попередньому досвіді людини (В. Моляко, О. Запорожець) [2].

Слід зазначити, що важливу роль у організації конструктивної діяльності відіграє попередній досвід: уявлення про модель, отримані

попередньо навички, знання, вміння оперувати елементами конструкції, рівень розвитку психомоторики, мислення тощо. На думку авторитетного вченого А. Лурія, конструктивна діяльність є однією з форм предметно-діяльнісного мислення [1].

В організації конструктивної діяльності важливим є орієнтування на розвиток пізнавальних дій (результату практичних форм мислительної діяльності), просторових уявлень, образів-уявлень про модель конструювання щодо відображення зовнішніх властивостей і функцій психомоторики для точного виконання задуму конструювання, розвиток мовлення (під час планування дій і контролю кінцевого результату діяльності) [3].

На підставі виявлених рекомендацій і методичних висновків конструктивну діяльність у змістовому аспекті розуміємо як складне психолого-педагогічне утворення, котре вибудовується на основі глибокого знання навчального матеріалу та високого рівня розвитку педагогічного мислення. У структурно-функціональному плані конструктивна діяльність є, по суті, єдністю компонентів методологічного аналізу, діагностики, цілепокладання, прогнозування, проектування, рефлексії та відповідних їм функцій, що створюють певну педагогічну технологію. Структурне наповнення такої технології: мета (цілепокладання, визначення системи завдань) – мотив (створення ситуації особистісного зацікавлення кожного студента в розв’язанні окреслених разом з викладачем завдань) – дія (безпосереднє виконання завдань) – результат і наступна рефлексія.

В. Моляко підтвердив експериментальним дослідженням той факт, що для організації конструктивної діяльності потрібна робота з розвитку мислення [2]. Якщо забезпечити відповідну складну організацію такої діяльності дитини, створюються умови для формування в неї важливих новоутворень – компетенцій.

Плідна конструктивна діяльність передбачає вміння постійного самоаналізу життєвих і психолого-педагогічних ситуацій. Результати таких самоспостережень і самоаналізу допомагають чітко визначити оптимальні засоби, методи, шляхи досягнення поставлених завдань. У цьому аспекті цікавим видається ознайомлення майбутніх педагогів з принциповими положеннями оптимізації педагогічного процесу. Важливо зорієнтувати студентів на те, щоб навчити вибирати найдоцільніші засоби досягнення поставлених завдань на максимально ефективному рівні з меншою витратою ресурсів часу. У цьому полягає суттєва відмінність конструктивної діяльності загалом. Допоможе в цьому плані досвід ведення тематичних

чи проблемних картотек. Грамотно складена картотека допомагає майбутньому вчителеві успішно готуватися до кожного заняття з урахуванням оптимізації засобів, дотримання принципів наочності, систематичності, поступовості, послідовності, індивідуалізації. При цьому важливо розрізняти дві картотеки: картотеку для вихованців (роздатковий матеріал) і картотеку для вчителя (контрольна, психолого-педагогічна картотека). Картотека для вчителя є зібранням тематичних інформативних карток, у кожній з яких розкривається методика навчання конкретній конструктивній дії, а також розвитку особистісних якостей. Створення такої картотеки починається із з'ясування й запису відповідних педагогічних завдань. Подальші записи в картках – результати добору засобів для розв'язку намічених цілей.

У першу чергу доцільно створювати картки для формування ключових конструктивних здібностей і навичок конструктивної діяльності. У картках доцільно визначати конкретне і перспективне завдання, розкрити алгоритм методики. Правильне визначення завдань свідчить про опанування методикою. Слід звернути увагу на правильне й доцільне заповнення карток і систематизацію картотеки. Інакше картки перетворять на зайві предмети. Картка має назву, номер або шифр розташування в картотеці. Записи ведуться тільки з однієї сторони. Систематизуються картки за алфавітом чи тематично.

Конструктивна діяльність проявляється в умінні вчителя формувати у вихованців потреби систематичної практичної діяльності. Важливо насамперед, удосконалювати вміння активізувати дітей під час занять. Під активізацією розуміємо свідому активність дітей, коли вони не тільки знають завдання й результати майбутньої діяльності, але й прагнуть досягти мети, знаючи, як це робити, володіючи відповідними вміннями. Складові активності: відповідні знання; чітка постановка мети й завдання, передбачення результату, вміння самоконтролю й взаємоконтролю за виконанням завдань і дій.

Широкі можливості створення умов для конструктивної діяльності полягають у використанні предметних орієнтирів. Вони служать ефективним засобом контролю й самоконтролю, дозволяють оцінити ступінь засвоєння знань, створюють можливість для самонавчання.

Конкретний вибір прийомів і засобів для активізації конструктивної діяльності обумовлюється завданнями заняття, етапами навчання, дидактичним матеріалом, підготовленістю педагога. Завдання вчителя – у кожному конкретному випадку врахувати можливості дітей і створити

середовище для прояву їх самостійності в навчанні, а також передбачити раціональні форми керування їх пізнавальною діяльністю, щоб досягти максимально можливих результатів за мінімальний час.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Отже, конструктивна діяльність передбачає перспективне й поточне планування процесу навчання й виховання, відбір і розподіл навчального матеріалу, планування своєї діяльності й діяльності вихованців. Для формування в майбутніх педагогів особистісної установки до організації конструктивної діяльності на перший план у психолого-педагогічній підготовці варто висунути чітке визначення цілей і завдань професійної освіти. Особливу увагу варто також приділити формуванню необхідних навичок планування професійного, особистісного і кар'єрного зростання.

Перспективними напрямами розробки означеної проблеми є: аналіз проектної роботи як форми підготовки майбутніх педагогів до організації конструктивної діяльності дітей, узагальнення і класифікація груп здібностей до організації конструктивної діяльності в системі професійних компетенцій фахівців у галузі педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лурия А. Р. Нейропсихологический анализ решения задач / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова. – М. : Педагогика, 1966. – С. 21–28.

2. Моляко В. А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления / В. А. Моляко / Вопросы психологии. – 2000. – С. 34–100.

3. Поддьяков Н. Н. Конструирование. Сенсорное воспитание в детском саду / под ред. Н. Н. Поддьякова, В. Н. Аванесовой / 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1981. – С. 77–98.

4. Шаталова Н. Азбука конструктивного обучения : монография / Н. Шаталова. – Красноярск, 2011. – 210 с.

РЕЗЮМЕ

Попович О. М. Основные категории исследования процесса подготовки будущих педагогов к организации консруктивной деяльности детей.

В статье сосредоточено внимание на категорийном аппарате исследования проблемы подготовки будущих педагогов к организации конструктивной деятельности детей. Автором уточнена сущность понятия «конструктивная деятельность». Это понятие рассматривается как компонент профессиональной компетентности учителя. Определено, что для организации такой деятельности необходима личностная установка. Такая установка предполагает умение четко определять цели и задачи профессионального образования, навыки планирования. Автор указал, что конструктивная деятельность предполагает перспективное и текущее планирование процесса обучения и воспитания, отбор и распределение учебного материала. Особое внимание акцентировано на формировании навыков профессионального, личностного и карьерного роста.

***Ключевые слова**: конструктивная деятельность, педагогическое образование, профессиональная компетенция, личность, саморазвитие, самореализация, планирование.*

SUMMARY

Popovich O. Main categories of the research of the process of preparation of the future teachers to the organization of children's constructive activities.

The article focuses on the categorical apparatus of research of the problem of future teachers' preparation to the organization of, children's constructive activities. The author clarifies the essence of the concept of «constructive activity» as a component of teacher's professional competence.

This concept is considered as a component of professional competence of the teacher.

The system of constructive learning consists of the elements of the constructive self-learning and interactive learning. These elements are integrated within traditional and innovative forms of education. Constructive activities in the learning process is a special integration of pedagogical approaches, aimed at the development and formation of a constructive personality.

Constructive activity is manifested in the ability of teachers to form the pupils need for a systematic practice. It is important to improve the ability to harness the children during the lessons. Under intensification understand the author the conscious activity of children, when they know not only the task and the results of future activity, but also want to reach the goal, knowing how to do, mastering the relevant skills. Composite activity: relevant knowledge; a clear statement of the purpose and task, the provision, the ability to self-control and inter-control over the implementation of tasks and activities.

The author also states that organization of such activities requires personal installation. This setup requires the ability to define the goals and tasks of professional education, skills, planning, professional, personal and career growth.

Key words: *constructive activities, pedagogical education, professional competence, personality, self-development, self-realization, planning.*

УДК 378.22:51

С. П. Рендюк
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЗАНЯТЬ ЯК УМОВА АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті розглядається проблема використання отриманих студентами знань у практичній діяльності, з'ясовано необхідність упровадження в навчальний процес продуктивного навчання, спрямованого на формування в майбутнього спеціаліста вмінь вирішувати проблеми, пов'язані з його професійною діяльністю. Уточнено сутність поняття продуктивної навчально-пізнавальної діяльності та її розвитку при організації навчального процесу у вищому навчальному закладі. Узагальнено дані власних соціологічних опитувань студентів щодо практичної спрямованості вивчення ними дисциплін математичного циклу. Акцентовано увагу на науково-дослідній роботі студентів як найважливішого засобу підготовки спеціалістів, здатних творчо застосовувати набуті знання в практичній діяльності.

Ключові слова: *активізація пізнавальної діяльності, продуктивне навчання, продуктивна навчально-пізнавальна діяльність, науково-дослідницька робота.*

Постановка проблеми. Зміни, які сьогодні відбуваються в нашому суспільстві, настільки великі, що цілком можна говорити про принципово нову глобальну проблему сучасної цивілізації – проблему, яка належним чином ще не усвідомлена і поки що не зайняла власного місця в освіті. Мова йде про те, що нині відбувається перехід від постіндустріального до інформаційного розвитку суспільства. Віртуальний аспект буття все помітніше домінує над аспектом фундаментальним, причому цей перелом охоплює всю інтелектуальну сферу. Інформація стає визначальним фактором, який прискорює як процеси глобалізації та інтернаціоналізації, так і всі суспільні інституції – розвиток науки, техніки, освіти, культури. Тому освітній процес, удосконалення практичної спрямованості навчально-пізнавальної діяльності повинен стати джерелом реального збагачення життєвого досвіду студентів, їх акліматизації в світі інформації, кількість якої постійно і швидко зростає.

Аналіз актуальних досліджень. Сам процес пізнання як цілеспрямоване й активне відображення об’єктивного світу у свідомості людей, акумулювання й систематизації інформації, в умовах всезагальної універсалізації значно ускладнюється. Інформатизація проникає не лише в бізнес, виробництво, сферу обслуговування, а й у побут, освіту, стиль життя. Про це переконливо свідчать і численні результати досліджень багатьох як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. За кордоном найбільш активно дані явища досліджували такі вчені, як Дж. Брунер, Р. Вудвортс, Г. Айзенк та ін. У різні роки пізнавальні процеси і пізнавальну діяльність вивчали найвідоміші радянські психологи Л. Веккер, Л. Виготський, О. Леонтьєв та ін. Розвиток пізнавальних процесів і діяльності є однією з найважливіших умов досягнення високого професіоналізму, тому в наш час вони активно досліджуються українськими психологами, серед яких: С. Максименко, В. Моляко, М. Савчин та ін. Питанням застосування продуктивного навчання в освіті широко приділяють увагу російські науковці (Н. Васюкова, В. Відякіна, Н. Крилова, О. Михайлов, А. Хуторський). Поняття «продуктивність» було обґрунтовано німецькими педагогами І. Бемом та Й. Шнайдером. На їх думку, продуктивне навчання – це навчальний процес, який відбувається з орієнтирами на отримання людиною продукту в ситуаціях реального життя з безпосередньою допомогою педагога [1, 56–61]. Здійснення процесу навчання, в якому студент особисто створює певний продукт, без сумніву характеризує якісну підготовку майбутнього фахівця.

Мета статті – узагальнення наукових та практичних засад продуктивного навчання, досвіду професійно-практичної спрямованості занять для забезпечення всебічного розвитку та активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що оволодіння знаннями, накопичення інформації – складний процес, який включає в себе систему навчально-пізнавальних дій, кожна з яких виводить на більш високий рівень засвоєння матеріалу, що вивчається, формування та вдосконалення практичних умінь і навичок. Якщо побудувати модель пізнавальної діяльності, то вона повинна включати виконання низки таких дій: розпізнавання, сприйняття та осмислення інформації, запам'ятовування, відбору, систематизації та зберігання, вміння використати засвоєні знання на практиці.

Головним недоліком навчання у вищому навчальному закладі є проблема використання отриманих знань у практичній діяльності. Адже для повного відтворення потрібного знання (в теоретичному плані – перш за все) завжди можна скористатися посібниками, конспектами, довідниками, інструкціями тощо. У реальному педагогічному процесі завжди виникає необхідність створення таких дидактичних умов, які викликають у суб'єкта пізнання переживання внутрішніх протиріч між знанням і незнанням, між наявним і необхідним рівнями наукової підготовки, між не тільки пізнавальними, а й практичними задачами і недостатністю знань для їх вирішення.

Тому, необхідним є аналіз практичного впровадження в навчальний процес різних підходів до навчання, що базуються на всебічному розвитку і постійній активізації пізнавальної діяльності людини. При виборі тих чи інших методів навчання, перш за все, слід прагнути продуктивного результату. При цьому студент має не тільки зрозуміти, запам'ятати та відтворити отримані знання, а й уміти ними оперувати, творчо розвивати й застосовувати їх у практичній діяльності. Належна ступінь продуктивності навчання багато в чому залежить від рівня активності й самої мотивації навчально-пізнавальної діяльності студента.

Не випадково на сьогодні в навчальному процесі різних країн світу досить широко впроваджуються саме підходи щодо активного застосування продуктивного навчання. Продуктивне навчання – це навчальний процес, спрямований на формування в особистості вмінь вирішувати матеріальні та інтелектуальні проблеми, пов'язані з її професійною діяльністю, при цьому створюючи певний продукт

(матеріальний, інтелектуальний). Основними методичними підходами продуктивного навчання є створення спеціально організованої, доцільної і керованої взаємодії викладача зі студентами, спрямованої на поетапне формування знань, умінь і навичок тих, хто навчається, та орієнтованою на досягнення ними продуктивних, творчих рівнів діяльності, що вимагає оптимального застосування всього арсеналу методів, форм і засобів навчання, раціонального їх поєднання зі змістом навчання та пізнавальними можливостями студентів.

Організація підготовки фахівців на засадах продуктивного навчання дозволяє, крім знань з техніки та технологій, розвинути в студентів уміння й навички раціонального та нешаблонного розв'язування професійних завдань, застосовувати знання в нестандартних і змінних умовах, установлювати причинно-наслідкові зв'язки під час аналізу процесів та явищ, самостійно виконувати виробничі дослідження, конструювати власну діяльність тощо.

Сучасне продуктивне навчання відрізняється від узвичаєних підходів до організації навчального процесу новими завданнями, зокрема: розвитком не тільки студента, але й змісту його навчання, способів організації, що змінюються під час активної діяльності самого студента. Студент має стати суб'єктом, конструктором і продуктом власного навчання. Поступовий перехід від лекційних занять до лабораторно-практичних, від теоретичних до практичних не завжди забезпечує необхідні умови для підготовки фахівця сучасного рівня. У продуктивному навчанні головною вимогою є логічне і системне застосування організаційних форм, методів і засобів навчання, в поєднанні змісту навчального матеріалу з можливістю його використання в майбутній практичній діяльності за призначенням. Отже, методика навчання різних дисциплін у напрямах організації продуктивного навчання ґрунтується на основі спеціалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів і передбачає цілеспрямоване врахування таких підходів: оптимального відбору змісту навчального матеріалу та застосування форм, методів, прийомів, засобів, принципів та правил професійного навчання і виховання, забезпечення доступності викладання, своєчасного застосування методів контролю [2, 7–8].

Зауважимо, що продуктивна професійна діяльність майбутнього фахівця, насамперед, залежатиме від професійної продуктивної підготовки, а, отже, від продуктивного навчання. Продуктивне навчання повинно стати основним фактором формування знань, умінь і навичок

продуктивного, творчого характеру, а для того, щоб поліпшити процес оволодіння студентами знаннями, уміннями та навичками потрібно організувати процес навчання на засадах продуктивності.

Метою навчання студента у вищому навчальному закладі є його фахова підготовка відповідно до сучасних вимог. Тому продуктивним навчанням слід вважати формування в майбутнього фахівця здатності самостійно застосовувати знання та вміння в інших умовах, здібності оволодіння новими знаннями та вміннями під час переходу від однієї діяльності до іншої. Це є така організація навчально-пізнавальної діяльності студентів, що спрямована на формування творчої особистості [2, 15].

Під час такої навчально-пізнавальної діяльності в людини формуються не тільки знання та вміння, але й сама здатність пізнавати і навчатися [3]. Тому характерною особливістю продуктивного навчання має стати не вивчення студентом того, що вже існує, а постійне створення нових продуктів і, одночасно, пізнання невідомого.

Принагідно тут буде навести деякі дані, отримані автором у ході соціологічного опитування студентів кількох технічних університетів України щодо практичної спрямованості вивчення ними дисциплін математичного циклу. Так, 65% респондентів вважає, що головною мотивацією їх занять математикою у вищому навчальному закладі є та обставина, що дана підготовка їм знадобиться в майбутній професії, що вона є ідеальним предметом для формування їх особистості (26%). Примітним є й те, що головними потребами у вивченні математики студенти визначають використання знань при програмуванні процесів (1 місце), застосування математичного апарату для інженерно-конструкторської діяльності (2 місце). Навчання самостійному пошуку інноваційних варіантів рішень 47% і використання інформаційно-комп’ютерних технологій (36%) вони назвали професійно значущим, специфічно особливим і важливим при вивченні дисциплін математичного циклу у вищих навчальних закладах інженерного профілю.

Щодо практичного використання математичних знань після закінчення техуніверситету, студенти також зупинилися на вміннях проводити математичний аналіз процесів у технічних системах (36%), математичні розрахунки в процесі науково-дослідних робіт (38%) і використовувати математичні знання в технічному моделюванні (27%). Нарешті, навіть у практичних рекомендаціях щодо стимулювання вивчення математики в інженерних ЗНЗ, респонденти частіше наголошували на вдосконаленні методик використання інформаційно-комп’ютерних

технологій, розширенні кількості позанавчальних математичних заходів, підвищенні ефективності практичної спрямованості практичних (семінарських) занять, більш пильну увагу приділяли проблемам прикладної математики (65%), що, відповідно, сприятиме підвищенню їх конкурентоспроможності на сучасному ринку праці.

Таким чином, продуктивна навчально-пізнавальна діяльність – це процес і результат засвоєння способів дій, знань, які необхідні для здійснення професійної діяльності, розвитку пізнавального інтересу, творчих здібностей, пізнавальної активності й самостійності в умовах удосконалення змісту, форм і методів навчання.

У вузькому розумінні продуктивне навчання ґрунтується на основі розвитку навчально-пізнавальної діяльності студентів, що передбачає організацію навчального процесу, спрямованого на отримання особистістю зовнішнього (матеріального) і внутрішнього (психологічного) продуктів у ситуаціях, наближених до реальних, що, в свою чергу, реалізуються в системі навчально-групових занять і виробничих практик. У широкому розумінні продуктивне навчання – це спеціально організована, доцільна й керована взаємодія викладача зі студентами, спрямована на оволодіння майбутніми фахівцями знаннями, вміннями й навичками продуктивного рівня. Це зумовлено необхідністю поступового й поетапного формування знань, умінь і навичок студента, що, в свою чергу, вимагає оптимального застосування методів і форм навчання, раціонального їх поєднання зі змістом навчання та пізнавальними можливостями студентів.

Розвиток продуктивної навчально-пізнавальної діяльності студентів має відбуватися на основі організації навчального процесу на теоретичних і практичних заняттях з орієнтирами на самостійне, творче оволодіння знаннями, вміннями та навичками, способами дій; у ній чільне місце посідає логічне й системне застосування лекційних, лабораторно-практичних занять, виробничої практики, курсового та дипломного проектування, спрямованих на розвиток навчально-пізнавальної діяльності студентів від репродуктивних, виконавчих рівнів до продуктивних, творчих [2, 16].

Ефективне вдосконалення навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні фундаментальних (а також професійно-орієнтованих, гуманітарних, соціально-економічних) дисциплін у вищому навчальному закладі забезпечується дотриманням основних дидактичних принципів: професійної спрямованості; зв’язку теорії з практикою; науковості в навчанні; диференціації та індивідуалізації; доступності, систематичності й послідовності в навчанні; позитивного емоційного фону

навчання; оптимального поєднання форм організації навчання залежно від завдань, змісту, методів навчання й пізнавальних можливостей студентів; єдності й оптимального взаємозв'язку репродуктивної та пошукової навчально-пізнавальної діяльності; оперативного контролю й самоконтролю; міцності, усвідомлення і дієвості результатів навчання; смислової наступності в організації діяльності; адекватності форм взаємодії суб'єктів навчання рівням засвоєння предметного змісту діяльності й рівням саморегуляції всіх функціональних компонентів; оптимізації [4, 27].

Варто зауважити, що в умовах глобалізації одним із найважливіших засобів підвищення якості підготовки і виховання спеціалістів з вищою освітою, здатних творчо застосовувати в практичній діяльності найновіші досягнення науково-технічного прогресу є науково-дослідна діяльність студентів.

Досвід свідчить, що розвиток наукових досліджень безпосередньо впливає на якість навчально-пізнавального процесу, оскільки вони змінюють не лише вимоги до рівня знань студентів, а й сам процес навчання і його структуру у вищій школі, підвищуючи ступінь підготовленості майбутніх спеціалістів, їхній творчий практичний кругозір.

Розвиток науки у вищій школі передбачає підвищення якості підготовки спеціалістів, здатних, у свою чергу, після закінчення навчання самостійно вирішувати серйозні наукові завдання, йти в рівень з передовими ідеями теорії і практики управління народним господарством в умовах ринкової економіки. Тому саме в навчальному закладі важливо прищепити студентам смак до наукових досліджень, привчити їх уже на цьому етапі мислити самостійно [5]

Характерною особливістю сьогодення є те, що переважна більшість наших вищих навчальних закладів стали істинно-науковими центрами, де глибокі дослідження актуальних наукових проблем органічно пов'язані з підготовкою високопрофесійних спеціалістів. Практика свідчить, що випускники тих закладів, де студенти залучаються до проведення наукових досліджень, творчо підходять до своєї майбутньої професії, мають більш високий рівень підготовки до реальної праці і більш коротким є період адаптації до неї.

Участь у науковій роботі розвиває творче мислення, ініціативу, самостійність, уміння орієнтуватись у потоках інформації і вибирати необхідну. Важливими особливостями наукової діяльності студентів є: підлеглість її цілей навчальним; основними її мотивами є пізнавальні; вона здійснюється під керівництвом викладачів і наукових співробітників вищих

навчальних закладів; у процесі наукової роботи в студентів формується професійна самостійність, здібності до творчого розв'язання практичних завдань з початком трудової діяльності; наукова діяльність сприяє поширенню інформації для успішного вирішення студентами професійних, організаційних та інших проблемних ситуацій, з якими вони можуть зіткнутися в майбутньому.

Показниками готовності студента до наукової діяльності є наявність умінь самостійного пошуку літературного матеріалу, вміння самостійно оцінювати значимість інформації, співставляти, порівнювати, аналізувати, прояв самостійності в узагальненні, підведенні підсумків роботи, у використанні методів наукового пізнання.

Отже, розвиток науки у вищій школі не лише змінює зміст і значення навчальних дисциплін, а й підказує нові форми та методи проведення навчального процесу. Результати науково-дослідної роботи відбиваються в нових курсах, лекціях і практичних (семінарських) заняттях. Як свідчить практика, залучення до наукової роботи робить для студентів дисципліни, які вивчаються, предметними, стимулюючи їх засвоєння. Причому науково-дослідна діяльність є органічною частиною і обов'язковою умовою успішної роботи вищих навчальних закладів. Студенти не лише отримують найновішу наукову практичну інформацію від викладачів на лекційних і семінарських заняттях, лабораторних роботах і виробничих практиках (особливо старшокурсники), а й беруть участь у наукових дослідженнях. Підвищення якості вузівських науково-дослідних робіт, залучення до їх виконання студентів, сприяють удосконаленню підготовки спеціалістів вищої кваліфікації. За рахунок цього вузівська наука має можливість омолоджувати наукові кадри, оскільки приплив молодих учених здійснюється постійно. Ця особливість дає великі переваги вищій школі як з точки зору розвитку самих досліджень, так і з точки зору підготовки наукових кадрів. Тому специфіка роботи вищих навчальних закладів потребує не простого, а органічного поєднання навчально-виховної і науково-дослідної роботи викладачів, аспірантів і студентів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. В умовах глобалізації продуктивне навчання націлене на набуття студентами життєвих умінь і навичок, ініціює особистісне зростання та індивідуальний розвиток, міжособистісний розвиток і взаємодію, самовизначення та самореалізацію. Як освітній процес продуктивне навчання реалізується в рамках індивідуального шляху, що являє собою послідовність кроків, де кожний крок має певний результат, оскільки є продуктивно орієнтованою

діяльністю в реальних життєвих ситуаціях. Принцип продуктивності дає освіті можливість бути не просто особистісно орієнтованою, а стати повною мірою індивідуальною. Також важливим чинником у процесі підготовки молодого фахівця й ученого в сучасних інтеграційних умовах є науково-дослідницька робота студентів. Виграють усі: сам студент здобуває навички, що придадуться йому протягом усього життя в яких би галузях народного господарства він не працював: самостійність суджень, уміння концентруватися, постійно збагачувати власний запас знань, мати багатобічний погляд на виникаючі проблеми, просто вміти цілеспрямовано і вдумливо працювати. Суспільство одержує гідного члена, який, володіючи перерахованими вище якостями, зможе ефективно вирішувати задачі, поставлені перед ним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бем И. Условия включения продуктивного обучения в систему средних школ Берлина / И. Бем, Й. Шнайдер // Школьные технологии. – 2002.
2. Буцик І. М. Розвиток навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні технічних дисциплін : монографія / І. М. Буцик. – К. : ДАКККіМ, 2011. – 183 с.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Костишина Г. І. Формування навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів : дис. … канд. пед.. наук : 13.00.04 / Г. І. Костишина. – Тернопіль, 2003. – 247 с.
5. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень : навчальний посібник [Електрониий ресурс] / Г. С. Цехмістрова. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2003. – 240 с. – Режим доступу : http://ualib.com.ua/br_3023.html.

РЕЗЮМЕ

Рендюк С. П. Профессионально-практическая направленность занятий как условие активизации учебно-познавательной деятельности студентов.

В статье рассматривается проблема использования полученных студентами знаний в практической деятельности, выяснена необходимость внедрения в учебный процесс продуктивного обучения, направленного на формирование у будущего специалиста умений решать проблемы, связанные с его профессиональной деятельностью. Уточнена сущность понятия продуктивной учебно-познавательной деятельности и ее развития при организации учебного процесса в высшем учебном заведении. Обобщены данные собственных социологических опросов студентов по практической направленности изучения ими дисциплин математического цикла. Акцентируется внимание на научно-исследовательской работе студентов как важнейшего средства подготовки специалистов, способных творчески применять полученные знания в практической деятельности.

Ключевые слова: *активизация познавательной деятельности, продуктивное обучение, продуктивная учебно-познавательная деятельность, научно-исследовательская работа.*

SUMMARY

Rendyuk S. Professional and practical orientation of lessons as a condition of activization of educational and cognitive activity of students.

The problem of use of the received knowledge in practical activities by students is considered in this article. We need to analyse the practical introduction of different approaches of study into educational process, including active appliance of productive training because of the fact that according to modern requirements the purpose of student's education in a higher educational institution is his professional training. The concept of productive training is an educational process focused on formation of future expert skills to solve material and intellectual problems, connected with his professional activity. And also abilities of future expert to apply knowledge and skills independently in other conditions and abilities of mastering new knowledge and skills during the transition from one activity to another. The main point of the concept of productive educational and cognitive activity is specified as a process and result of assimilation of knowledge, ways of actions which are necessary for caring out of professional activity, development of cognition interest, creative abilities, cognitive activity and independence in the conditions of improvement of modes of study and study methods. Attention is focused on the development of productive educational and cognitive activity of students. It has to take place on the basis of the organization of study process during the theoretical and practical lessons which are oriented on independent, creative mastering knowledge, skills, professional ways of actions. Logical and system appliance of lecture, laboratorial and practical lessons, field trip, the term and graduation project take the main place in productive educational and cognitive activity of students. They are aimed at its development with the transition from reproductive, executive levels to productive and creative levels. Orientation to the practical focus of studying of disciplines of mathematical cycle is displayed according to the results of opinion poll of students of several technical universities of Ukraine. A lot of attention is paid to research and evaluation of students. In the conditions of globalization this is one of the most important ways to improve quality of training and development of experts who have degree and those who are capable to apply the latest developments of scientific and technical progress creatively in practical activities. The main features of scientific activity of students are noted. It is concluded that in the conditions of the present time productive training is aimed at acquisition of vital skills by students. It promotes the personal growth and individual development of a future expert, his self-determination and successful self-realization in modern society.

Key words: *activation of cognitive activity, productive training, productive teaching and cognitive activity, the research work.*

УДК 37.013.78

Т. М. Сергієнко
Сумська філія Харківського національного
університету внутрішніх справ

ПОНЯТТЯ ТА ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ КУРСАНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглянуто поняття та зміст соціально-педагогічної профілактики дезадаптації особистості. Зазначено, що військовий соціум характеризується домінуванням імперативності, суворої вимогливості, контролю та висуває жорсткі вимоги до морально-психологічних якостей курсантів молодших курсів вищих військових навчальних закладів. Визначено, що за певних негативних соціальних умов та впливу негативних факторів курсанти молодших курсів вищих військових навчальних закладів схильні до прояву певних форм дезадаптації. Наголошено на проблемі дезадаптації особистості курсанта молодшого курсу вищого військового навчального закладу, що потребує відповідного соціально-педагогічного попередження через проведення відповідної соціально-педагогічної профілактики. Визначено 3 компоненти соціально-педагогічної профілактики дезадаптації курсантів молодших курсів вищих військових навчальних закладів.

Ключові слова: *соціальні умови, військовий соціум, дезадаптація, соціальна дезадаптація, соціально-педагогічна діяльність, профілактика, соціально-педагогічна профілактика дезадаптації.*

Актуальність статті. Прагнення української держави до європейських структур передбачає якісно новий тип взаємовідносин особистості в усіх соціальних сферах, у тому числі й у військовій. Але розширення соціальних зв’язків на європейському рівні, демократизація суспільних відносин, гуманістичні тенденції доповнюються проблемами адекватного сприйняття європейських цінностей військовослужбовцями, правильного користування ними. Військовий соціум зі своїм домінуванням імперативності, суворої вимогливості та контролю висуває жорсткі вимоги до морально-психологічних характеристик молодих військовослужбовців, які стали курсантами, вступили до вищого військового навчального закладу.

Саме курсанти молодших курсів вищих військових навчальних закладів мають свої вікові, психофізіологічні, соціальні особливості та в своїй більшості схильні до прояву суспільно схвальної діяльності, але за певних негативних соціальних умов – до прояву певних форм дезадаптації, що потребує відповідної соціально-педагогічної профілактики. Такий підхід лише підтверджує, що проблема дезадаптації особистості курсанта молодшого курсу вищого військового навчального закладу потребує відповідного соціально-педагогічного попередження.

Аналіз соціально-педагогічної літератури показав, що поняття та зміст соціально-педагогічної профілактики дезадаптації особистості необхідно розглядати в контексті соціально-педагогічної діяльності.

Сучасний соціальний педагог-науковець О. В. Безпалько визначає соціально-педагогічну діяльність як «різновид професійної діяльності, яка спрямована на реалізацію завдань соціального виховання, створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб або відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності» [1, 185] У свою чергу А. Й. Капська звертає увагу на комунікативну, організаторську, прогностичну, охоронно-захисну, діагностичну, корекційно-реабілітаційну, соціально-терапевтичну й попереджувально-профілактичну функції соціально-педагогічної діяльності. Метою останньої науковець бачить «виявлення, запобігання та обмеження асоціальних явищ, причин соціальної дезадаптації серед різних соціальних груп та окремих осіб» [2, 44].

Російські соціальні педагоги М. Галагузова, Ю. Галагузова, Г. Штинова, Є. Тищенко, Б. Дяконов бачать соціально-педагогічну діяльність як конкретно спрямовану, що сприяє вирішенню особистісних проблем через вивчення людини та соціуму, що її оточує. Учені наголошують, що «соціально-педагогічна діяльність реалізується у вигляді комплексу профілактичних, реабілітаційних заходів» [3, 307] та вказують на наступні її функції: діагностичну, прогностичну, освітньо-виховну, правозахисну, організаторську, комунікативну, попереджувально-профілактичну [3, 312].

О. В. Безпалько серед завдань соціально-педагогічної діяльності концентрує увагу на «зміцненні та активізації адаптаційного потенціалу особистості та попередженні й локалізації негативних впливів на особистість факторів соціального середовища» [1, 185]. Таким чином, продовжуючи вищевказану тезу, ми доводимо, що профілактична складова в системі соціально-педагогічної діяльності займає важливе місце. Підтвердженням цьому є розгляд О. В. Безпалько основних напрямів соціально-педагогічної діяльності, які мають безпосереднє відношення до нашого дослідження:

– діяльність щодо допомоги та підтримки особистості в адаптації до умов певного соціального середовища;

– діяльність щодо ***профілактики явищ дезадаптації*** (соціальної, культурної, психологічної), яка включає в себе роботу з людьми девіантної поведінки та маргінальними групами;

– посередницька діяльність у взаємостосунках індивіда чи групи з середовищем, що обумовлено інтересами їхнього соціокультурного становлення та розвитку [1, 186]. У свою чергу А. Й. Капська звертає увагу на соціально-профілактичну роботу щодо подолання різних форм дезадаптації підлітків і молоді, змістом якої є:

– соціально-педагогічна профілактика;
– соціально-психологічна допомога;
– соціальна адаптація і реабілітація [2, 250].

Учена піддає суттєвому аналізу зміст соціально-педагогічної роботи, але, на жаль, мова йде лише про цивільне середовище.

Сучасні військові вчені звертають увагу на профілактику дезадаптації військовослужбовців, яка викликана проблемами в ланці «військовослужбовець-військове середовище». Великий вплив на якісний результат вищенаведеного завдає найближче оточення курсанта – військовий колектив.

Російський військовий психолог-педагог А. Г. Маклаков вирішення проблеми профілактики відхилень у поведінці військовослужбовців бачить у психогігієні та психопрофілактиці – «комплексі заходів, спрямованих на збереження та зміцнення психічного здоров'я особового складу, створення найбільш сприятливих умов для психічної діяльності військовослужбовців у мирний і воєнний час, попередження виникнення й розвитку психічних захворювань» [4]. Психопрофілактика має й певний соціально-педагогічний аспект. Автор звертає увагу на роль держави та суспільних організацій у підтримці психічного здоров'я військовослужбовців.

Український військовий учений В. Ягупов, як і А. Маклаков, бачить вирішення проблеми дезадаптації військовослужбовця у психопрофілактиці та психогігієні – як системі «психологічних, соціально-психологічних, психотерапевтичних (як правило, це заходи медичної психології) і організаційних заходів, що спрямовані на попередження таких негативних проблем, як порушення психічного здоров'я воїна, міжособистісні конфлікти у військових підрозділах, девіантна поведінка, труднощі адаптації тощо, і на збереження духовного, нервовопсихічного та психосоматичного здоров'я воїна, створення йому оптимальних умов для життєдіяльності у військовому середовищі та в екстремальних умовах військової діяльності» [5, 439].

Мета статті. Визначення поняття та змісту соціально-педагогічної профілактики дезадаптації курсантів молодших курсів вищих військових навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав обмеженість розробки проблематики соціально-педагогічної профілактики дезадаптації особистості у військовій сфері. Ми можемо висунути декілька пояснень такого стану. По-перше, соціальна педагогіка – це молода галузь педагогічних досліджень. По-друге, Збройні Сили України є консервативною структурою з консервативним військовим середовищем, де наукові дослідження мають свої особливості.

Сучасні вітчизняні науковці звертають увагу на успішність профілактики та корекції дезадаптації військовослужбовців. Вони стверджують, що «успішна діяльність з профілактики та корекції дезадаптації військовослужбовців полягає у знаннях людини про себе, характеру суб'єктивних перекручувань, її ставленні до себе» [5, 39]. Ми погоджуємося з важливістю врахування суб'єктивної сторони профілактичної діяльності, але звертаємо увагу на недоцільність застосування поняття «корекція дезадаптації», через невідповідність поняття «корекція» (сукупність педагогічних та лікувальних засобів, спрямованих на поліпшення та виправлення процесу розвитку особи [7, 186]) поняттю «дезадаптація» (порушення). Дезадаптація є станом особистості, який заважає її розвитку. На нашу думку, більш коректним є поняття «профілактика дезадаптації».

Цінним для нас є висновок російських учених про те, що соціальна дезадаптація є оборотним процесом, вони стверджують, що можливо «не лише попереджувати відхилення в соціальному розвитку… , але й управляти процесом ресоціалізації соціально дезадаптованих» [8, 299]. Тобто, соціально-педагогічна профілактика дезадаптації курсантів перших курсів передбачає застосування низки конкретних соціально-педагогічних заходів.

Таким чином, першим компонентом соціально-педагогічної профілактики дезадаптації курсантів молодших курсів вищих військових навчальних закладів є **соціально-педагогічна профілактика саме на особистісному рівні.** Змістом такої роботи ми бачимо допомогу курсантові:

– у соціальному й особистісному самовизначенні, не лише як автономію від батьків, а чітку орієнтацію, визначення й усвідомлення свого місця у військовому середовищі вищого військового навчального закладу;

– у формуванні адаптаційного потенціалу, вміння безконфліктно та ефективно входити до нових умов військового соціуму;

– у диференціації розумових здібностей та інтересів, без яких оволодіння військовою професією стає дуже складним;

– у розвитку інтегративних механізмів самосвідомості через формування елементів толерантності у світогляді та пов'язаною з ними життєвою позицією.

Успіх соціально-педагогічної профілактики, безумовно, залежить і від характеру та змісту службової та навчальної діяльності, життєвого досвіду курсанта, рівня вихованості та освіченості тощо. Все це проявляється в духовному обліку, поведінці, запитах та інтересах у повсякденній діяльності майбутніх офіцерів Збройних Сил України.

У той же час військове середовище не може бути відокремлено від соціального. Відомий військовий педагог радянських часів А. В. Барабанщиков ще наприкінці 60-х років XX ст. стверджував про необхідність уміння офіцера протиставити організований виховний вплив негативному впливу мікросередовища [9, 119–120]. До речі, саме А. В. Барабанщиков одним із перших у військовій педагогіці звернув увагу на соціально-педагогічні аспекти військового виховання. Як було зазначено вище, сучасні військові вчені звертають увагу на профілактику дезадаптації військовослужбовців, яка викликана проблемами в ланці «військовослужбовець-військове середовище». Великий вплив на якісний результат вищенаведеного завдає найближче оточення курсанта – військовий колектив. Деякі сучасні військові вчені звертають увагу на проблемну взаємодію військового колективу та військовослужбовця [4, 63]. Так, А. Г. Маклаков вважає особливістю військового середовища «різнорідність військових колективів (за освітою, національною ознакою, строком служби тощо)» [4, 63].

Таким чином, другим компонентом соціально-педагогічної профілактики дезадаптації курсантів є **соціально-педагогічна профілактика у військовому соціумі.** Змістом такої роботи є:

– підтримання оптимального соціально-психологічного клімату у військових колективах;

– комплектування військових підрозділів з урахуванням психологічної сумісності військовослужбовців;

– послідовне та цілеспрямоване формування згуртованості колективів у процесі бойової підготовки та в часи дозвілля;

– попередження та своєчасне вирішення конфліктних ситуацій.

Розглядаючи питання соціально-педагогічної профілактики дезадаптації курсантів неможливо оминути увагою дослідження вчених щодо подолання кризових та екстремальних ситуацій у військових навчальних закладах [10], у яких дослідники пропонують певну «схему» підготовки курсантів до дій в екстремальних умовах військової діяльності:

– розбір алгоритму виконання військових завдань в екстремальних умовах на класно-групових заняттях;

– приведення прикладів героїчного минулого, жертовного виконання військового обов'язку офіцерами;

– відпрацювання навчально-бойових нормативів на польових заняттях спочатку в денний, а потім у нічний час;

– участь у багатоденних польових навчаннях з багатокілометровими маршами, нічними стрибками з парашутами, бойовими стрільбами, виконання обов'язків командирів взводів і рот бойових підрозділів [10, 24].

Третім компонентом соціально-педагогічної профілактики є **соціально-педагогічна профілактика дезадаптації курсантів молодших курсів, опосередкована цивільним середовищем,** яка включає:

– допомогу курсантам із боку своїх родин (батьків) у подоланні кризових ситуацій;

– цілеспрямовану роботу з молодими родинами курсантів щодо формування культури родинного життя;

– співпраця з військово-патріотичними організаціями, школами з пропаганди ратної праці та підтримкою курсантів;

– співпраця з церковними релігійними організаціями, що підтримують справу захисту Вітчизни;

– виховання конфесійної обізнаності й толерантності.

Таким чином, проблему профілактики дезадаптації курсанта у військовому середовищі вищого військового навчального закладу необхідно розглядати як конкретний напрям відповідної соціально-педагогічної роботи.

Висновки. Соціально-педагогічна профілактика дезадаптації курсантів молодших курсів це – конкретна соціально-педагогічна робота, опосередкована взаємодією особистості, військового й цивільного соціумів щодо розвитку адаптаційного потенціалу особистості курсанта та створення підтримувального (адаптувального) середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери [2-е видання / за заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої]. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.

2. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. проф. А. Й. Капської. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.

3. Социальная педагогіка: курс лекцій : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под. ред. М. А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 416 с.

4. Психология и педагогика. Военная психология : учебник для вузов / под. ред. А. Г. Маклакова. – СПб. : Питер, 2005. – 464 с.

5. Військова психологія : підручник. – Київ : Тандем, 2004. – 656 с.

6. Технології соціальної роботи з військовослужбовцями : Інформаційно-методичний збірник / упор. І. В. Пєша. – К. : ДЦССМ, 2003. – 335 с.

7. Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник / за ред. В. І. Бондаря. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 436 с.

8. Технологии социальной работы : учебник / под ред. Е. А. Холостовой. – М. : ИНФРА–М., 2004. – 400 с.

9. Вопросы советской военной педагогики / по ред. А. В. Барабанщикова. – М. : ВПА им. В.И.Ленина, 1978. – 218 с.

10. Марков А. С. Возникновение и преодоление кризисных экстремальных ситуаций в военных вузах // Ананьевские чтения – 2008 : Психология кризисных и экстремальных ситуацій : междисциплинарный подход // Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения – 2008» 21–23 октября 2008 года / под редакцией Л. А. Цветковой, Н. С. Хрусталёвой. – СПб. : Издательство С.-Петербургского университета, 2008. – 840 с.

11. Лоусон С. Псалом надежды и утешения / С. Лоусон // Военно-христианский вестник. – М : «Контекс», 2006. – № 3. – С. 56.

12. Ивашко М. Веротерпимость в погонах / М. Ивашко // Военно-христианский вестник. – М : «Контекс», 2004. – № 1. – С. 6–8.

РЕЗЮМЕ

Сергиенко Т. Н. Понятие и содержание социально-педагогической профилактики дезадаптации курсантов младших курсов высших военных учебных заведений.

В представленной статье охарактеризованы понятие и содержание социально-педагогической профилактики дезадаптации личности, которые необходимо рассматривать в контексте социально-педагогической деятельности. Отмечено, что военный социум, который характеризуется доминированием императивности, строгой требовательности, контроля, предъявляет жесткие требования к морально-психологических состояния курсантов младших курсов высших военных учебных заведений. Выявлено, что при определенных негативных социальных условиях и факторах курсанты младших курсов высших военных учебных заведений в большинстве склонны к проявлению определенных форм дезадаптивного поведения, которое требует соответствующей социально-педагогической профилактики.

Ключевые слова: *социальные условия, военный социум, дезадаптация, социальная дезадаптация, социально-педагогическая деятельность, профилактика, социально-педагогическая профилактика дезадаптации.*

SUMMARY

Sergienko T. The concept and content of social and educational prevention of maladjustment of junior cadets of higher military education institutions.

This article deals with the concept and content of social and educational prevention of personality maladjustment. Through the analysis of social and educational literature author shows that the concept and content of social and educational prevention of maladjustment should be considered in the context of social and educational activity. It is noted that the military society is characterized by the dominance of the imperative, strict demands, control, and imposes stringent requirements on moral – psychological characteristics of junior students of high military education institutions. The author of this article clearly highlights the negative conditions of military society of education institutions. It was determined that under certain adverse social conditions and negative influence of such factors junior cadets of higher military education institutions tend to manifest certain forms of maladjustment. The author pays attention to the success of social and educational prevention of

maladjustment depending on the nature and content of service and training, life experience of a student, upbringing and education levels. The problem of personal maladjustment of junior cadets', course of higher military education institutions requires appropriate social and pedagogical warning because of the relevant social and educational prevention. There were identified three components of social and pedagogical prevention of maladjustment of junior cadets of higher military education institutions. Such as, social – pedagogical prevention at the individual level, social – pedagogical prevention in the military society and social – pedagogical preventive mediated civil sphere. The author describes the content of each component. The author emphasizes that the success of social and educational prevention course depends on the nature and content of service and training, life experience of the student, upbringing and education levels and so on. This is manifested in the spiritual accounting, behavior, or interest in daily activities for future officers of the Armed Forces of Ukraine.

As the result, the author insists that social and educational prevention is a specific form of social and pedagogical work which is mediated by the interaction of personal, military and civil societies which creates adaptive capacity of the individual of cadets and creates of supportive environment, which can help them to adapt.

Key words**:** *social condition, a military society, maladjustment,social maladjustment, social and educational activities, prevention, social and pedagogical prevention of maladjustment, individual level.*

УДК 378:371.212.51

Л. О. Сущенко
Класичний приватний університет м. Запоріжжя

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВПЛИВУ НА ПРОДУКТИВНУ ДОСЛІДНИЦЬКУ ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті зроблено спробу визначити психолого-педагогічні механізми впливу на продуктивну дослідницьку діяльність майбутнього вчителя в контексті особистісного підходу. Наголошено на пріоритетності та значущості науково-дослідної роботи в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. Визначено, що одним із найефективніших засобів роботи з майбутніми педагогами є метод рольової гри. Виявлено засоби підтримки самостійної пошуково-дослідницької діяльності майбутніх педагогів. Проаналізовано особливості використання інноваційного підходу до створення освітнього середовища активно-пошукового характеру.

Ключові слова*: психолого-педагогічні механізми впливу, продуктивна дослідницька діяльність, професійна підготовка, майбутній педагог.*

Постановка проблеми. Третє тисячоліття – епоха побудови нового типу цивілізації, що потребує інноваційних підходів і технологій професійної підготовки освітян нової генерації з дослідницькими професійними якостями та особливою готовністю до використання у своїй діяльності технології педагогічного дослідження.

Пріоритетну роль у вирішенні означених проблем покладено на професійну педагогіку, покликану визначити новий зміст професійного

навчання й новий тип педагога-професіонала освітянської сфери. У цьому контексті виняткового значення набувають питання цілеспрямованого залучення майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи (далі – НДР) з метою глибокого й критичного осмислення ними нової педагогічної дійсності та об'єктивної необхідності виконання своєї професійної місії з дотриманням вимог часу.

Аналіз актуальних досліджень. Безумовним підґрунтям стали узагальнення, зроблені нами в ході аналізу професійних надбань відомих теоретиків і практиків у галузі педагогіки та психології: В. Андрущенка, Г. Балла, І. Беха, А. Брушлинського, П. Гальперіна, І. Зязюна, В. Краєвського, Л. Крутікова, І. Лернера, С. Подмазіна, В. Радула, С. Рубінштейна, Є. Спіцина, В. Шейко.

Чимала кількість праць зарубіжних учених присвячена вивченню феноменології, структури, умов виникнення дослідницької поведінки. До них належать наукові розвідки Д. Берлайна, Г. Босса, Р. Глейзера, К. Дунбар, Х. Келлера, Д. Клар, А. Фей, Л. Шаубл та інших.

Мета статті – визначити та обґрунтувати психолого-педагогічні механізми впливу на продуктивну дослідницьку діяльність майбутнього вчителя в контексті особистісного підходу.

Виклад основного матеріалу. Успішне використання педагогічних можливостей науково-дослідної роботи за певних умов сприяє актуалізації механізмів формування аксіологічного потенціалу особистості майбутнього педагога як основи розвитку його суб'єктної позиції, критичного мислення, дає старт до самостійної участі в науковій роботі, стимулює зростання особистісного й соціально-професійного статусу в студентські роки.

Визначені нами особливості лягли в основу організації пошукової роботи студентів, проведення змістовних аксіологічних заходів і досліджень, пов'язаних з розвитком педагога-дослідника та «спалахом» його інтересу до НДР.

Говорячи про позитивні зміни, що відбулися з суб'єктами педагогічного експерименту під час попередніх видів робіт, слід зазначити, що одним із найефективніших засобів роботи з майбутніми педагогами є метод рольової гри. Його особливістю є відтворення предметного й соціального змісту професійної діяльності, що досягається завдяки ігровому імітаційному моделюванню та вирішенню *професійно-орієнтованих ситуацій* при доцільному поєднанні індивідуальної і групової ігрової діяльності учасників. У подібних ігрових ситуаціях стає можливим формування вмінь рольової поведінки, пов'язаної з виконанням певних професійних обов'язків.

Крім лекційних, лабораторно-практичних та семінарських занять нами використано таку форму роботи, як *ділова гра «Я-дослідник»,* яка була проведена зі студентами третього курсу. Її основна мета – оволодіння студентами методикою аналізу інформації, надання їй оцінки; встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Завдання гри такі: 1) виробити в студентів практичні навички роботи з науковим текстом; 2) сформувати вміння наукового аналізу конкретних ситуацій та прийняття рішень; 3) перевірити рівень кваліфікації студентів щодо алгоритмізації дій.

У своєму науковому пошуці ми виходили з того, що ділові педагогічні ігри, використані в експериментальному навчанні, спрямовані, перш за все, на розкриття професійно значущих можливостей пошуково-дослідницької діяльності вчителя.

Такі реальні ділові ігри тривали впродовж усього процесу професійної підготовки. Ці педагогічні дії були потрібні для створення сприятливих умов для творчої віддачі, максимального використання дослідницького потенціалу учасниками ділової гри. Зазначимо, що навчальна ділова гра є відтворенням контексту майбутньої спеціальності в її предметному й соціальному аспектах. У такій грі відбувається розвиток умінь аналізувати конкретні практичні ситуації та приймати рішення, не просто відтворюючи засвоєні знання, але й використовуючи їх у практично орієнтованій діяльності. Студенти залучаються до вирішення проблем, максимально наближених до професійних, уже у вузівській аудиторії.

Експериментальне дослідження полягало в тому, щоб на основі визначених організаційно-методичних засад забезпечити стимулювання студентів до майбутньої пошуково-дослідницької професійної діяльності.

Організаційні заходи, що проводяться як у межах університету, так і у всеукраїнському масштабі, дають змогу безпомилково оцінити рівень розвитку науково-дослідної роботи студентів (далі – НДРС), а також якісні показники цієї роботи. Як свідчать результати нашого дослідження, з метою масового залучення студентів до науково-дослідної діяльності та поширення передового досвіду роботи студентських колективів із розвитку наукової творчості, нами проводився конкурс-огляд навчальних груп на кращу організацію НДРС. Він є основною частиною внутрішньовузівських змагань студентських груп і ніби синтезує наукову роботу студентів, яка здійснюється в інститутах (факультетах). Конкурс-огляд проводився впродовж усього навчального року диференційовано по курсах. Рівень організації НДРС визначався за такими основними показниками:

– виконання студентами як групових зобов'язань, так і особистих комплексних планів професійно-особистісного зростання, обов'язковим елементом яких є науково-дослідна робота;

– кількість студентських публікацій, рекомендованих до друку та їх виконання відповідно до науково-дослідної теми, яку опрацьовує кафедра;

– участь академічної групи в роботі міжнародних, всеукраїнських, міжвузівських науково-практичних конференцій та семінарів, предметних конкурсах та олімпіадах, виставках наукових робіт.

Підсумковим оглядом наукових досягнень студентів університетів є «Дні наукової творчості». Під час проведення щорічної конференції «Дні науки» підсумки власної діяльності підводить кожен студент, який бере участь у різноманітних формах студентської наукової роботи: оцінюють результати такої діяльності студентські наукові товариства, гуртки, клуби, наукові структурні підрозділи (сектори) університету, інститути (факультети).

На цьому етапі методистами та викладачами в інститутах проводилися студентські наукові теоретичні конференції, виставки кращих студентських робіт, організовувалися засідання клубу, зустрічі з провідними вченими університету, оформлювалися спеціальні стенди та випуски внутрішньоуніверситетських газет, що відображають наукову роботу майбутніх педагогів за рік. Також до програми проведення «Днів наукової творчості» входили спеціальні заходи для студентів молодших курсів – ознайомчі лекції, бесіди, екскурсії тощо.

Ці організаційно-педагогічні дії потрібні були для того, щоб спрямувати зусилля викладачів на підтримку й розвиток наукової діяльності молодих учених і студентів вишу. А практична діяльність будувалася з метою встановлення творчих контактів і розширення міжнародних наукових зв'язків між молоддю регіонів України та інших країн; стимулювання зацікавленості студентів громадською діяльністю; створення умов для надбання та реалізації наукового потенціалу майбутніх педагогів. Відповідно, в колективній творчості студенти набували навичок наукового спілкування, публічних виступів, умінь аргументувати свою позицію. Підсумком такої співтворчості має стати не лише певний науковий результат, а й підвищення престижності НДР у студентському середовищі.

Враховуючи наведені вихідні положення, визначимо організаційні складники, які, на нашу думку, зумовлюють ефективний перебіг процесу організації НДРС. Зупинимося докладніше на такому об'єднанні, як *рада молодих дослідників* (РМД). Керівництво науково-дослідною роботою молодих науковців в університеті здійснюється радою молодих

дослідників (РМД), яка має на меті створення для молодих дослідників умов сприяння та підтримки їх наукової діяльності, творчого пошуку. Основними завданнями РМД є об'єднання молодих учених з метою залучення їх до фундаментальних та прикладних досліджень, формування методологічної культури, озброєння методами наукового пошуку, підвищення рівня професіоналізму, формування готовності до сприймання нових наукових ідей, теорій та їх подальшої розробки. Особливу увагу рада приділяє участі молодих дослідників у роботі наукових шкіл, лабораторій, проблемних груп, співпраці зі студентським науковим товариством університету. Важливим аспектом є участь молодих науковців у роботі науково-практичних конференцій, а також у різноманітних конкурсах, грантах, виставках, наукових проектах тощо. У зв'язку з цим рада сприяє своєчасному поширенню відповідної інформації серед молодих дослідників університету (в університеті створено спеціальний підрозділ із захисту інтелектуальної власності та пошуку міжнародних грантів).

Під час експериментального навчання нами було використано значні можливості вищезазначеного об'єднання. Члени ради та молоді науковці активно брали участь у підготовці наукових студентських конференцій, тісно співпрацювали зі Студентським науковим товариством і Студентським братством університету, проводили круглі столи, консультації, лекції для студентів своїх факультетів з методики й організації наукових досліджень, правил користування бібліотекою та пошуку наукової інформації в мережі Інтернет (для I–II курсів), правил оформлення результатів дослідження, їх статистичної обробки, оформлення курсових, дипломних проектів (для студентів IV–V курсів), сучасних мультимедійних методів презентації наукових доповідей (для аспірантів, дипломників). Практично на всіх факультетах члени ради молодих дослідників залучені до підготовки студентів до участі в предметних олімпіадах, конкурсах студентських наукових робіт. Багато студентів мають наукові публікації у співавторстві з викладачами.

Саме тому дослідницька професійна освіта та практика навчання «через науку» не передбачають окремого існування навчання та дослідження. У сучасній дослідницькій освіті відбувається вибудовування навчальної структури як пошукового процесу пізнання науково-дослідницького типу.

Ці завдання безпосередньо пов'язані з концептуальним обґрунтуванням цілісної системи поетапної дослідницької діяльності майбутніх педагогів, що реалізовувалися в умовах експериментального навчання.

На нашу думку, значну допомогу в становленні майбутніх педагогів як дослідників відіграє викладач-наставник (фасилітатор), основними завданнями діяльності якого є формування наукового світогляду студентів; розвиток у них інтересу та нахилу до самостійної дослідницької діяльності; розкриття практичного значення наукового пошуку в майбутній професійній діяльності; ознайомлення з актуальними проблемами науки, новими здобутками; надання допомоги та підтримки студентам у прискореному досягненні високого професіоналізму; розширення їхнього теоретичного кругозору й наукової ерудиції.

Взагалі, підтримати – означає надати безпосередню чи опосередковану допомогу: педагогічну чи психологічну, індивідуальну чи групову. У контексті нашого дослідження підтримка – це взаємодія викладача та студента, спрямована на створення оптимальних умов для саморозвитку й самореалізації майбутніх педагогів, спонукання до їх особистісно-духовної перебудови, виявлення активних зусиль для розкриття власних внутрішніх потенцій студентів з метою успішного розв’язання професійних завдань засобами НДР.

Необхідно підкреслити, що найефективнішими виявилися такі засоби підтримки самостійної пошуково-дослідницької діяльності майбутніх педагогів:

– авторитет особистості викладача;

– допомога у визначенні теми курсової (дипломної) роботи, добір літератури з обраного напряму;

– застосування групових дискусій із використанням електронних засобів комунікації;

– систематичний зворотний зв’язок між викладачами й студентами в процесі науково-дослідної роботи професійного спрямування;

– озброєння студентів уміннями, необхідними для здійснення продуктивної наукової діяльності й підготовки результатів до їх упровадження (публікації, виступи тощо);

– організація диференційованої допомоги на кожному етапі виконуваного дослідницького завдання, а не проста диференціація завдань;

– надання об’єктивного аналізу з детальним обговоренням результатів наукового дослідження студентів;

– пошук оптимального співвідношення функцій контролю й самоконтролю, які в умовах дослідницької діяльності мають суттєво змінюватися з урахуванням розвитку вмінь студентів, а також залежно від етапу виконання дослідницького завдання;

– перцептивна здібність емпатичного проникнення у внутрішній світ майбутніх педагогів (викладач тонко й тактовно може вплинути на емоції студента, а його емпатичні властивості – здатність до емоційного співпереживання, співчуття і відгуку на психічні стани – істотно впливають на якість навчально-виховного процесу у виші).

Слід зазначити, що основою вищенаведених засобів є використання інформаційних технологій. Сучасний рівень розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) дає змогу модернізувати, значно підвищувати, автоматизувати й технологізувати ефективність внутрішньовузівського процесу навчання. Завдяки інтеграції ІКТ в усі галузі діяльності людини в навчальних закладах з'явилися й активно розвиваються дистанційні технології освіти, що дають змогу отримувати знання в будь-якій галузі без постійного відвідування занять.

Якщо спочатку йшлося про дистанційне навчання (ДН) як про можливу форму отримання освіти, то зараз ті чи інші елементи дистанційної освіти досить широко застосовуються у вишах і за традиційних форм організації навчального процесу. З урахуванням інтенсивного розвитку інформаційних технологій у світі змінюється і сам освітній ринок, і освітнє середовище, в межах якого реалізується процес навчання. Світові тенденції все яскравіше демонструють, що майбутнє – за гнучкими моделями освітнього процесу, в якому активно застосовуються різні засоби, методи та технології, в тому числі – й дистанційні.

Тому в процесі експериментального дослідження перед нами постало завдання – створити інформаційно-навчальне середовище як один з ефективних механізмів забезпечення зворотного зв'язку між викладачами та студентами в процесі їхньої продуктивної самостійної дослідницької діяльності.

Серед наявного безкоштовного програмного забезпечення нашу увагу привернула програма Skype (Скайп), що забезпечує шифрований голосовий зв'язок через Інтернет між комп'ютерами (VoIP). Окрім голосового зв'язку Skype дозволив нашим учасникам експерименту: вести індивідуальне листування, обмінюватися повідомленнями в режимі реального часу; телефонувати абонентам у будь-якій країні (дзвінки між користувачами Skype є безкоштовними); проводити відеоконференції, Skype-консультації, які змогли забезпечити інтерактивні контакти в реальному часі між студентами та викладачами в ході проведення on-line лекцій, семінарів, вебінарів, обговорень тощо. Безумовно, такий підхід можна розглядати як педагогічну підтримку студентів.

Неабиякої популярності серед учасників експериментальної програми набула така інтерактивна форма взаємодії в інформаційно-комунікаційному середовищі, як міжособистісне мережеве спілкування викладачів зі студентами.

У зв'язку з цим необхідно детальніше розглянути можливості використання різних засобів мережевого спілкування з метою організації міжособистісної взаємодії, а саме – електронної пошти та Internet-спільнот, де відбувається інтенсивний обмін текстовими повідомленнями. Методичною особливістю використання цього виду ІТ-технології стали вже створені соціальні мережі – такі, як «Мой мир» (www.mail.ru) і популярний серед молоді сайт «В контакте» (www.vkontakte.ru).

На основі наших спостережень визначимо особливості застосування ресурсів розробленого мережевого середовища, що характеризуються оптимізаційним впливом:

1) за допомогою електронної пошти було організовано не лише вивчення теоретичних матеріалів, консультації викладача і надсилання виконаних дослідницьких завдань, а й семінари – з використанням режиму «список розсилання», за якого встановлене на сервері програмне забезпечення надало можливість спільного спілкування групі користувачів;

2) створено ефективну систему управління інформаційно-методичним забезпеченням процесу експериментального навчання;

3) побудовано демократизоване навчання – майбутній педагог отримав можливість самостійно розподіляти час самопідготовки, обирати ті інформаційні ресурси, які найбільшою мірою задовольняють його потреби;

4) надано можливість оперативно обмінюватися накопиченим досвідом (як між студентами, так і між викладачами); використання інформаційних систем дало змогу вільно обмінюватися інформацією в оперативному режимі, використовувати високоякісні навчально-методичні розробки провідних світових наукових шкіл, концентрувати власний інтелектуальний потенціал;

5) значно підвищилися можливості реалізації індивідуального підходу до кожного студента – надсучасна техніка розширила межі індивідуалізації навчального процесу, під час якого викладач у змозі ефективно співпрацювати з кожним учасником;

6) усунено психологічні бар'єри в процесі міжособистісного мережевого спілкування викладачів зі студентами;

7) використання таких ресурсів і можливостей надало змогу кожному учаснику мережевих співтовариств обрати власну траєкторію особистісного зростання.

Ураховуючи вищезазначені результати експериментального навчання з використанням ресурсів створеного мережевого середовища можна зробити висновки про його ефективність, оскільки регуляційний вплив викладача націлений на прискорений розвиток студента як дослідника. Очевидно, що за умов цілісного акумулювання всього арсеналу форм мережевої комунікації утворюється можливість поступового переходу від управління з боку викладача до самоуправління студента.

Таким чином, мережева комунікація якнайкраще вписується в модель інформаційного суспільства, оскільки в соціумі спостерігаються тенденції усвідомлення провідної ролі інформації в процесах еволюції й життя загалом, визнання інформації однією з головних категорій створення світу. Інтернет та інші види й форми мережевої комунікації краще за традиційні медіа сумісні з культурою нової епохи – культурою моменту, оскільки мають дискретну природу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, експериментально встановлено, що визначені та обґрунтовані психолого-педагогічні механізми впливу спонукали нас до пошуку наукового способу виявлення чинників, що полегшують та прискорюють процес набуття студентами досвіду інноваційної поведінки, здійснення спільних досліджень із застосуванням прийомів співпраці, взаємодопомоги, взаємоконтролю в процесі дослідницької діяльності.

Практично на кожному занятті застосовувалися *стратегії поглиблення* (добір додаткової літератури; вміння спостерігати й аналізувати явища; узагальнення результатів спостережень з виокремленням найголовнішого тощо); *інтелектуальне взаємозбагачення* (інтеграція набутих знань і вмінь; використання міжпредметних зв’язків із психологією, соціологією, філософією, культурологією, засноване на радості від спільної навчальної діяльності та спілкування), *багаторівневий підхід* («покрокове» ускладнення змісту пошукової діяльності майбутніх педагогів шляхом звуження або розширення «інформаційного поля» дослідницьких завдань).

Таким чином, нами здійснена спроба використання інноваційного підходу до створення освітнього середовища активно-пошукового характеру, що має допомогти повною мірою активізувати теоретичні міркування у сфері майбутньої професійно-педагогічної діяльності; сприяти закріпленню стійких мотивів щодо впровадження основ науково-дослідницької діяльності; допомогти в досягненні психологічної свободи студентів у здійсненні науково-дослідної роботи; сприяти пошуковій активності студента як основної рушійної сили особистісно-професійного розвитку та саморозвитку.

РЕЗЮМЕ

Сущенко Л. А. Психолого-педагогические механизмы воздействия на продуктивную исследовательскую деятельность учителя: результаты экспериментального обучения.

В статье сделана попытка определить психолого-педагогические механизмы воздействия на продуктивную исследовательскую деятельность будущего учителя в контексте личностного подхода. Акцентировано внимание на приоритетности и значимости научно-исследовательской работы в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов. Выяснено, что одним из наиболее эффективных средств работы с будущими педагогами является метод ролевой игры. Выделены средства поддержки самостоятельной поисково-исследовательской деятельности будущих педагогов. Проанализированы особенности использования инновационного подхода к созданию образовательного пространства активно-поискового характера.

***Ключевые слова**: психолого-педагогические механизмы воздействия, продуктивная исследовательская деятельность, профессиональная подготовка, будущий педагог.*

SUMMARY

Sushchenko L. Psychological and pedagogical mechanisms of impact on productive research activities of the future teacher: results of an experimental study.

The increasing role of science in the society, the growth of its social prestige is justified. The essence and role of the teaching profession is described. The need to build higher education on the principles of the XXI century is accentuated, the organization of research activities, practical and pragmatic orientation is revealed. In search of solution of the problem of research proved the importance of science, which is organically, gets into all kinds of human activity, and is a prerequisite for success and is one of the most prestigious aspects of human activity.

The essential characteristics of a research position as a future teacher productivity factor in professionally oriented activity is analyzed. The importance of research in vocational training and a successful professional future career is substantiated. The ways and the details of the research work of students are characterized. In order to encourage the involvement of students in research activities and dissemination of advanced experience of student groups on development of scientific creativity the author held a contest of educational groups for a better organization of research work of students. The contest was conducted during the whole academic year, differentiated by the courses. The level of organization of the research work of students was determined according to the following main criteria: students' performance both group tasks and personal comprehensive plans of professional-personal growth, an obligatory element of which is the research work; number of student publications recommended for printing and execution of the research topic, which is processed by the department;participation of the academic group in the work of international, national, inter-university scientific-practical conferences and seminars, subject contests and competitions, exhibitions of scientific works.

The paper attempts to identify the psychological and pedagogical mechanisms of action of productive research activities of the future teacher in the context of the personal approach. The attention is accentuated on the priority and importance of science education in the training of future teachers.

The features of experimental learning are described, which lay in the fact that on the basis of certain organizational and methodological framework incentives to the students as future researchers are provided.

***Key words:** psychological and pedagogical mechanisms of impact, productive research, training, future teacher.*

УДК 378.4:004.9

Т. В. Тарнавська
Національний університет біоресурсів
і природокористування України

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОСЛІДНИЦЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ НА ОСНОВІ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ

У статті розглядаються можливості використання інформаційних технологій у навчальному процесі, дослідницькій діяльності та виховній роботи в системі професійної підготовки у дослідницькому університеті. Наведено огляд Інтернет-ресурсів відкритого доступу для навчання та підвищення кваліфікації. Розглядаються можливості структуризації навчального матеріалу шляхом використання внутрішньої мережі сайтів SharePoint Online. Аналізуються переваги та недоліки відкритої системи управління навчанням MOODLE. Звертається увага на причини недостатнього рівня розповсюдження результатів дослідження українських науковців.

Ключові слова: *інформаційні технології, дослідницький університет, системний підхід, Інтернет-ресурси, професійна підготовка, MOODLE*.

Постанова проблеми. Зростання інтенсивності й широти впливу суспільства на природу, бурхливий розвиток процесів інформатизації та зміна системи соціальних відносин потребують активізації системного руху. Застосування методів системного підходу найширше відбувається в дослідженнях складних об’єктів, що розвиваються, – багаторівневих, ієрархічних систем, що самоорганізуються, зокрема, системи «людина-машина». Стрімкі темпи розвитку інформаційних технологій – характерна риса нашого часу, але наявність широких можливостей гарантує позитивні результати лише за умови їх ефективного використання, що можна забезпечити шляхом системного підходу до впровадження інформаційних технологій у навчальний процес.

Аналіз дослідження. Проблемі інформатизації системи освіти присвячено дослідження В. Бикова, В. Гриценка, О. Довгялло, М. Жалдака, А. Каленського, Ю. Кофтана, А. Крищука, В. Сліпченка, В. Сороки, О. Співаковського та ін.; застосування сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі – Л. Білоусової, Р. Гуревича, А. Гуржія, Ю. Жидецького, Л. Жиліна, В. Злотника, М. Кадемії, Ж. Караєва, Т. Кулакової, І. Мархеля, О. Меняйленка, І. Морєва, А. Пилипчука, І. Роберт, К. Словака, Т. Тасбулатова, Є. Хачатрян, Т. Щоголевої, F. Van Acker, M. Bittanti, A. Bodomo, H. Van Buuren, H. Horst, H. Jenkins, M. King, K. Kreijns, I. Mizuko A. Tatnall, M. Vermeulen, E. Voyiatzaki; створення й використання навчальних експертних систем – Л. Добровської, В. Петрушина,

Н. Тверезовської; створення сучасного інформаційно-освітнього середовища – В. Андрущенка, І. Вакуленка, Г. Жабєєва, А. Кудіна, О. Овчарук, О. Падалки, Л. Панченко, О. Спіріна; комп'ютеризації освіти – Ю. Жука, Л. Побережної, С. Подолянчука, Є. Рябчинської, Г. Сажко, І. Сінельник, Р. Собка, О. Стечкевича, Т. Хачумян; використання мережевих технологій – Л. Брескіної, Н. Задорожної, О. Лазаренко; оцінювання якості програмних засобів навчального призначення – М. Шишкіної; застосуванню соціальних мереж – О. Корнійця, А. Маркова, J. Hutchens, T. Hayes, Andrew T. Stephen; відеоконференцій – C. Comber, T. Lawson; мультимедійних курсів – M. Papastergiou, V. Gerodimo; блогів – Н. Тверезовської, R. Chhabra, R. Davidson, V. Sharma; віртуальних співтовариств у навчанні – А. Світлоусової; системи MOODLE – J. Lu, N. Law; вікі-технологій – А. Гладуна, Н. Дягло, S. Davie. Однак застосування інформаційних технологій у дослідницькому університеті на основі системного підходу не знайшло належного розвитку й потребує подальших досліджень.

Метою статті є дослідження можливостей упровадження інформаційних технологій у систему професійної підготовки дослідницького університету.

Виклад основного матеріалу. Для даного дослідження найбільш конструктивним є таке визначення педагогічної системи професійної підготовки: «комплекс ефективних засобів, специфічних процесуальних принципів, змісту, методів і прийомів формування професійно значущих якостей, методів і критеріїв оцінки професійної готовності, функціонування яких детерміновано цілями професійної підготовки та принципами конструювання моделей професійної підготовки, фокусуючих міжпредметні зв'язки і відносини у вирішенні педагогічних завдань такої підготовки» (Р. Макаров).

Масштаби та значення інформаційних потоків у сучасному суспільстві обумовлюють необхідність розширення принципів і методів дослідження інформаційних процесів. Для розуміння системних процесів, теорія інформації К. Шенона забезпечує можливість проведення кількісних досліджень інформаційних потоків у досліджуваній системі та використання основних понять теорії інформації – невизначеність, ентропія, кількість інформації, надмірність, пропускна спроможність тощо. Системний підхід є концептуальною основою системного аналізу, який має велике значення для дослідження ресурсів, необхідних для вирішення проблеми, що аналізується, і буде ефективним тільки за умов включення його до більш загального й широкого завдання створення та розробки засобів методологічного мислення та методологічної роботи.

Швидкі темпи інформатизації суспільства вимагають відповідної адаптації системи освіти до нових умов існування. Особливість цього періоду розвитку суспільства полягає в тому, що інформаційні технології охопили всі сфери життя і радикально змінили характер праці. Різко зростає потреба у фахівцях, здатних протягом усього життя швидко оновлювати власні навички та вміння, опановувати нові технології. Однак дослідження показали, що використання інформаційних технологій в освітньому процесі носить стихійний характер, як з боку студентів, так і з боку викладачів.

Першорядним завданням учених на теперішній час є систематизація підходу до використання інформаційних технологій у навчальному процесі, дослідницькій діяльності та виховній роботи. Існуючого рівня забезпечення вітчизняних університетів засобами для використання ІТ-технологій вже недостатньо для того, щоб скласти конкуренцію провідним університетам світу, проте існує безліч можливостей для підвищення якості навчання за допомогою Інтернет-ресурсів, які використовуються вкрай неефективно. Проблема полягає в недостатній інформаційній грамотності та підготовленості викладачів до їх системного використання, що, у свою чергу, викликано відсутністю досліджень щодо систематизації наявних ресурсів і методів їх використання.

Серед основних сучасних світових тенденцій активізації навчальної діяльності з використанням ІКТ варто відзначити змішане навчання, мобільне навчання, комплексне використання інтерактивних засобів навчання; використання навчальних ігор, симуляцій та віртуальних світів; технологію доповненої реальності, просторове операційне середовище, використання мережевих або з’єднаних через Wi-Fi портативних комп’ютерів для підтримки онлайн-бесіди в режимі реального часу в поєднанні з основним видом діяльності, створення електронних портфоліо, метод оберненого навчання тощо.

З метою використання потенціалу Інтернету розробляються інформаційні портали, які сканують веб-сайти, збирають навчальний матеріал для різних дисциплін і створюють сховища відповідної інформації. Постають питання: чи відповідає якість Інтернет-ресурсів існуючим вимогам і чи можуть навчальні матеріали бути ефективно використаними для навчання. Відповісти на перше з них доволі важко, оскільки не існує стандартизованих критеріїв оцінки корисності освітніх Інтернет-ресурсів. Нині інформаційні технології розкрили безпрецедентні можливості для мотивації студентів до навчання, але навіть допитливий і

старанний студент стикається щонайменше з двома проблемами: 1) відсутність системного підходу до застосування інформаційних технологій у навчальному процесі не дає можливості досягти запланованого результату в умовах обмеженого часу, який передбачено навчальними програмами; 2) під час самопідготовки відсутність навичок роботи з інформаційними технологіями не дозволяє оцінити освітні ресурси й у величезних потоках інформації вибрати потрібну, а, отже, також стає перешкодою на шляху до бажаного результату і призводить до втрати мотивації. Формування навичок оцінювання інформації в Інтернеті є нині одним із першочергових завдань.

Інноваційний розвиток не означає відмову від традиційних методів навчання. Новітнім методам викладання слід визначити роль і місце у традиційній освітній системі для гармонійного поєднання та взаємодії. Це зумовлено як необхідністю дотримання перевірених часом кращих традицій педагогічної теорії та практики, так і розумінням того, що для різних цілей і різних студентів різні методи викладання мають різну ефективність. Далеко не завжди рівень знань абітурієнтів відповідає програмі загальноосвітньої школи. Прогалини в знаннях негативно впливають на процес засвоєння програм вищого навчального закладу. Вихід слід шукати в електронних курсах, які допоможуть студентам заповнити прогалини в знаннях самостійно. Для цього необхідно в робочі навчальні програми кожної дисципліни включити рекомендації щодо самостійної роботи студентів, зокрема підібрати електронні курси, що дають можливість вийти на рівень знань, необхідний для успішного засвоєння програми дисципліни в університеті.

Існує безліч можливостей для навчання та підвищення кваліфікації з можливістю отримати сертифікат. Наприклад, дистанційні курси:

– у Національному Відкритому Університеті «ИНТУИТ» (Росія, http://www.intuit.ru/);

– IT Академії Microsoft для вищих навчальних закладів України (http://lms.iite.unesco.org/) – міжнародна програма підготовки IT-фахівців, яка має на меті об’єднати студентів, викладачів, роботодавців і місцеві громади за допомогою тривалої моделі навчання, призначеної для отримання знань і навичок у галузі сучасних технологій;

– ІІТО ЮНЕСКО (http://lms.iite.unesco.org/) та ін.

Завдяки таким програмам є можливість самостійно підвищувати рівень своєї комп’ютерної та інформаційної грамотності, але, на жаль, цього не відбувається, а у вищих начальних закладах, навіть у

дослідницьких університетах, не існує системи заохочення ані студентів, ані викладачів.

Недостатнє фінансування спонукає освітян шукати шляхи економічного впровадження інформаційних технологій у навчальний процес. Так, наприклад, у Південно-українському національному педагогічному університеті ім. К. Д. Ушинського цю проблему намагаються вирішити за допомогою Windows MultiPoint Server 2011, який надає кожному студентові власну станцію з монітором, клавіатурою та мишкою. Студентські станції підключено до комп'ютеру викладача, який контролює процес навчання кожного студента й має можливість допомогти індивідуально. Зменшення початкових і поточних експлуатаційних витрат і споживання електроенергії, простота установлення, освоєння та використання мають сприяти інформатизації освіти. Інформація на сайті університету свідчить про те, що, створивши два навчальних класи по 15 робочих місць кожен, університет отримав «персональне робоче місце для кожного студента; багатокористувацьке середовище, що забезпечує простоту комунікацій та об'єднання студентів у групи для спільних занять та обміну досвідом; засоби контролю за навчальним процесом з боку викладача, який може як пасивно стежити за діями студентів, так і активно втручатися у процес навчання, щоб допомогти, дати нове завдання тощо» [2].

Нині в університетах України стала популярною відкрита (Open Source) система управління навчанням MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – Модульне динамічне об'єктноорієнтоване середовище для навчання, http://moodle.co.ua/). Проте використовують її не завжди за призначенням. Розглянемо деякі можливості та переваги, які, на думку Ю. Триуса, надає застосування системи Moodle у навчальному процесі [3]:

викладачам:

– навчально-методичне забезпечення дисципліни в структурованій формі;

– зручний інструмент для обліку та контролю роботи студентів;

– встановлення термінів виконання завдань;

– програмне забезпечення, європейський стандарт MOODLE з організації навчального процесу за модульною системою, відповідно до вимог Болонської декларації;

– використання аудіо та відео матеріалів;

– включення у європейський реєстр власників авторських курсів;

– простоту коригування навчально-методичних матеріалів дисципліни, внесення змін та доповнень;

– тести для проведення контролю знань студентів із застосуванням різних за типом питань;

– автоматизовану систему рейтингової оцінки самостійної роботи студентів;

– механізм для залучення студентів до формування навчально-методичних матеріалів, що розроблені викладачами;

– захист програмного забезпечення від несанкціонованого доступу, змін та пошкодження або знищення;

– програмне забезпечення для виконання науково-методичних розробок за власним вибором, темпом та послідовністю;

студентам:

– логічно структурований та комплектний навчально-методичний матеріал;

– засоби самотестування;

– засоби виконання завдань та оцінювання незалежно від людського фактору;

– особисту участь та допомогу викладачу в комп'ютерному забезпеченні навчального процесу;

– реальну участь у науковій роботі;

– модульну організацію навчального процесу, що дає можливість не складати іспитів;

– розширені Інтернет-ресурси;

– дистанційне опанування навчальних матеріалів;

– можливість дострокового складання іспитів;

навчальному закладу:

– модульну організацію навчального процесу за вимогами Болонської декларації;

– повнокомплектне науково-методичне забезпечення дисциплін;

– інтеграцію університету в європейський науково-освітній простір;

– включення університету до світового реєстру власників електронних форм організації навчально-методичного процесу;

– internet-середовище для електронних форм навчання;

– центр дистанційної освіти;

– можливість оперативного контролю навчального процесу.

Перелік доволі привабливий, але очевидно, що систему MOODLE (як і Claroline http://www.claroline.net/ або Dokeos www.dokeos.com) розроблено головним чином для заочної та дистанційної форм навчання. Незважаючи на переваги електронного журналу обліку оцінок та

відвідування (об'єктивність, регулярність проведення, гласність оцінювання, етичність ставлення до студента тощо [3]), його використання для очної форми навчання є недоцільним, оскільки бали за всі завдання, що виконуються студентом мають бути занесеними до електронного журналу. Однак робота студентів очної форми навчання тільки онлайн є неприпустимою, особливо з таких дисциплін, як, наприклад, іноземні мови. Викладач не може вести два окремих журнали, а механічно заносити в електронний журнал оцінки за аудиторну роботу незручно. Проте, якщо викладач не використовує всі інструменти системи, він ризикує отримати відмову в сертифікації курсу в університеті. До того ж, робота в системах дистанційного навчання зі студентами стаціонару значно збільшує навантаження на викладача, тому вибір системи має бути ретельно обґрунтованим.

Окрім вищеназваних систем дистанційного навчання, існує багато можливостей для структуризації навчального матеріалу, наприклад, шляхом використання внутрішньої мережі сайтів SharePoint Online. Існує небагато прикладів використання пакету послуг у «хмарі» Microsoft Office 365 у вищих навчальних закладах Україні, незважаючи на те, що сайти SharePoint Online навіть краще пристосовані для студентів очної форми навчання, ніж система MOODLE. Це можливість створення особистих сайтів студента або викладача (My Site) і сайтів груп (Team Sites), які можуть бути середовищем для систематизації усієї необхідної інформації для навчання та спільної роботи з документами та проектами в реальному часі. Але, як і решта існуючих засобів, вони не були розроблені цілеспрямовано для студентів очної форми навчання в дослідницькому університеті, тому не враховують усіх існуючих потреб. Це підтверджує необхідність співпраці розробників програмного забезпечення для вищих навчальних закладів з викладачами й науковцями. Перші знають, як зробити, останні – що саме необхідно для досягнення мети. Особливо це стосується університетів дослідницького типу, діяльність яких відрізняється дедалі більше.

Важливим критерієм діяльності дослідницького університету є наукова робота не тільки науково-педагогічних працівників, а й студентів, починаючи з моменту їх вступу до вишу (ВНЗ). Успішність такої діяльності безпосередньо залежить від програмного забезпечення і системного підходу до організації роботи, яка починається з опрацювання інформаційних джерел. Ураховуючи величезні обсяги інформації, відсутність ефективних засобів її систематизації значною мірою гальмує наукові досягнення. Однією з важливих умов підтвердження статусу

дослідницького університету є високий рівень інформаційної відкритості та інтеграції в міжнародну систему науки й освіти, що передбачає створення національної служби реферування наукових праць та відповідного формування баз даних. Досліджуючи необхідність створення в Україні власної наукометричної системи, А. Шостак [4] дійшов висновку, що незважаючи на те, що існуюча система оцінювання продуктивності вчених та ефективності роботи наукових і освітніх закладів на основі бібліометричного аналізу наукових проблем є доброю основою для загального прогнозування, за окремими напрямами вона недостатньо повно відслідковує пріоритети України в наукових дослідженнях, оскільки в ній станом на 2010 р. були відображені публікації лише 35 українських наукових журналів із 900 існуючих, чого недостатньо для оцінювання української науки за всіма її напрямами.

Однією з причин недостатнього рівня розповсюдження результатів дослідження українських науковців є мовний бар'єр. Незважаючи на можливість автоматичного перекладу іншомовних публікацій он-лайн, його якість не забезпечує стовідсоткового розуміння змісту й може навіть призвести до непорозуміння, а перекладати за його допомогою власні праці – зовсім неприпустимо. Професійні перекладачі не завжди достатньо обізнані в складних наукових проблемах, які описуються, тому під час перекладу можуть також ненавмисно перекрутити зміст. Оптимальним рішенням для даної проблеми є послуги з перекладу або редагуванню рукописів, які пропонують редакції відомих закордонних наукових видань. На жаль, це коштує чималих грошей, як і самі публікації, і не завжди під силу науковцям, особливо молодим.

Іншою проблемою стає швидка комерціалізація доступу до баз даних електронних ресурсів, на передплату яких бібліотеки вищих навчальних закладів вимушені витрачати дедалі більше коштів. Не всі університети мають таку можливість, тому створюються інноваційні проекти співпраці між університетами [1], що об'єднують бібліотеки вищих навчальних закладів, національні бібліотеки та інші організації України з метою забезпечення доступу до світової наукової інформації, створення власних академічних ресурсів, а також інтеграція української науки в світову наукову комунікацію. Одним з таких інноваційних проектів є ELibUkr («Електронна бібліотека України: створення Центрів знань в університетах України» http://www.elibukr.org/uk/). Його засновниками є три університети – Національний університет «Києво-Могилянська академія», Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича та Харківський національний університет ім. В. Каразіна; серед учасників –

22 університети та національні бібліотеки. Проект відкритий для участі й стрімко розширює національну мережу. Спільні закупівлі, централізоване придбання, встановлення та обслуговування програмного забезпечення для доступу до електронних ресурсів і спеціальні ціни від провідних провайдерів дають можливість скоротити витрати коштів на передплату баз даних. Студенти, викладачі й науковці кожного університету отримують вільний доступ до всіх ресурсів проекту – ліцензованих інформаційних продуктів (електронних журналів, книг, баз даних тощо).

Існує безліч ресурсів відкритого доступу наприклад, Вікіпедія (багатомовний Інтернет-проект зі створення вікі-енциклопедії), http://www.wikipedia.org/), Вікіджерела (україномовний розділ мережевої бібліотеки Wikisource, http://wikisource.org/wiki/Main_Page), Вікіпідручник (україномовний розділ сервісу Wikibooks http://www.wikibooks.org/), електронні інформаційні ресурси Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського (433 тис. записів, http://www.nbuv.gov.ua/node/624). Популярною серед українських науковців є найбільша в Росії наукова електронна бібліотека з усіх галузей наук eLIBRARY.RU (близько 1 000 журналів у відкритому доступі, http://elibrary.ru/), електронні журнали DOAJ (Directory of Open Access Journals, http://www.doaj.org/), електронні книги InTech (безкоштовний онлайновий доступ до високоякісних досліджень та можливість обмінюватись ідеями з науковцями по всьому світу, http://www.intechopen.com/), DOAB (Directory of Open Access Books, http://www.doabooks.org/), Europeana (4,5 мільйони зображень, текстів, аудіо та відеозаписів, http://www.europeana.eu/), Google books (http://books.google.com/), Open J-Gate (http://www.openj-gate.com/Search/QuickSearch.aspx) та ін.

Висновки. Як видно з наведеного переліку, проблема полягає не в кількості або доступності ресурсів, а у відсутності відповідних методик їх використання. Навіть викладачі використовують їх хаотично, не маючи власної бібліотеки найважливіших для їхнього дослідження баз даних. Це ще раз підтверджує необхідність системного підходу до використання інформаційних технологій у дослідницьких університетах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дорога до академічної досконалості: Становлення дослідницьких університетів / за ред. Ф. Дж. Альтбаха, Д. Салми ; ред. рос. вид. І. Фрумін : пер. з англ. Н. Шульгіна – М. : Видавництво «Всесвіт», 2012 – 379 с.

2. Південноукраїнський національний педагогічний університет удосконалює навчальний процес за допомогою Windows MultiPoint Server 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pdpu.edu.ua/.

3. Триус Ю. В. Організація автоматизованого контролю за допомогою СДН MOODLE : доповідь на науковому семінарі кафедри комп'ютерних технологій 20. 11. 09 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://dok.znaimo.com.ua/docs/index-19381.html.

4. Шостак А. В. Індекс Хірша і авторитет вченого / А. В. Шостак // Освіта: всеукр. громад.-політич. тижневик. – 2010. – 08 груд. (№ 50). – С. 8–9.

РЕЗЮМЕ

Тарнавская Т. В. Внедрение информационных технологий в систему профессиональной подготовки исследовательского университета на основе системного похода.

В статье рассматриваются возможности использования информационных технологий в учебном процессе, исследовательской деятельности и воспитательной работе в системе профессиональной подготовки в исследовательском университете. Приведен обзор Интернет-ресурсов открытого доступа для обучения и повышения квалификации. Рассматриваются возможности структуризации учебного материала путем использования внутренней сети сайтов SharePoint Online. Анализируются преимущества и недостатки открытой системы управления обучением MOODLE. Обращается внимание на причины недостаточного уровня распространения результатов исследования украинских ученых.

Ключевые слова: *информационные технологии, исследовательский университет, системный подход, Интернет-ресурсы, профессиональная подготовка, MOODLE.*

SUMMARY

Tarnavska T. Use of information technologies in the system of professional training of the research university on the basis of systemic approach.

The rapid pace of society informatization requires appropriate adaptation of the education system to the new conditions of existence. The peculiarity of this period of social development is that information technology is covering all aspects of life and radically changing the nature of work. The demand for professionals capable to update their skills throughout their lives is rising rapidly. However, studies have shown that the use of information technologies in the educational process is spontaneous both by students and teachers.

The article discusses the opportunities of using information technologies in the teaching, learning, research, and educational work at a research university.

The existing level of national universities' facilities for the use of information technologies is not enough to compete with the leading universities of the world. Nevertheless, there are a lot of opportunities to enhance learning through online resources that are used very inefficiently now. The main problem is considered to be the inadequate level of information literacy that is caused by the lack of systems research to the use of information technologies in education.

Among the modern world trends aimed to enhance learning activities supported by ICT, blended learning, mobile learning, integrated use of interactive learning tools, using educational games, simulations and virtual worlds, augmented reality technology, spatial operating environment, BYOD concept to support online discussions in real time in conjunction with the main activity, electronic portfolio, and the method of inverse learning are mentioned.

There are a lot of open access resources such as Wikipedia, Wikisource, Wikibooks, information resources of the National Library of Ukraine (433 thousand records),

eLIBRARY.RU (approximately 1000 journals), DOAJ (Directory of Open Access Journals), InTech e-books (free online access to high-quality research and possibility to exchange ideas with scientists from around the world), DOAB (Directory of Open Access Books,), Europeana (4,5 millions of images, texts, audio and video recordings), Google books, Open J-Gate, etc. Some examples of their use are provided.

There also exist a lot of possibilities for structuring learning materials. Using SharePoint Online is mentioned as an example. Unfortunately, Microsoft Office 365 is not widely used at Ukrainian universities despite the fact that SharePoint Online site is better than the MOODLE system for students studying full-time. Students and teachers can create their personal websites (My Site) or Team Sites which can be a medium for organizing all the necessary information for teaching and learning.

The review of the open access resources and the possibilities of structuring learning material by using SharePoint Online are provided. The advantages and disadvantages of Open Learning Management System MOODLE are analyzed. Some attention is paid to the causes of the poor dissemination of research findings of Ukrainian scientists.

Key words**:** *information technologies, research university, systemic approach, Internet resources, vocational training, MOODLE.*

УДК 355.233(477

І. В. Толок
Департамент військової освіти та науки
Міністерства оборони України,
Ю. І. Приходько
Національний університет оборони України
імені Івана Черняховського

ПІДГОТОВКА ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ З ВИЩОЮ ОСВІТОЮ: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ

У статті обґрунтовуються інноваційні підходи щодо підготовки військових фахівців у системі військової освіти та основні напрями й шляхи її подальшого розвитку, а саме: управління освітою; ступеневість підготовки фахівців; формування державного замовлення, мережі військових навчальних закладів; перехід до нової дидактичної системи в підготовці військових фахівців із вищою освітою; створення системи моніторингу військової освіти.

Ключові слова*: військова освіта, інноваційний розвиток, компетенції, модель фахівця, управління, дидактична система, службова кар'єра.*

Вступ. Сучасний розвиток світової цивілізації висуває нові вимоги до освіти, значно підвищує її роль у суспільстві. Освіта стає інтелектуально-духовною основою розвитку особистості, суспільства, нації та держави, важливим чинником і стратегічним ресурсом, зміцнення її авторитету та конкурентоспроможності на міжнародній арені, забезпечення незалежності, національної безпеки, оборони й національних інтересів України, відтворення інтелектуальних і продуктивних сил суспільства, поліпшення добробуту людей. Військова освіта – необхідна та невід'ємна

складова військової організації держави. Вона є основним джерелом підготовки та комплектування Збройних Сил (ЗС) України, інших військових формувань і правоохоронних органів висококваліфікованими офіцерськими кадрами й інтегрована в загальнодержавну освітню систему. Система військової освіти (СВО) повинна забезпечувати підготовку військових фахівців із високим рівнем професіоналізму, компетентності, інтелектуального розвитку, загальної та військово-професійної культури, здатних із високою ефективністю виконувати поставлені завдання щодо оборони Вітчизни, розвитку власної творчої індивідуальності, наполегливого самостійного засвоєння нових знань протягом військової служби [1, 3–5; 8; 10].

Постановка проблеми. Аналіз і дослідження шляхів інноваційного розвитку військової освіти є актуальною проблемою й визначається такими чинниками: міжнародними та внутрішніми воєнно-політичними факторами, подальшим розвитком ЗС України; змінами в національній законодавчій базі щодо освіти, приєднанням України до Болонського процесу, необхідністю формування єдиного європейського освітнього й інформаційного простору; інформатизацією освіти й науки; зниженням якості підготовки військових фахівців; формуванням нової ідеології стандартів вищої військової освіти на основі компетентнісного підходу; зростанням значення професійної та мовної підготовки науково-педагогічних працівників, підвищенням рівня їх кваліфікації; потребою зміни підходів щодо фінансування й матеріально-технічного забезпечення освіти й науки. При цьому мають оптимально враховуватися національний і світовий досвід підготовки військових фахівців, функції, завдання, модель і організаційна структура ЗС України, передбачатися значні перетворення в системі військової освіти, науки, організації підготовки військових фахівців відповідно до офіційно прийнятих поглядів на цілі, завдання, структуру, зміст і розвиток освіти в руслі єдиної державної політики [4; 5; 12].

Аналіз публікацій. Серед загальних світових тенденцій інноваційного розвитку освіти, підготовки військових фахівців, що знайшли відображення в наукових публікаціях [4; 6–8; 14], у СВО реалізуються такі: самоорганізація в навчанні фахівців; ступеневість, неперевність, випереджувальна спрямованість освіти; інтеграція освіти й науки; фундаменталізація, інформатизація, гуманізація, демократизація, стандартизація, технологізація освіти; забезпечення якості освіти та її особистісна спрямованість; зв’язок із військами; аналіз діяльності випускників; коригування військово-освітнього процесу. Протягом останніх

років проведена значна робота щодо формування змісту підготовки військових фахівців на засадах компетентнісного підходу, приведення його у відповідність до державних і галузевих стандартів вищої освіти, сучасного воєнного мистецтва, бойового застосування ЗС України за визначеними варіантами, обставинами, ситуаціями, узагальненого досвіду проведення миротворчих, антитерористичних операцій, планів, процедур і дій багатонаціональних штабів [3, 9]. Разом з тим, тривалі за часом традиційні підходи до підготовки військових фахівців, що успадковані з минулих часів і склалися на теперішній час, потребують нових підходів.

Метою статті є обґрунтування інноваційних напрямів і шляхів удосконалення підготовки військових фахівців у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ).

Виклад основного матеріалу. Не викликає сумніву, що підготовка військових фахівців потребує значного часу на військово-спеціальну та практичну підготовку, в тому числі на військове стажування, для набуття стійких навичок і досвіду для виконання обов'язків за посадовим призначенням. Водночас, необхідність виконання нормативної складової державних освітніх стандартів як умова отримання загальнодержавного диплома про освіту з відповідних цивільних галузей знань призвела до скороченням кількості годин на військово-професійну, як теоретичну, так і практичну підготовку офіцерських кадрів і відповідно – певного зниження її рівня, тобто якості підготовки випускників. Військова освіта, передусім, тактичного рівня, в усіх провідних країнах світу – це корпоративна система підготовки військових фахівців, призначення яких – виконання завдань, зумовлених специфікою функціонування збройних сил і потребою їх застосування в конкретних умовах. При цьому залишаються чинними головні критерії вимог до військової освіти: державі потрібні висококваліфіковані військові фахівці, здатні керувати військами (силами) в бою (операції), навчанням, вихованням, розвитком, психологічною підготовкою особового складу в мирний і воєнний час; створювати, експлуатувати й застосовувати найскладніші системи озброєння та військової техніки; супроводжувати та здійснювати фундаментальні, прикладні дослідження; організовувати, проводити й контролювати дослідно-конструкторські роботи з випереджувального створення нових поколінь озброєння, військової та спеціальної техніки; ефективно діяти під час виконання завдань, які виникають у процесі здійснення міжнародних антитерористичних і миротворчих операцій, участі в ліквідації локальних воєнних конфліктів.

З метою визначення впливу окремих факторів на функціонування ВВНЗ, на якість підготовки військових фахівців як системної категорії та розроблення відповідних рекомендацій щодо її покращення в ході виконання науково-дослідної роботи «Якість–2011» проведено опитування представників різних категорій і структур СВО [13]. Наведемо деякі його результати.

1. Заслуговує на увагу думка керівного складу та науково-педагогічних працівників щодо розподілу бюджету навчального часу між нормативною та варіативною частинами державних галузевих стандартів освіти. На думку більше, як 55% опитаних, слід змінити чинний розподіл бюджету навчального часу між нормативною та варіативною частинами змісту освіти (зараз він складає: 65%±5% – нормативна складова; 35%±5% – варіативна) у бік збільшення часу на варіативну, а саме: відповідно – 45%±5% та 55%±5%. Така думка, на наш погляд, ґрунтується на необхідності посилення військово-професійної спрямованості навчально-виховного процесу, має сприяти підвищенню рівня сформованості в майбутніх військових фахівців спеціальних компетенцій відповідно до посадових призначень.

2. Слід візначити, що частина молоді скористалася можливістю отримати безкоштовну вищу освіту за умов повного державного утримання й забезпечення. Реальністю сьогодення постало, що певна частина випускників ВВНЗ одразу чи після нетривалої служби звільняється з лав ЗС України. Вочевидь, що перші з них заздалегідь були зорієнтовані на отримання вищої освіти за державні кошти, а інші, зіштовхнувшись із сьогоденними реальними умовами ратної праці, використовують набуту спеціальність і вибувають у цивільну сферу діяльності, де їх з великим задоволенням приймають як підготовлених, дисциплінованих, морально й фізично здорових молодих фахівців, які мають досвід роботи в колективі та з колективами. Викладене підтверджується результатами проведеного опитування. Наведемо оцінку керівним складом СВО вмотивованості випускників на подальшу офіцерську службу: усталена мотивація в 90% випускників відзначена 26,7% керівного складу; відповідно від 80 до 90% – 4,4%; від 70 до 80% – 6,7%; від 60 до 70% – 4,4%; від 50 до 60% – 20,0%; менше 5% – 37,8%. Більш як 50% курсантів не мають стійкої мотивації на подальшу офіцерську службу. Так вважає 57,8% опитаних представників керівного складу та 30,3% – науково-педагогічних працівників ВВНЗ. Ці дані мають жорстку кореляцію з мотивами вступу кандидатів на навчання у ВВНЗ. Зокрема, один з основних таких мотивів – можливість безкоштовного отримання вищої освіти. Середнє значення такого мотиву за результатами опитування курсантів першого курсу п’яти ВВНЗ складає –

55,4%. Вихід із такого становища вбачається в необхідності покращення професійного відбору кандидатів на навчання, соціального захисту офіцерського складу, посилення відповідальності за виконання умов контракту, забезпечення достатності військово-професійної підготовки фахівців у межах державних стандартів вищої освіти з розробкою та узгодженням нормативних документів із відповідними органами управління освітою.

3. На думку курсантів-випускників, найбільше сприятимуть підвищенню ефективності їх підготовки у ВВНЗ такі чинники: посилення практичної підготовки із застосуванням бойової техніки – 87,8%; збільшення терміну військового стажування – 69,1%; частіше моделювання в ході навчання реальних ситуації, що здебільшого зустрічаються у практичній діяльності офіцера – 67,1%; надання більшої практичної спрямованості заняттям щодо роботи з особовим складом – 56,9%.

4. Нічого, окрім занепокоєння, не викликає ступінь сформованості в курсантів основних компетенцій. За результатами оцінювання керівним складом, науково-педагогічними працівниками й самими курсантами (самооцінка) менш сформованими виявилися такі компетенції: на думку керівного складу: методична компетенція – 73,4%; організаційно-управлінська – 62,3%; правова – 62,2%; тактична, спеціальна – 55,5%; виховна – 54,4%; на думку науково-педагогічних працівників: самовдосконалення – 64,5%; організаційно-управлінська – 57,1%; індивідуально-психологічна – 54,1%; соціально-виховна – 51,7%; на думку курсантів випускного курсу: правова – 42,2%; організаційно-управлінська – 34,1%; тактико-спеціальна – 31,5%; соціально-виховна – 28,6%; загальновійськова, тактична – 27,2%.

З урахуванням викладеного, важливою задачею військової освіти є формування нового покоління, інноваційних моделей військових фахівців усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів і ланок управління. Набутий за роки незалежності досвід підготовки військових фахівців показав необхідність їх суттєвого коригування на засадах системного й компетентнісного підходу. Особливо актуальною ця проблема є для фахівців тактичного рівня. Як відзначається в Програмному документі ЮНЕСКО [11], «...в умовах глобалізації світової економіки мають зміщуватися акценти з принципу адаптивності на принцип компетентності...». При цьому ЮНЕСКО введено навіть специфічний термін «освіта, заснована на компетентності», під яким розуміється «освіта, що базується на описі, вивченні й демонструванні знань, навичок, поведінки й відносин, необхідних для будь-якої визначеної

ролі, професії або кар'єри». З наведеного чітко проглядається широке трактування компетентнісного підходу до різноманітних сфер діяльності людини, основу якого складає реальна готовність фахівця до виконання функціональних обов'язків за отриманою спеціальністю (спеціалізацією). Системна модель військового фахівця за визначеними спеціальністю (спеціалізацією), кваліфікацією, терміном навчання передбачає інтегральну єдність освітньо-кваліфікаційних вимог на основі компетентнісного підходу [2, 6] («знання й розуміння», «знання як діяти», «знання як бути»): змісту та процесуальної складової навчання (технології); засобів контролю, діагностики, моніторингу.

На нашу думку, сучасна компетентнісна модель підготовки військових фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів і ланок управління має створюватися на таких засадах [3; 9, 73]: стандартизації; урахування специфіки підготовки військових фахівців командного й інженерного профілю; ступневості; технологізації; орієнтації нормативних і варіативних частин змісту освіти на спеціальність (спеціалізацію) та кваліфікацію військового фахівця; єдності змісту фундаментально-теоретичної та практичної підготовки військового фахівця; усебічного матеріально-технічного й фінансового забезпечення.

На теперішній час підготовка військових фахівців тактичного рівня командного профілю здійснюється у СВО за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра з терміном навчання 4 роки, а інженерного й гуманітарного – за освітньо-кваліфікаційним рівнем «спеціаліст» («магістр») і терміном навчання 5 років. З переходом до сучасної структури вищої військової освіти, а саме: «бакалавр-магістр-доктор філософії» постає проблемне питання щодо перегляду структури, змісту, термінів і дидактики підготовки військових фахівців із вищою освітою всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів і ланок управління. При цьому рівень бакалавра (командира, інженера) має забезпечувати повну готовність фахівця до професійної діяльності, передусім, в управлінській, інженерно-експлуатаційній сферах. Освітні програми підготовки магістрів можуть бути поділені на такі: дослідницькі, професійні, кар'єрні. Підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» (тактичний рівень) доцільно здійснювати за визначеними напрямами та спеціальностями для забезпечення комплектування офіцерськими кадрами: військ (відповідно до організаційно-штатних структур ЗС України), науково-дослідних і випробувальних установ, військових представництв підприємств оборонно-промислового комплексу, ВВНЗ, системи підготовки наукових і

науково-педагогічних кадрів. Підготовка військових фахівців оперативно-тактичного та оперативно стратегічного рівнів має здійснюватися в Національному університеті оборони України.

Перегляд структури, змісту, термінів і дидактики підготовки військових фахівців із вищою освітою усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів і ланок управління зумовлюється такими чинниками: інформатизацією, комп'ютерізацією та автоматизацією всіх складових воєнної сфери; зміною поглядів на ведення сучасних бою та операції, на бойове застосування озброєння та військової техніки; модульною побудовою сучасного озброєння, військової техніки й особливостями їх функціонування, бойового застосування, експлуатації й обслуговування; актуальністю переходу від інформаційно-знаннєвої моделі підготовки фахівців до компетентнісної; необхідністю системного формування змісту освіти та компетенцій фахівців; запровадженням інформаційних, інноваційних технологій і засобів навчання, інтегрованих навчальних середовищ; можливостями динамічного програмування та моделювання будь-яких процесів, дій, ситуацій; зростанням достовірності прогностичних даних для прийняття різних рішень на основі здобуття потрібної для цього інформації сучасними засобами спостереження, зв'язку та розвідки.

Потребують коригування на рівні суспільства та особистості кожного, хто готується до професійної діяльності, психологічні аспекти сприйняття освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» (за фахом). Адже такі фахівці в усіх провідних державах світу як у цивільній, так і військовій освіті, складають більшість науково-технічного персоналу корпорацій, фірм, підприємств, науково-дослідних установ, військових фахівців. Не всі мають бути магістрами. Це природний процес. З іншого боку, ніхто не має обмежувати право тих, хто хоче та прагне стати магістром. Обидва фахівці отримують вищу освіту, пристойну заробітну плату, працюють за відповідними сферами діяльності та саме головне – не відчувають від цього ні дискомфорту, ні приниження своєї гідності чи свого стану в суспільстві. Таке положення в суспільстві має стати його нормальним станом, що є характерним для більшості країн, де функціонує ринок праці, домінують принципи оптимального використання кадрів у всіх сферах діяльності, де оцінка ефективності діяльності персоналу здійснюється не за наявними дипломами, колишніми заслугами чи займаними посадами, а за реальними матеріальними й інтелектуальними результатами праці.

Викладені інноваційні підходи щодо підготовки військових фахівців потребують подальшого розвитку (реформування) СВО за такими напрямами:

– підвищення рівня управління військовою освітою на основі: відповідного нормативно-правового забезпечення (прозорість розроблення, експертиза, апробація, затвердження); функціонального підходу до управління на різних ієрархічних рівнях із відповідним розподілом функцій; прогнозування, моделювання; експериментальної апробації та експертизи освітніх інновацій; науково обґрунтованих короткострокових і довгострокових програмно-цільових методів; запровадження новітніх інформаційно-управлінських і комп'ютерних технологій; підвищення компетентності управлінського персоналу всіх рівнів, відповідальності за прийняті рішення; виключення, намагань і випадків прийняття вольових рішень, що дестабілізують діяльність СВО в цілому чи її окремих структурних складових;

– забезпечення реального та дієвого функціонування у СВО за спрямованістю всіх видів підготовки персоналу (допризовна підготовка; підготовка в ТСОУ; підготовка ліцеїстів; підготовка солдат, сержантів, молодших спеціалістів у військах, навчальних центрах, коледжах; підготовка офіцерських кадрів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів і ланок управління, офіцерів запасу, наукових і науково-педагогічних кадрів у ВВНЗ, науково-дослідних установах; професійна (командирська) підготовка персоналу в штабах, закладах, установах, військах тощо; курсова підготовка);

– формування державного замовлення на підготовку військових фахівців різних категорій, освітньо-кваліфікаційних рівнів, ланок управління за такою ієрархією дій: безпека держави – Воєнна доктрина – завдання та функції ЗС України – структура ЗС України – чисельність ЗС України – штатні категорії ЗС України – потреба у військових фахівцях різних категорій, освітніх кваліфікаційних рівнів і ланок управління – аналіз, прогнозування, експертна оцінка – державне замовлення на підготовку військових фахівців різних штатних категорій, паспортів посад (освітньо-кваліфікаційних рівнів, ланок управління, кваліфікацій) для ЗС України з урахуванням досвіду функціонування збройних сил провідних країн світу;

– створення оптимальної мережі навчальних закладів системи військової освіти відповідно до реальних потреб ЗС України у фахівцях різних категорій, освітньо-кваліфікаційних рівнів, ланок управління та кваліфікацій;

– перехід до нової дидактичної системи в підготовці військових фахівців із вищою освітою: оптимізація інтеграційних процесів військової освіти з цивільною освітою в напрямах перегляду співвідношення нормативної та варіативної складових стандартів вищої військової освіти, військово-професійної спрямованості підготовки фахівців; оптимізація структури та змісту підготовки фахівців усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів,

приведення його у відповідність із досвідом бойової та оперативної підготовки військ (сил), їх застосування в миротворчих операціях, локальних конфліктах і війнах, з психолого-фізіологічними можливостями тих, хто навчається; розроблення нового покоління освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм, засобів діагностики якості підготовки фахівців на основі компетентнісного підходу; теоретико-прикладна підготовка військових фахівців у ВВНЗ, застосування інфокомунікаційних, інноваційних технологій, інтегрованих навчальних середовищ, тренажерів тощо; практична підготовка військових фахівців у навчальних центрах, військових частинах за посадовим призначенням (спеціальністю, кваліфікацією, паспортом посади) на діючому озброєнні та військовій техніці в умовах, наближених до бойових; застосування особистісно орієнтованих технологій у підготовці військових фахівців; достатність інформаційного, матеріально-технічного, фінансового й навчально-методичного забезпечення;

– створення в системі військової освіти ієрархічної структури з моніторингових досліджень військово-освітнього процесу та його дієвого коригування.

Висновки. Практична реалізація у СВО актуальних інноваційних підходів щодо підготовки військових фахівців має набути системного, комплексного характеру й відповідати таким засадам: пріоритет загальних цілей у підготовці військових фахівців відносно дидактичних, що мають місце в процесі навчання; системність змісту навчання та його відповідність сфері діяльності майбутніх випускників ВВНЗ, застосування адекватних інформаційних і педагогічних технологій; практична підготовка військових фахівців у навчальних центрах, військових частинах за посадовим призначенням (спеціальністю, кваліфікацією, паспортом посади) на діючому озброєнні та військовій техніці в умовах, наближених до бойових; усебічність фінансового й матеріально-технічного забезпечення; здійснення контролю, моніторингу й коригування військово-педагогічного процесу.

Викладені інноваційні підходи щодо підготовки військових фахівців потребують подальшого дослідження за такими напрямами: управління військовою освітою; неперервність, ступеневість підготовки військових фахівців; формування реального державного замовлення на підготовку військових фахівців усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів і ланок управління, мережі військових навчальних закладів; перехід до нової дидактичної системи в підготовці військових фахівців з вищою освітою; створення ієрархічної системи моніторингу військової освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про рішення Ради національної безпеки та оборони від 08.06.2012 «Про нову редакцію Воєнної доктрини України»: Указ Президента України від 08.06.2012 № 390/2012 // Офіційний вісник України. – 2012. – № 45. – Ст. 1750.

2. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / Укладачі : Я.Я. Болюбаш, К. М. Левківський, В. Л. Гуло та ін. – К. : МОН України, ІІТЗО, 2007. – 76 с.

3. Толок І. В. Якість військової освіти як системно-технологічна категорія / І. В. Толок, Ю. І. Приходько // Збірник наукових праць «Військова освіта» Національного університету оборони України. – 2012. – № 2 (26). – С. 185–194.

4. Телелим В. М. Інноваційний розвиток військової освіти в Україні: становлення, проблеми, перспективи / В. М. Телелим / Проблеми інноваційно-інвестиційного розвитку. – 2012. – № 2. – С. 177–188.

5. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджена Указом Президента України від 17.04 2002 р., № 347/2002 // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – Ст. 860.

6. Нещадим М. І. Військова освіта в Україні: історія, теорія, методологія, практика: [монографія] / М. І. Нещадим. – К. : ВПЦ «Київськ. у-т», 2003. – 852 с.

7. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України : [монографія] / С. М. Ніколаєнко. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2008. – 419 с.

8. Приходько Ю. І. Концептуальні засади розвитку військової освіти України / Ю. І. Приходько // Військова освіта : зб. наукових праць. – 2008. – № 1 (21). – С. 125–138.

9. Приходько Ю. І. Методологічні основи формування змісту підготовки військових фахівців / Ю. І. Приходько // Вісник Національного університету оборони України. – 2011. – № 2 (21). – С. 68–74.

10. Педченко Г. М. Збройні Сили України: від стабілізації до позитивних змін: [інтерв'ю] / Г. М. Педченко // Оборонний вісник Центру воєнної політики та політики безпеки. – 2010. – № 12. – С. 2–5.

11. Реформы и развитие высшего образования: Программный документ ЮНЕСКО. – Париж : Изд. ЮНЕСКО, 1995. – С. 5–40.

12. Можаровський В. М. Оборонний огляд в Україні: результати і висновки / П. М. Крикун, М. М. Дєнежкін // Наука і оборона – 2012. – № 4. – С. 3–11.

13. Управління якістю підготовки військових фахівців з вищою освітою : [проміжн. звіт НДР «Якість-2011»]. – К. : НУОУ, 2010. – 325 с.

14. Ягупов В. В. Теорія і методика військового навчання : [монографія] / В. В. Ягупов. – К. : Тандем, 2000. – 380 с.

РЕЗЮМЕ

Толок И. В., Приходько Ю. И. Подготовка военных специалистов с высшим образованием: инновационные подходы.

В статье обосновываются инновационные подходы в подготовке военных специалистов в системе военного образования, основные направления и пути его дальнейшего развития, а именно: управление образованием; ступенчатость подготовки специалистов; формирование государственного заказа, сети военных учебных заведений; переход к новой дидактической системе в подготовке военных специалистов с высшим образованием; создание системы мониторинга военного образования.

***Ключевые слова**: военное образование, инновационное развитие, компетенции, модель специалиста, управление, дидактическая система, служебная карьера.*

SUMMARY

Tolok I., Pryhodko Yu. Training of military specialists with higher education: innovative approaches.

Innovative approaches to training of military specialists in the system of military education and main trends of its further development are substantiated in this article.

It is showed that among the general world tendencies of innovational development of education, among the tendencies of training military specialists, which are reflected in scientific publications, in the system of military education are fulfilled the following: the self-organization in training specialists; the incessancy of the process of education; the integration of education and science; fundamentalization, informatization, humanization, democratization, standardization, tehnologization of education; the ensuring of the quality of education and its personal focus; the communication with the troops; the analysis of the activity of the graduates; the adjustment of the military-educational process.

Modern competence-based model of training military specialists of different educational levels and levels of management, according to the author, is based on the following principles: standardization; taking into account the specifics of training military professionals of command and engineering profile; gradation; tehnologization; orientation of the normative and vary parts of the content of education on a speciality (specialization) and qualifikation of the military specialists; unity of content of fundamentally-theoretical and practical training of military specialists; comprehensive logistical and financial support.

The innovative approaches to the training military professionals in many areas are grounded. These areas are: enhancing of the level of management of military education; ensuring of real and effective functioning of the system of military education, oriented on all types of training; the formation of a real governmental order on the training of military specialists; creating the optimal network of educational institutions of military education; transition to the new didactic system in training specialists with higher education; establishing monitoring system of military education.

***Key words**: military education, innovative development, competences, model of specialist, control, didactic system, service career.*

УДК 378.167:37.042

С. М. Хатунцева

Бердянський державний педагогічний університет

ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Стаття присвячена вивченню особистісного підходу до розкриття проблеми індивідуалізації професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах. Особистісний підхід розглянуто як ключовий методологічний принцип дослідження педагогічного процесу. Встановлено, що особистісний підхід забезпечує врахування індивідуальних особливостей студента, розвиток і саморозвиток його особистісних та професійних якостей і передбачає створення умов для самореалізації майбутнього фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці. Наголошено, що складність та багатогранність індивідуалізації навчання зумовлює необхідність комплексного аналізу концептуальних підходів до обраної проблеми.

***Ключові слова:** методологія, дослідження, індивідуалізація, професійна підготовка, особистість, особистісний підхід, розвиток, саморозвиток.*

Постановка проблеми. Метою Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року є «підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя» [6]. Базовою основою соціальної інтеграції, стійкого економічного зростання в умовах глобальної економіки є підготовка висококваліфікованих кадрів. Пошук нових підходів до розв'язання проблеми професійної підготовки фахівців зумовлює активізацію наукових досліджень у педагогіці, адже саме від результатів діяльності педагогічних кадрів у великій мірі залежить як стан освіти, так і добробут країни в цілому. Тому залишається актуальним питання підготовки педагогів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу та постійно самовдосконалюватися, професійно зростати. Ключовим ресурсом підвищення ефективності професійної підготовки фахівців у вищій школі є індивідуалізація навчання. У контексті нашого дослідження це вимагає розгляду методологічних засад індивідуалізації професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка майбутніх учителів завжди привертала увагу дослідників: методологічні засади розвитку педагогічної науки (В. Буряк, С. Гончаренко, М. Данілов, І. Зязюн, В. Кремень, В. Нікіфоров, О. Сухомлинська), професійна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах (А. Алексюк, В. Галузинський, В. Гриньова, Б. Євтух, О. Коваленко, В. Лозова), різні аспекти особистісно-діяльнісного підходу до навчально-виховного процесу (Г. Балл, І. Бех, Г. Костюк, О. Попова, В. Рибалка, Т. Яценко), проблеми особистісно орієнтованого навчання і виховання (М. Алєксеєв, Д. Бєлухін, Є. Бондаревська, І. Вахнянська, С. Кульневич), питання антропологізму як чинника гуманізації освіти (І. Аносов, А. Троцко, Л. Штефан), системний та синергетичний підходи в освіті (Ю. Конаржевський, Г. Кунц, Г. Єльникова, С. Курдюмов, І. Пригожин, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Н. Тализіна), компетентнісний підхід (Ю. Бойчук, В. Євдокимов, Т. Єрмаков, І. Зимня, В. Лунячек, О. Пометун, А. Хуторський), персоналізований підхід (М. Бердяєв, В. Лозова, Т. Рогова, А. Прокопенко), акмеологічний підхід (В. Гладкова, А. Деркач, Г. Коваленко, Н. Кузьміна, Л. Рибалко), історико-педагогічний підхід (М. Богуславський, Л. Ваховський, Т. Завгородня, С. Золотухіна,

О. Микитюк, Н. Побірченко). Ґрунтовний теоретичний аналіз підготовки студентів вищого педагогічного навчального закладу здійснили В. Козаков, В. Семиченко, В. Сластьонін, М. Шкіль. Як основний шлях модернізації освіти визначає особистісно орієнтований підхід Є. Бондаревська. Особистісно-гуманна основа педагогічного процесу висвітлена в роботах Ш. Амонашвілі. Наукові уявлення самоорганізації в змісті освіти відображені в працях Л. Зоріної. Ідеї гуманізації освіти в контексті сучасної теорії особистості подають Є. Шиянов, І. Котова. Проблеми професійного розвитку і саморозвитку особистості досліджено Т. Алексеєнко, О. Іоновою, В. Луговим. Значний доробок у розробці методологічних засад індивідуалізації навчання у вищій школі здійснили С. Архангельський, І. Мейжис, В. Семиченко, В. Сериков, О. Пєхота, Б. Федоришин, І. Якиманська та інші науковці. Разом з тим аналіз існуючих джерел доводить необхідність їх інтерпретації щодо підвищення ефективності професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах шляхом індивідуалізації навчання.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні положень особистісного підходу до розкриття проблеми індивідуалізації професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Ключовою вимогою до організації та проведення наукового дослідження є вивчення сукупності базових пізнавальних засобів, методів, прийомів, що застосовуються в педагогіці з метою визначення позицій, підходів стосовно індивідуалізації професійної підготовки студентів у ВНЗ. У загальній системі методологічного знання розрізняють кілька рівнів методології. Філософське знання наповнює змістом перший рівень методології, загальнонаукова методологія становить другий рівень, третій – конкретно-науковий рівень методологічних підходів вбирає сукупність методів, принципів дослідження і процедур, які застосовують у тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні [2, 498–500]. Данилов та інші вчені розрізняють три види методології: часткову − сукупність методів конкретної науки; загальну − сукупність більш загальних методів; філософську − систему найзагальніших діалектичних методів, що спрацьовують на всій ниві наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову, і через часткову методологію [8]. Інші вчені виділяють чотири рівня методології: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний (поєднує методику й техніку дослідження) [10]. Аналіз існуючих джерел доводить, що теоретичні та практичні питання підготовки фахівців тією чи

іншою мірою вирішуються через розкриття проблем особистості. Оскільки особистість людини складна та багатогранна, це питання привертає увагу філософів, соціологів, психологів, педагогів та фахівців в інших галузях. Різноманітність поглядів у вивченні людської особистості не виключає їх тісного органічного взаємозв'язку, адже особистість являє собою складний, але цілісний утвір. Кожна людина являє собою особистість, для якої притаманне: певне ставлення до людей; відношення до тих чи інших подій, явищ, предметів; вірогідна поведінка в різних життєвих ситуаціях, зокрема професійних. В. Кузін визначає особистість як людську індивідуальність, що виступає суб'єктом пізнання та перетворення світу. Становлення особистості відбувається через засвоєння соціального досвіду в всіх його проявах. Це відбувається протягом всього життя, а зупинка в розвитку може призвести до втрати певних позитивних властивостей, зумовити рух назад. Особистість учасника навчального процесу підпорядковується законам розвитку й формування комплексу внутрішніх умов і механізмів, що зумовлюють специфічність і організацію поведінки особи. Ці закономірності відображають ставлення людини до інших, до самої себе, до оточуючого мінливого середовища в залежності від особливостей суспільства. Суспільні відносини особистості з організованою соціальною спільнотою, яка характеризується високим ступенем єдності та високою інтенсивністю взаємного впливу між її членами, є підґрунтям формування особистості людини. Особистість кожного учасника освітнього процесу характеризується індивідуальними ознаками, особистісними властивостями. В процесі життєдіяльності погляди особистості, ідеали, цінності багато в чому визначаються умовами, в яких вона знаходиться. Важливо, щоб викладач вищого навчального закладу розглядав навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості як студента, так і власної. Необхідно підкреслити, що розвиток особистості зумовлює якісні перетворення. При цьому розвиток являє собою динамічне явище, що передбачає збільшення не тільки фізичних можливостей, а й інтелектуальних сил особистості, спрямованих на рішення життєтворчих задач сьогодення. Ключовою цінністю як результату процесу розвитку особистості є здатність до створення нового, до самостійної творчої діяльності. Л. Анциферова підкреслює творчий характер розвитку життєдіяльності, значення виходу особистості за межі власного світу. Дослідниця відзначає два фактори, що створюють можливість такого виходу: діяльність і «відкритість» міжособистісному просторові, і підкреслює процесуальний характер існування особистості.

Розвиток обумовлений життєвими процесами, визначеною погодженістю різних компонентів психічної структури. Л. Яновська [12] пояснює, що життєтворчість як системоутворювальний фактор життєдіяльності розглядається з тих позицій, що особистість є активною системою, що розвивається, і в яких підкреслюється роль трансцендентної і рефлексивної спрямованостей у розвитку особистості. У межах нашого дослідження цінним є твердження Л. Яновської, що творча активність особистості має прояв у створенні індивідуально-неповторного життєвого шляху, а здатність до життєтворчості дозволяє організовувати умови власного життя, перетворювати й розширювати власний життєвий світ, змінювати систему відношень до інших людей і до себе в процесі розвитку індивідуальності. З огляду на проблему підготовки майбутнього педагога з позицій індивідуалізації навчання, важливим моментом є взаємодія, що відбувається між особистістю викладача та студента: активна участь учасників процесу в суб'єктних відносинах дозволяє студенту сприймати реалізовані способи спілкування як власний індивідуальний вибір. Становлення особистості передбачає процес засвоєння індивідом взірців поведінки, певних установок, норм, цінностей, що дозволяють їй бути конкурентоспроможною та успішною. Індивідуалізація передбачає процес самовизначення. М. Кондратьєв та В. Ільїн наголошують, що самовизначення особистості являє собою свідому активність особистості у виявленні та відстоюванні суб'єктної позиції в ситуаціях, що не мають суворо нормативних рішень. При цьому самовизначення особистості являє собою базово-стильовий засіб реагування на різноманітні життєві обставини.

Характеристику особистості з позицій індивідуалізуючого (ідіографічного) підходу подає американський психолог Г. Олпорт. Учений акцентує увагу на проблемах загального й спільного в особистості. Стійкі індивідуальні особливості поведінки особистості, що часто повторюються, але відсутні в більшості інших людей, дослідник характеризує як «особистісні диспозиції». У теорії особистості Г. Олпорт оперує поняттям «пропріум», і визначає його як сукупність усіх боків особистості, її внутрішню єдність. Кінцевим результатом розвитку пропріуму, якому сприяють пропріативні функції, є сформоване зріле «Я» як об'єкт суб'єктивного пізнання й відчуття. Лідер біологічного напряму в психології британський учений Г. Айзенк говорить про ієрархічну організацію особистості. На загальному рівні розташовані типи, нижчий рівень характеризується звичними реакціями, а найнижчий представлено специфічними реакціями, тобто поведінкою. На нашу думку, під час

дослідження методологічних основ індивідуалізації професійної підготовки студентів у ВНЗ з позицій особистісного підходу, необхідно враховувати питання як особливого в характеристиці особистості, так і загального. Крім того, особистісний підхід ураховує індивідуальні й вікові особливості студента, що є важливим для вирішення проблем індивідуалізації навчання. Оскільки психічна діяльність людини складна, то й підходи до всебічного вивчення проблем особистості мають балансувати на цілісному концептуальному рівні. Дослідники засвідчують, що пізнавальна діяльність будь-якої людини, незалежно від того, що вона пізнає, здійснюється за одними й тими самими законами пізнання. При цьому процес пізнання об'єктивного світу є процесом відображення явищ дійсності. Навчання розглядається як окремий випадок процесу пізнання, який здійснюється в спеціальних умовах під керівництвом викладача, що, в свою чергу, забезпечує глибше розуміння цілісності процесу навчання [5, 30]. Науковці засвідчують, що теорія пізнання як філософська дисципліна аналізує не індивідуальні механізми, що функціонують у психіці і дозволяють тому чи іншому суб'єкту досягти певної пізнавальної мети, а загальні підстави, які надають можливість розглядати цей результат як знання, що виражає дійсний, істинний стан речей [1, 66].

У контексті нашого дослідження цінними є погляди В. Кременя, який загальну ідею цілісного навчального змісту, що є предметом спрямованого теоретичного осмислення й експериментально-прикладної реалізації, конкретизує такими напрямами: створення особистісної форми змісту в контексті організації навчальної діяльності; покладання на вчителя, викладача не тільки ролі предметника, а й ролі педагога-особистості. Автор наголошує, що в новій філософії освіти учень (студент) виступає соціокультурною індивідуальністю, яка постійно розвивається із соціокультурним простором. Студент (учень) – це результат і процес розвитку соціокультурної системи. Тому, зауважує дослідник, головною особливістю сучасного педагогічного мислення є не лише прийняття тих чи інших положень та ідей, а й, насамперед, формування на їх основі цілісних освітніх моделей, які відображають єдину систему як суспільних, так і психолого-педагогічних поглядів, точок зору, думок, переконань. Підґрунтям таких моделей є соціально-філософські підходи до учня (студента). Важливою функцією викладача є вміння сприяти ефективності засвоєння інформації студентом та розвитку критичного усвідомлення вивченого [4, 36–38]. Ми погоджуємося з думкою С. Подмазіна в тому, що нова модель постановки проблем освіти як зразок для вирішення

дослідницьких завдань повинна ґрунтуватися на підставі сучасних наукових уявлень щодо потреб сучасної особистості й суспільства; особливостях їх взаємодії, можливостях, цілях і завданнях освіти в її особистісногенетичному й соціогенетичному аспектах. Науковцем виокремлено декілька принципів стосовно особистісно-орієнтованої освіти: гуманізму, реалізму, діяльності, самоорганізації складних систем, діалектичного редукціонізму (складні явища та процеси з'ясовуються завдяки зведенню їх до простіших явищ та процесів, до законів, які ними управляють), ціннісно-цільової сутності пізнання, інтегративності, діалогової взаємодії [7, 135–139]. А. Коробченко наголошує, що метою процесу освіти (формування, розвитку) особистості є забезпечення інтеграції керованого розвитку й саморозвитку конкретної особистості й суспільства. При цьому поняття особистості виступає ідеальним результатом інтеграції ідей розвитку індивідуальності як складної системи й тенденцій розвитку соціуму. Така змістово-процесуальна інтеграція має спиратися на розуміння того, що на сучасному етапі розвитку людства мета благополуччя індивіда й цілі суспільства більше збігаються, ніж суперечать одне одному. Метою особистісно-орієнтованої освіти є закладення в людину механізмів самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання. Вчений пояснює, сучасний педагог потребує «внутрішньої перебудови», що передбачає самопізнання, самовдосконалення, самоактуалізацію, коригування ставлення до себе та інших, а це, в свою чергу, є умовою розвитку в собі здібностей творчого самовияву, становлення індивідуальності педагога [3]. На думку І. Якиманської, у більш широкому розумінні «особистісно орієнтована освіта» включає в себе низку інноваційних підходів: визнання основною цінністю освіти становлення особистості як індивідуальності в її самобутності, унікальності, неповторності; наявність альтернативних форм освіти у вигляді різних типів освітніх закладів, що дозволяють здійснювати диференційований підхід у навчанні; надання кожному учневі можливості вибору шляху розвитку на основі його індивідуальних особливостей [11, 15]. А в більш вузькому значенні – це системне утворення взаємозв'язку учіння, навчання й розвитку. Це утворення авторка характеризує як: розрізнювання змісту освіти й навчання за їх функціями в розвитку особистості учня; достатня критеріальна база, що дозволяє створювати особистісно орієнтовані освітні програми, здійснювати контроль за умовами, що забезпечують розвиток особистості в її динаміці в різні вікові періоди; виявлення професійної позиції вчителя (її змісту, спрямованості, характеру прояву); розробка

критеріїв оцінки професійної діяльності педагога, аналіз його реального внеску в реалізацію особистісно орієнтованого освітнього процесу [11, 34]. Також дослідники в своїх працях звертаються до поняття «індивідуальності». І. Якиманська характеризує індивідуальність як узагальнену характеристику особливостей людини, їх стійкі прояви та ефективну реалізацію в навчанні, грі, роботі, що визначає індивідуальний стиль діяльності як особистісний утвір. Індивідуальність людини формується на основі природних задатків у процесі виховання й одночасно – і це головне для людини – в ході саморозвитку, самопізнання, самореалізації в різних видах діяльності, акцентує авторка.

Оскільки педагогічна діяльність спрямована на створення та збагачення духовних цінностей, наскрізь пройнята елементами нового, необхідно відзначити унікальність творчого потенціалу особистості, її інтелектуальної свободи. Зазначаймо, що з цих позицій всі учасники навчально-виховного процесу є індивідуальністю, самостійною цінністю, а сам процес є самостійним у своєму розвиткові, оскільки опосередковується індивідуальною природною своєрідністю, неповторністю, оригінальністю як студентів, так і викладачів. Будь-які педагогічні впливи завжди забарвлюються психо-фізіологічними, особистісними властивостями індивіда, що включаються в структуру індивідуальності через його активність. Особистісний підхід спрямований на виявлення можливостей самобутнього характеру навчального процесу, обумовленого особистісними властивостями його учасників та передбачає дослідження ієрархії цілей їх особистісного розвитку та саморозвитку. Крім того, цей підхід дозволяє виокремити специфічний зміст підготовки педагогів, що розвиває складові індивідуальності майбутнього фахівця. Є. Бондаревська наголошує, що особистість розвивається не тільки як суб’єкт пізнання, суб’єкт життєдіяльності, але й суб’єкт культури. Прогресивною, на наш погляд, є думка В. Сєрікова [9], який пропонує організовувати освітній процес таким чином, щоб особистість могла стати не тільки суб’єктом власної навчальної діяльності, але й усього власного життя. Для цього, зауважує науковець, потрібно забезпечити суб’єкту не тільки інтелектуальний розвиток, а й особистісний, розвивати здібності до стратегічної діяльності, креативність, критичність, смислотворчість, систему потреб і мотивів, здатність до самовизначення, саморозвитку, позитивну Я-концепцію. Отже, особистісний розвиток студента має відбуватися згідно з його індивідуальними особливостями, здібностями та потребами на основі навчання протягом життя.

У літературі подається декілька тлумачень особистісного підходу в освіті: як етико-гуманістичний принцип спілкування педагога і вихованця, як принцип синтезу напрямів педагогічної діяльності навколо її головної мети – особистості, як пояснювальний принцип, що розкриває механізм особистісних новоутворень у педагогічному процесі, як принцип свободи особистості в освітньому процесі в сенсі вибору нею пріоритетів формування особистісного сприйняття змісту, що вивчається, як принцип надання пріоритету індивідуальності в освіті в якості альтернативи колективно-нівелювальному вихованню, як ключовий методологічний принцип вивчення, дослідження, організації педагогічного процесу (зі специфічними цілями, змістом, технологіями), який орієнтований на розвиток і саморозвиток власне особистісних властивостей індивіда [9, 19–20]. У межах нашого дослідження особливо цінним є останнє трактування зазначеного підходу, оскільки індивідуалізація, як організація процесу навчання, передбачає залучення особистості до активної пізнавальної діяльності з урахуванням її індивідуальних особливостей, а це, у свою чергу, спонукає до розвитку здатності до самоактуалізації, самонавчання, самовиховання, самоконтролю, самореалізації, до розгортання її індивідуальності та саморозвитку.

Висновки. Таким чином, аналіз існуючих джерел засвідчує, що підґрунтям індивідуалізації професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах є особистісний підхід, оскільки передбачає врахування індивідуальних особливостей студента, розвиток і саморозвиток його особистісних та професійних якостей. Крім того, зазначений підхід орієнтований на створення умов для саморозвитку та самореалізації майбутнього фахівця, здатного вирішувати проблеми сьогодення, окреслювати перспективи на майбутнє та бути конкурентоспроможним на ринку праці. **Перспективи подальших наукових розвідок** вбачаємо в комплексному аналізі концептуальних підходів індивідуалізації професійної підготовки студентів у ВНЗ для ефективного обгрунтування науково-методичних засад обраної проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глоссарий современного образования / [под ред. В. И. Астаховой и А. Л. Сидоренко]. –Х. : Око, 1998. – 272 с.

2. Енциклопедія освіти / АПН України ; [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Коробченко А. А. Проблеми особистісно орієнтованого навчання у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / А. А. Коробченко. – Режим доступу : http://bdpu. org/scientific_published/pedagogics_4_2005/1.

4. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

5. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : [навч. посіб.] / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко [та ін.] ; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К. : Вища шк., 2003. – 323 с.

6. Указ Президента України № 344/2013 Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 лип. 2013 р. № 344/2013 // Президент України : офіц. інтернет-представництво [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.president.gov.ua/documents/15828.html.

7. Подмазин С. И. Личностно ориентированное образование : социал.-филос. исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.

8. Проблемы методологии педагогики и методики исследований : [монография] / под ред. М. А. Данилова, Н. И. Болдырева. – М. : Педагогика, 1971. – 352 с.

9. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / Владислав Владиславович Сериков. – М. : ИК Логос, 1999. – 272 с.

10.Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 392 с.

11. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе/ И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.

12. Яновська Л. В. Динаміка здатності до життєтворчості особистості у дорослому віці : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. В. Яновська. – Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2006. – 18 с.

РЕЗЮМЕ

Хатунцева С. М. Личностный подход как методологическая основа исследования индивидуализации профессиональной подготовки студентов в высших педагогических учебных заведениях.

Статья посвящена изучению личностного подхода к раскрытию проблемы индивидуализации профессиональной подготовки студентов в высших педагогических учебных заведениях. Личностный подход рассмотрен как ключевой методологический принцип исследования педагогического процесса. Установлено, что личностный подход обеспечивает учет индивидуальных особенностей студента, развитие и саморазвитие его личностных и профессиональных качеств и предусматривает создание условий для самореализации будущего специалиста, конкурентоспособного на рынке труда. Отмечено, что сложность и многогранность индивидуализации обучения предопределяет необходимость комплексного анализа концептуальных подходов к избранной проблеме.

***Ключевые слова**: методология, исследование, индивидуализация, профессиональная подготовка, личность, личностный подход, развитие, саморазвитие.*

SUMMARY

Khatuntseva S. Personal approach as a methodological basis of the research of individualization of training students in higher educational institutions.

This article is dedicated to the study of personal approach to resolve the issue of individualization of training students in higher educational institutions. The personal approach has been considered as a key methodological principle of study of the pedagogical process. It has been found that personal approach takes into consideration student's individual characteristics, development and self-development of his personal and

professional qualities and establishes the conditions for self-realization of future specialist, competitive in the labour-market. Scientific interpretation on this problem has been analysed. It has been emphasized that the complexity, diversity and interdisciplinary status of individualization of future teachers' training cause the study of the problem outlined in the coordinate system defined by the different levels of the methodology of science. Personality development involves qualitative changes. The personal approach takes into account student's individual and age peculiarities, which is important to solve the problem of individualization of learning. Pedagogical influence is always painted by psychophysiological and personality characteristics of a person which are included in the structure of individuality through his activity. The personal approach is aimed at identifying opportunities for distinctive nature of the educational process caused by personal characteristics of the participants and involves the study of the hierarchy of objectives of personal development and self-development. What's more, this approach allows to distinguish the specific content of teachers' training which develops the components of the personality of a future specialist. Student's personal development should be in accordance with his individual characteristics, abilities and needs based on the lifelong learning. Individualization as the organization of the learning process provides the person's involvement in active cognitive activity based on his individual characteristics. The personal approach is aimed at creating conditions for self-development and self-realization of a future specialist who is able to solve the problems of present time, outline the prospects for the future and be competitive in the labour market. It has been emphasized that the complexity and diversity of individualization of learning cause the necessity of a complex analysis of conceptual approaches to the given problem.

Key words: *methodology, research, individualization, students' training, personality, personal approach , development, self-development*.

УДК 811.111+811.161.2 81'253

Є. О. Червінко
Харківський національний університет
ім. В. Н. Каразіна

ЧИННИКИ НАВЧАННЯ УСНОГО ПОСЛІДОВНОГО ПЕРЕКЛАДУ З ОПОРОЮ НА СИСТЕМУ СКОРОЧЕНОГО ЗАПИСУ

У статті розглянуто чинники, що впливають на успішність навчання майбутніх перекладачів усного послідовного перекладу з опорою на систему скороченого запису: принципи перекладацького скоропису (поняттєва основа записів з орієнтацією на глибинний смисловий рівень повідомлення; вертикалізм; щільність записів, що ґрунтується на скороченому літерному записі без голосних, абревіатурах й акронімах, а також символах), його функції, ролі, принципах здійснення. Проаналізовано також навички та вміння, що забезпечують успішне застосування перекладацького скоропису в процесі усного послідовного перекладу на різних його етапах.

Ключові слова*: чинники навчання, усний послідовний переклад, скорочений запис, текст оригіналу, текст перекладу, навички, вміння усного послідовного перекладу.*

Постановка проблеми. Розвиток фахової компетенції майбутніх перекладачів у вищих закладах освіти передбачає, зокрема, формування навичок та вмінь усного послідовного перекладу (УПП) з опорою на перекладацький скоропис (ПС), який є важливим засобом забезпечення

передачі головного змісту тексту оригіналу (ТО) у тексті перекладу (ТП). З-поміж багатьох аспектів цієї проблеми в межах даної статті ми зупинимося лише на деяких чинниках, які доцільно враховувати під час навчання УПП, зокрема на вимогах до ПС, його функції, ролі, принципах здійснення, а також навичках та вміннях, на яких ґрунтується успішне застосування ПС у процесі УПП.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Складність УПП, що передбачає здійснення паралельних дій на обох етапах (аудіювання й письмо на етапі сприймання ТО та читання й говоріння на етапі породження ТП) засвідчено в багатьох джерелах [4, 78; 1, 8; 3]. Проте й досі цей процес, а також чинники, які впливають на успішність навчання УПП з порою на систему скороченого запису, принаймні в Україні, на рівні дисертацій практично не досліджувалися, що й зумовило *актуальність* нашого дослідження.

Таким чином, *об'єктом* нашого дослідження є усний послідовний переклад, а *предметом* – чинники, які доцільно враховувати під час навчання УПП з опорою на ПС. Відповідно, ***метою*** даної статті є окреслення згаданих чинників, ґрунтуючись на результатах аналізу спеціальної літератури.

Виклад основного матеріалу. Загальними вимогами до ПС, на думку різних авторів [4, 78; 6; 8, 212], є фіксація думок, а не слів; концентрація перекладача на головній інформації; ясність і простота записів, що уможливлює легкість прочитання записаного та розпізнавання; економічність; наочність; логічність у викладі думок, незалежний від мови характер символів та чіткість позначення синтаксичних зв'язків, наявних між стрижневими смисловими пунктами.

Як зазначають дослідники [7, 68], функція ПС полягає в полегшенні зосередження на всіх деталях ТО під час аналізу та активізації пригадування під час породження ТП, оскільки спосіб здійснення ПС віддзеркалює загальні закономірності сприймання й аналізу мовлення людиною разом з індивідуальними способами фіксації

Докладність запису залежить від індивідуальної можливості концентрації перекладача й теми повідомлення, оскільки іноді досить лише запису одного слова для передачі певної думки, тобто утворення смислової опори. Перекладацький запис в УПП повинен створювати смислові опори для ефективного функціонування пам'яті, а не замінювати її [11]. Обсяг записаної інформації може суттєво варіюватися, залежно від тематики виступу та оратора.

На думку дослідників проблеми, що розглядається [1, 8], ПС є важливим для усного перекладача, який працює в умовах постійного стресу, оскільки така «паперова пам'ять» виконує функцію збереження енергії, а тому є валеологічним чинником у професійній діяльності. Як додають інші автори [3, 91–96], він допомагає послабити навантаження на оперативну пам'ять перекладача, який мусить працювати не тільки з реченнями чи їх групами, але нерідко й з відрізками, що перевищують декілька хвилин. Суттєвою їх ознакою, як уже згадувалося раніше, вважається те, що вони призначені для невідкладного відтворення висловлювання, спогади про зміст якого залишаються ще свіжими в пам'яті.

ПС розцінюють як прийом смислового розвитку ТО, що охоплює головні думки з фіксацією підмета, дієслова, додатка; з'єднувальних елементів і позначення точки зору мовця, часу й модальності, власних і географічних назв [5]. Варто зауважити, що якщо вести мову про смисловий запис, то доцільніше оперувати смисловими, а не граматичними термінами, тобто такими як «дія» (замість «присудок»), «суб'єкт дії» (замість «підмет»), «об'єкт дії» (замість «додаток»), «обставини дії» тощо. Замість «власних та географічних назв» доцільніше вживати термін «прецизійна інформація», оскільки остання не обмежується згаданими назвами. Рекомендують (див. [1; 4; 6; 8]) певні способи раціонального застосування ПС, зокрема, розташування записів уступом, береги ліворуч та праворуч, призначені для з'єднувальних елементів та додаткової інформації, різноманітні стрілки для передачі різних типів логічного зв'язку тощо.

Навчання застосування ПС пов'язано з низкою інших питань, зокрема, пов'язаних з визначенням оптимальної питомої ваги символів у записах і принципів скорочення слів [8, 211].

Символ є не стільки позначенням будь-якої мовної одиниці або мовного явища, скільки маркуванням відповідного поняття, що несе на собі певне смислове навантаження. Деякі дослідники [9] не рекомендують уживати надто багато символів, оскільки неможливо оволодіти всіма позначеннями. На їх думку, оптимальною їх кількістю є 20–30 постійних символів. З нашої точки зору, спроби встановити будь-які кількісні показники щодо питомої ваги символів є малопродуктивними, оскільки згадана вага вирішальним чином залежить від сфери, до якої відноситься переклад, ступеня обізнаності та досвіду роботи перекладача в ній і, відповідно, наявності в його «перекладацькому портфелі» відповідних символів. Наприклад, якщо перекладач має достатній досвід з перекладом

текстів, що відносяться до діяльності ООН, то речення «*The United Nations Organization was established to maintain international peace and to foster international cooperation in the resolution of economic, social, cultural, and humanitarian problems*» він може записати так:

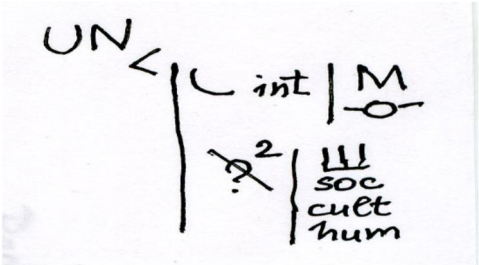

Рис. 1. Зразок запису речення

Як бачимо, згадане речення записано виключно із застосуванням символів, абревіатур і скорочень слів, однак це не перешкоджає його повному відтворенню в ТП.

Ще одним питанням щодо застосування ПС є мова, якою доцільно записувати ТО. Побутують суперечливі думки щодо цього. Одні дослідники [10, 157–158] пропонують вести записи мовою перекладу, за умови, що МП є рідною для перекладача. На початку навчання вони рекомендують робити записи мовою оригіналу, а на більш просунутих етапах – мовою перекладу. Інші автори [4, 85] виходять з необхідності прямої відповідності між смисловим опорним пунктом та його графічним відтворенням, незалежно від МО. Відповідно, вони рекомендують здійснювати записи під час УПП з опорою на іноземну мову, незалежно від МО. Схожої думки дотримуються й інші дослідники [2], які вважають, що використання тих же скорочень для запису ТО, що звучить рідною мовою, певною мірою ускладнить простіший (порівняно з іншомовним текстом) процес його сприймання і розуміння, але тим самим лише вирівняє за складністю послідовний переклад як рідною мовою з іноземної, так і навпаки. На користь переваг застосування іноземної мови (принаймні, англійської) у скорописі є й інші аргументи: наявність в англомовній лексиці набагато більшої кількості скорочень, порівняно з рідною; широке застосування згаданих скорочень в офіційних текстах; засвоєння значної кількості скорочень студентами на момент початку навчання послідовного перекладу тощо [2, 190].

З іншого боку, можна погодитися із згаданим автором [2, 190] щодо відсутності сенсу наполягати на виключному застосуванні англомовних скорочень у випадках, коли існують усталені скорочення рідною мовою, які зручно застосовувати в конкретних ситуаціях.

Проте слід пам'ятати, що не будь-який запис гарантує повноцінну передачу змісту ТО. Для забезпечення останньої дослідники [2] рекомендують дотримуватися певних правил. По-перше, важливим є виокремлення інваріантних одиниць ТО внаслідок його постійного аналізу, змістом якого є операції, що відбивають сутність ТО та здійснюються шляхом його сеґментації. Згаданий аналіз завершується вибором найбільш насичених інформацією або рельєфних (найбільш помітних) слів. Відібрані слова фіксуються за допомогою символів або скороченої форми запису, а потім розташовуються на аркуші за принципом вертикального запису з чітким позначенням меж речень, а також синтаксичних зв'язків усередині речень і між ними.

З точки зору окремих авторів [1, 6], успішне застосування ПС передбачає певні навички та вміння, серед яких доцільно, передусім, звернути увагу на ті, що подані далі. Ведучи мову про вміння, це, по-перше, здатність виокремлювати ключові сегменти ТО, звучання якого іноді триває більш ніж декілька хвилин. По-друге, здібність підібрати раціональні прийоми для фіксації фактів та відображення логіки розвитку ТО. По-третє, спроможність створити наочну опору, яка матеріалізує думки перекладача про майбутній ТП. По-четверте, вміння синхронізації усіх вищезазначених умінь з активним сприйманням нової інформації, яка надходить через органи слуху. По-п'яте, здатність точно відтворити зміст ТО у ТП засобами МП, не читаючи записи, а лише поглядаючи на них.

Згадані вміння ґрунтуються на навичках, які розпадаються на кілька категорій. Перша з них включає навички технічного оформлення записів перекладацьким скорописом, куди входять, у термінології автора [1, 24], лексичні навички (скорочений запис слів та словосполучень, цифрове позначення прецизійної інформації, абревіація та символьне позначення понять); граматичні навички (маркування різних синтаксичних і логічних відношень (модальності, предикативності, заперечення, посилення, порівняння тощо); структурно-композиційні навички (вертикальне розташування записів, наочне й економне їх здійснення).

До другої категорії автор [1, 24] відносить навички ПС, пов'язані із синхронізацією різних видів діяльності: одночасні активне аудіювання та письмова фіксація, швидке оперування записами в процесі породження ТП, швидкісний запис незалежно від темпу мовлення, детальна фіксація на початку мовлення оратора, скорочення обсягу фіксації зі збільшенням тривалості звучання повідомлення, призупинення фіксації по закінченні звучання повідомлення, фіксування змісту ТО як у положенні сидячи, так і стоячи, в залежності від умов перекладу.

Третя категорія, в тлумаченні автора [1, 24], включає навички ПС, пов'язані зі смисловим аналізом ТО: лексичні навички (виокремлення й фіксація рельєфних та ключових слів, опорних пунктів, смислових віх); структурно-композиційні навички (виокремлення теми та реми висловлення, виокремлення логіко-семантичної структури закінченого відтинка мовлення, згорнення відомої інформації, виокремлення головної уточнювальної інформації, компресія, трансформація та генералізація).

Крім згаданих трьох категорій навичок, автор [1, 25] пропонує розрізняти ще дві групи вмінь. Це, по-перше, вміння, пов'язані з плануванням ТП, що включають класифікацію, узагальнення, ієрархічне упорядкування інформації; імовірнісне прогнозування ТП, забезпечення зв'язності (когезії) та цілісності (когерентності) ТП. До другої групи автор включає вміння скоропису, пов'язані з програмуванням ТП [1, 25]. Сюди віднесено: здатність виокремлення та запис інваріанта ТО; трансформація ТО з урахуванням ознак майбутнього ТП; термінове знаходження компресованих формул скоропису, що позначали б складні смислові конструкції; зняття смислової надлишковості ТО; прогнозування розвитку змісту ТО та його відображення в записах за допомогою ПС; розширення й послідовне розгорнення в процесі запису виокремлених тем та рем.

Хоча наведена вище класифікація є достатньо цікавою й, вірогідно, загалом здатна забезпечити розробку ефективної методики навчання УПП із застосуванням ПС, що й доведено у відповідному експериментальному навчанні [1], все ж у ній спостерігаються певні суперечності, які розглядаються далі.

Невдалим видається вживання однакових термінів для позначення різних понять у різних категоріях. Це, по-перше, вживання терміна «лексичні навички» стосовно двох різних операцій у різних категоріях навичок. У першій категорії вони визначаються як «скорочений запис слів та словосполучень, цифрове позначення прецизійної інформації, абревіація та символьне позначення понять», а в третій – однойменні навички позначають операції «виокремлення й фіксації рельєфних та ключових слів, опорних пунктів, смислових віх». Як неважко помітити з порівняння двох видів «лексичних навичок», вони позначають зовсім різні операції, а тому навряд чи доцільно вживати щодо них один і той самий термін. Крім того, невдалим видається також зворот «цифрове позначення прецизійної інформації», оскільки згадана інформація не обмежується лише цифрами, а включає й інші її види (власні імена, географічні назви, назви організацій тощо), які не можна записати цифрами.

По-друге, однаковий термін «структурно-композиційні навички» в першій категорії вживається для позначення навичок «вертикального розташування записів та наочного й економного їх здійснення», а в третій категорії – для позначення навичок «виокремлення теми та реми висловлення, виокремлення логіко-семантичної структури закінченого відтинка мовлення, згорнення відомої інформації, виокремлення головної уточнювальної інформації, компресії, трансформації та генералізації». Навіть побіжного погляду на перелік навичок, об'єднаних під однією назвою в різних категоріях, достатньо, аби переконатися, що мова йде про зовсім різні операції, які не можуть позначатися одним і тим самим терміном. Подібна термінологічна плутанина не сприяє однозначності класифікації, запропонованої автором.

Невдалим видається також термін «граматичні навички» для позначення операцій «маркування різних синтаксичних і логічних відношень (модальності, предикативності, заперечення, посилення, порівняння тощо)». Усі згадані зв'язки між поняттями встановлюються на глибинному рівні й лише потім маркуються на поверхневих (лексичному та граматичному) рівнях. Оскільки, як ми зазначали вище, під час перекладу перекладач має сприйняти смисл ТО, тобто головні поняття висловлення та характер зв'язків між ними, і відповідно зафіксувати їх за допомогою ПС, то вживання терміна «граматичні навички» створює враження, що перекладач має орієнтуватися на поверхневий рівень висловлення, що суперечить головним принципам перекладу, зміст яких розглядався нами раніше. Вірогідно, автор дослідження, що аналізується, також дотримується загальноприйнятої точки зору, а значить мова йде про невдало вибраний термін.

У другій категорії зібрано навички, що є «пов'язаними із синхронізацією різних видів діяльності», однак не всі з них відповідають такому визначенню змісту категорії. Однозначно не відносяться до неї навички «призупинення фіксації по закінченні звучання повідомлення» (складається враження, ніби існує небезпека, що перекладач буде продовжувати писати й після закінчення виступу оратора), а також «фіксування як у положенні сидячи, так і стоячи, в залежності від умов перекладу», що вочевидь відноситься до умов здійснення УПП, а не до необхідності синхронізувати різні види діяльності. Зміст навичок «детальна фіксація на початку мовлення оратора» та «скорочення обсягу фіксації зі збільшенням тривалості звучання повідомлення» також відносяться не до аспекту синхронізації різних видів діяльності, а до залежності обсягу

записів від фази виступу мовця. Так само навряд чи стосується згаданої синхронізації «швидкісний запис незалежно від темпу мовлення», оскільки він, очевидно, відноситься до темпу здійснення запису.

В останніх двох групах умінь також спостерігаються неточності. Зокрема, серед складових першої групи, які визначаються автором як «пов'язані з плануванням ТП», знаходимо вміння «забезпечення когезії ТП та його когерентності». Видається, що згадані характеристики ТП залежать не від умінь ПС, а від зовсім інших чинників, зокрема, від рівня володіння мовою перекладу.

Певні суперечності спостерігаються і серед компонентів другої групи вмінь. Зокрема, видається, що «здатність виокремлення та запис інваріанта ТО» виглядає синонімічною «здатності виділяти ключові сегменти ТО», що згадується серед перших п'яти вмінь, та навичкам «одночасного активного аудіювання та письмової фіксації», що згадуються серед навичок другої категорії. Також не зовсім зрозуміло, чим здатність «трансформації ТО з урахуванням ознак майбутнього ТП» у другій групі вмінь відрізняється від навичок просто «трансформації» в третій їх категорії. Крім того, важко сказати, чим спроможність «термінового знаходження компресованих формул скоропису, що позначали б складні смислові конструкції» різниться з навичками компресії, що входять до складу третьої категорії навичок, оскільки поняття «складний» має відносний характер і суттєво варіюється, залежно від конкретного індивіда та рівня його мовленнєвої і перекладацької компетентності. Термінологічне словосполучення «смислова надлишковість ТО» видається невдалим, бо остання навряд чи є ознакою смислового рівня – можна говорити про надлишковість мовних засобів при передачі певного смислу, а не про надлишковість смислу, який, на нашу думку, завжди є сталою величиною у будь-якому висловленні і не залежить від обсягу мовних засобів, які конкретний індивід застосовує, аби донести його до адресата. Власне цим відрізняються висловлення досвідчених мовців від початківців – у перших смисл висловлення доводиться до адресата за допомогою меншого обсягу мовних засобів за рахунок раціональнішої їх організації, в той час як другі використовують більший обсяг мовних засобів з меншою ефективністю.

Висновки. На нашу думку, переважна більшість викладених вище навичок і вмінь успішного застосування ПС є важливими, однак, якщо узагальнити викладені вище підходи і не вдаватися у надмірну деталізацію, то можна припустити, що головними вміннями при згаданому застосуванні є, по-перше, здатність повно записати головні поняття, на яких ґрунтується ТО. Згадана здатність поглинає кілька вмінь та навичок у

класифікації, що розглядалася вище, зокрема, виокремлення та запис інваріанта ТО, здатність виділяти ключові сегменти ТО, одночасне активне аудіювання та письмова фіксація, виокремлення й фіксація рельєфних і ключових слів, теми та реми, логіко-семантичної структури закінченого відтинка мовлення, згорнення відомої інформації, виокремлення головної уточнювальної інформації.

Другим головним умінням успішного застосування ПС видається ступінь здібності підбирати раціональні прийоми для фіксації фактів та відображення логіки розвитку ТО, зокрема, додержання принципу вертикалізму. Ця здатність також поглинає кілька вмінь та навичок у класифікації, що розглядалася вище: навички технічного оформлення записів за допомогою ПС, маркування логічних відношень між поняттями ТО, трансформація ТО з урахуванням ознак майбутнього ТП.

Нарешті третім головним умінням успішного застосування ПС є здатність забезпечення необхідного ступеня щільності записів. Згадана здатність поглинає такі вміння та навички із класифікації, що розглядалася вище, як скорочений запис слів та словосполучень, вживання цифр та загальноприйнятих скорочень, абревіація, символьне позначення понять, компресія та трансформація. Сюди доцільно також додати здатність фіксації тема-рематичних зв’язків ТО в записах за допомогою ліній-виносок.

У визначенні ступеня сформованості згаданих умінь у студентів та їх впливу на якість УПП вбачаємо **перспективу** нашого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аликина Е. В. Переводческая семантография. Запись при устном переводе / Е. В. Аликина. – Москва : Восток-Запад, 2006. – 156 с.

2. Апухтин В. Б. Система записей в последовательном переводе / В. Б. Апухтин // Переводоведческая лингводидактика. – М. : Флинт-Наука, 2009. – С. 177–227.

3. Бурляй С. А. Последовательный перевод = переводческая запись? / С. А. Бурляй // Тетради переводчика. Вып. 24. – М. : Межд. отношения, 1999. – С. 91– 96.

4. Миньяр-Белоручев Р. К. Последовательный перевод / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Воениздат, 1969. – 288 с.

5. Основы перевода: курс лекций по теории и практике перевода для ин-тов и фак. междунар. отношений / Г. Э. Мирам, В. В. Дайнеко, Л. А. Тарануха ; ред. англ. текста Н. Брешко. – 2-е изд., испр. и доп. – Киев : Эльга, 2006. – 278 с.

6. Ребрій О. В. Основи перекладацького скоропису : [навч. посіб.] / За ред. Л. М. Черноватого, В. І. Карабана. – Вінниця : Нова книга, 2006. – 152 с.

7. Сладковская Е. Н. Основные смысловые компоненты высказывания, переводческая трансформация и запись при последовательном переводе / Е. Н. Сладковская // Смысл текста как объект перевода : сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тереза. – Вып. 278. – М., 1986. – С. 67–76.

8. Best J. Übersetzen und Dolmetschen. Eine Orientierungshilfe / J. Best, S. Kalina. – Tübingen : Francke Verlag, 2002.

9. Laukova J. Zur Rolle der Dolmetschnotizen beim Konsekutivdolmetschen Ein Erfahrungsbericht [Електронний ресурс] / J. Laukova // Linguistik online. – 2005. – № 23/2. – Режим доступу : http://www.linguistik-online.de/23_05/laukova.pdf.

10. Matyssek H. Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher. Ein Weg zur sprachunabhängigen Notation / H. Matyssek. – Heidelberg : Groos, 1989. – 914 s.

11. Mikkelson H. Introduction to the Consecutive Interpretation Chapter [Електронний ресурс] / H. Mikkelson, J. Willis, N. Alvarez // The Interpreter's Edge. – Spreckels, CA : ACEBO, 1995. – Режим доступу : http://www.acebo.com/conintro.htm/

РЕЗЮМЕ

Червинко Е. А. Факторы обучения устному последовательному переводу с опорой на систему сокращенной записи.

В статье рассмотрены факторы, которые влияют на успешность обучения будущих переводчиков устному последовательному переводу с опорой на систему сокращенной записи: принципы переводческой скорописи (понятийная основа записей с ориентацией на глубинный смысловой уровень сообщения; вертикализм; плотность записей, которая основывается на сокращенной буквенной записи без гласных, аббревиатурах и акронимах, а также символах), ее функции, роли, принципах реализации. Проанализированы также навыки и умения, которые обеспечивают успешное использование переводческой скорописи в процессе устного последовательного перевода на разных его этапах.

***Ключевые слова**: факторы обучения, устный последовательный перевод, сокращенная запись, текст оригинала, текст перевода, навыки, умения устного последовательного перевода.*

SUMMARY

Chervinko Ye. Factors influencing the effectiveness of training prospective interpreters in consecutive interpreting based on note-taking.

The articles deals with flu factors that influence the effectiveness of training prospective interpreters in consecutive interpreting based on note-taking: note-taking principles (the notional foundation for interpreter's notes with the orientation towards the deeper notional level of the incoming message; vertical tiering; density of interpreter's notes encompassing shortened letter representation of the key words, abbreviations and acronyms as well as symbols), its functions, roles, ways of application as well as subskills and skills underlying the successful application of note-taking during consecutive interpreting.

The complexity of consecutive interpreting that involves simultaneous activities during two stages (listening and writing during the stage of comprehending the source text comprehension as well as reading and speaking during the stage of producing the target text) has been attested to in many a scientific work. However, this process, coupled with the factors influencing the effectiveness of training perspective philologists in consecutive interpreting with the application of interpreter's shorthand, has yet to come into focus of PhD research in Ukraine at least, which constitutes the topical value of the given paper.

The present article also dwells on the main subskills and skills underlying the process of consecutive interpreting. Here belongs the ability to take notes of the key words which provide the framework of the incoming message. The abovementioned ability rests on singling out the invariants of the source text, active simultaneous listening comprehension and written representation, detecting «relief» and pivotal words, theme and rheme, logical and semantic structure of the given accomplished stretch of speech, contracting the information already known to the interpreter as well as distinguishing principle precise information.

Another underlying skill of applying interpreter's shorthand is the ability to choose rational ways of noting the facts and reflecting the logic of the source text progression, in particular, the principle of vertical tiering, or verticalism. The subskills inherent in the abovementioned skill are as follows: the appropriate technical layout of the notes with the application of interpreter's shorthand, marking the logical relations between the notions of the source text, transforming the source text with due regard to the features of the future target text.

Last but not least, the third main skill of effective application of interpreter's shorthand is ensuring density of interpreter's notes, which embraces shortened representation of words and word combinations, using numerals and universally accepted abbreviations, acronyms, symbolic representation of notions, compression and transformation. Here also belongs the ability to represent theme and rheme connections of the source text with the help of leader (reference) arrows or lines.

The prospect of the present research is to determine the degree of the abovementioned skills development and their influence on the quality of consecutive interpreting.

***Key words**: instruction factors, consecutive interpreting, note-taking, source text, target text, subskills and skills of consecutive interpreting.*

УДК 378.016:81'243

О. В. Штельмах
Криворізький національний університет

МЕТОД ПРОЕКТІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ

Стаття присвячена ролі методу проектів у позааудиторній роботі студентів нефілологічних спеціальностей. Розмежовано поняття «метод», «проект», «проектування», «метод проектів», «проектна діяльність», «навчальний проект». Визначено типологію та етапи роботи над проектом. Уточнено вимоги до критеріїв готовності студентського проекту. Зосереджено увагу на рейтинговій шкалі оцінювання проектної роботи студента. З'ясовано етапи проведення проектної методики. Систематизовано типи проектів. Сформовані вимоги до студентських творчих робіт. Обґрунтовано, що найбільш вдалим видом проекту для вивчення іноземних мов студентами нефілологічних спеціальностей є проект з урахуванням застосування роботи з літературою.

***Ключові слова**: метод, проект, проектування, метод проектів, проектна діяльність, навчальний проект, критерії готовності, рейтингова шкала оцінювання.*

Постановка проблеми. Інноваційний підхід до вивчення іноземної мови полягає, передусім, у застосуванні нетрадиційних методів навчання. Одним із варіантів підвищення рівня мовленнєвої компетенції для студентів не філологічних спеціальностей є використання методу проектів як під час аудиторної роботи, так і у вільний від навчання позааудиторний час з метою поглиблення власних знань з іноземної мови, розширення кругозору та переходу пасивного мовленнєвого мінімуму до його активного прояву. Метод проектів є методом наукового пошуку, в якому вдало поєднано застосування теоретичних знань та вмінь з їх практичною

реалізацією задля розв'язання певних проблем у спільній навчальній діяльності студентів. Саме метод проектів, як педагогічна технологія, сприяє творчому розвиткові особистості студента, генерує в нього позитивну мотивацію до занять з іноземної мови. Виконання проектних робіт сприяє активізації лінгвістичної, соціологічної, дискурсивної, стратегічної, соціальної, соціокультурної компетенцій як на письмі, так і в усному мовленні; знанню лексичного та граматичного матеріалу; вдосконаленню мовленнєвих умінь і навичок студентів. Пріоритетним напрямом у формуванні комунікативної компетенції студента є саме метод проектів, але на сьогоднішній день ще недостатньо створено дієвих методик і немає чіткого визначення умов задля сприятливої реалізації даної педагогічної технології, оскільки в Україні не відведено чільне місце використанню методу проектів на заняттях з іноземної мови. До основних труднощів, що виникають у цій справі, можна віднести й те, що в Україні недостатньо досвіду в цій царині, а ті викладачі, які намагаються застосовувати інноваційні методи на своїх заняттях і перебувають у творчому пошуці, поступово приходять до проектної методики, але в них не має чіткого алгоритму її проведення, не розроблено уніфікованих критеріїв готовності проекту до захисту та рейтингової шкали оцінювання проектних робіт студентів, відсоткового співвідношення активності студентів у даному виді роботи до загального балу успішності за семестр, оскільки навчальними планами у вищій школі не передбачено застосування проектної методики на заняттях з іноземної мови.

Аналіз наукових досліджень. Як свідчать результати наукового пошуку, окремі питання самостійної роботи студентів у різних аспектах розглядали А. Алексюк, С. Архангельський, В. Беспалько, Л. Вяткін, Н. Гегашвілі, Л. Заякіна, І. Лернер, Ю. Карякін, Л. Клименко, В. Козаков, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Є. Дасшбиць, О. Мороз, А. Петровський, П. Підкасистий, М. Скаткін, Д. Тетеріна. Проблема комунікації як соціально-психологічного феномену представлена у дослідженнях Г. Андрєєвої, С. Братченко, Є. Бистрової, Г. Дмитрієва, І. Зимньої, М. Кагана, В. Кан-Калика, А. Леонтьєва, О. Семеног, Д. Хаймса, Н. Хомського та інших. Водночас, значний внесок у дослідженні проблеми формування мовленнєвої компетентності внесли Є. Верещагіна, В. Костомаров, Є. Вітлін, Р. Ладо, А. Холідей, Е. Уткін, Д. Яддок та інші. Дослідженням методу проектів як технології займалися І. Єрмаков, Ю. Загуменнов, О. Дем'яненко, Г. Ісаєва, І. Зозюк, І. Гусь, І. Калмикова та інші. У галузі методики викладання іноземних мов проектними методиками займалися такі англійські вчені, як Дж. Дьюї, Т. Блур, Х. В. Килпатрик, М. Дж. Сент-

Джон, Дж. Пітт. Модернізація української освіти, зокрема вищої, несе в собі необхідність пошуку нових підходів до викладання іноземних мов, тому на основі ідей закордонних педагогів методом проектів зацікавилися й вітчизняні такі методисти, як М. Буханкіна, М. Коптюг, Г. Мамукіна, М. Моісеєва, О. Петров, Е. Полат, Д. Рускова. Значний внесок у розвиток проектної методики внесли сучасні українські вчені О. Коберник, О. Пєхота, С. Ящук та інші.

Метою статті є розмежування понять «метод», «проект», «проектування», «метод проектів», «проектна діяльність», «навчальний проект»; окреслення типології проектів, основних етапів роботи над проектом; виведення уніфікованих вимог до критеріїв готовності студентського проекту та рейтингової шкали оцінювання.

Виклад основного матеріалу. Іноземна мова є провідним засобом спілкування, а її вивчення є унікальною можливістю розширити сферу як повсякденного, так і професійного спілкування. Ось чому орієнтація занять з іноземної мови на розвиток комунікативних умінь і навичок студентів нефілологічних спеціальностей допомагає розвивати комунікативну компетентність.

На вищому рівні комунікативної компетенції апробовуються всі ті теоретичні знання й уміння, які студент отримав з граматики іноземної мови на практиці завдяки монологічній і діалогічній стратегії, у спільній співпраці над навчальним проектом як в аудиторний час, так і в позааудиторній роботі. Специфікою навчання студентів нефілологічних спеціальностей іноземній мові є брак застосування філологічного способу репрезентації інформації, тому все більше викладачів вищої школи звертається до проектної методики під час підготовки до занять з іноземної мови.

Здійснений огляд психолого-педагогічної наукової та методичної літератури дозволив нам розмежувати поняття «метод», «проект», «проектування», «метод проектів», «проектна діяльність», «навчальний проект».

Так, наприклад, А. Моісеєв трактує проект як цільовий акт діяльності, в основі якого лежать інтереси того, кого навчають, як велику роботу, що спрямована на опрацювання конкретної теми і розв’язання проблеми, але сам зміст і презентацію мають визначати самі студенти; як форму побудови цілеспрямованої діяльності [5].

Тлумачний словник української мови пояснює проект як задуманий план дій [1].

У Радянському енциклопедичному словнику наголошується, що проект – це задум, план, прообраз певного об’єкта; сукупність документів і розрахунків, що необхідні для його створення [12].

Енциклопедичний словник визначає проект як ідею, якою суб'єкт розпоряджається як власною думкою. Проект як проблема означає ситуацію творчості, в якій людина перестає бути власником ідеї, щоб отримати шанс наштовхнутися на щось нове, здивуватися, виявити його в своїй творчості [9].

Є. Полат наголошує, в свою чергу, що проект – це сукупність певних дій, документів, попередніх тестів; задум для створення реального об'єкта, предмета, створення різного роду творчих, теоретичних продуктів [10].

М. Бухаркіна акцентує увагу на тому, що навчальний проект – це спільна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність студентів-партнерів, яка має спільну мету, узгоджені методи, засоби діяльності, що спрямована на досягнення спільного результату з розв'язання спільної проблеми, яка має значущість для учасників проекту [9].

А. Хуторський розглядає навчальний проект як форму організації занять, що передбачає комплексний характер діяльності всіх його учасників з отримання освітньої продукції за певний проміжок часу [6].

І. Іскорнєва розуміє проект як метод навчання. Вона наголошує, що його можна застосовувати на заняттях та в поза–аудиторній роботі, що він є дуже ефективним, тому що формує значну кількість умінь і навичок. Проектування, в свою чергу, вона трактує як зміст навчання, вказуючи, що проектування – це специфічний індивідуально-творчий процес, який потребує від кожного студента оригінальних рішень, водночас – це процес колективної творчості, який може стати засобом соціального та інтелектуального творчого саморозвитку студентів та викладачів, а також – засобом розвитку проектних здібностей [3].

Метод – шлях до чогось, спосіб пізнання. Метод навчання, на думку Н. Мойсеюк, шлях навчально-пізнавальної діяльності студентів до результатів, визначених завданнями навчання [8].

Загалом дефініція «метод» має різне тлумачення, але більшість методистів погоджуються вкладати в це поняття єдність принципів навчання і таких глобальних компонентів методики як мета, зміст, технологія та засоби навчання іноземних мов.

Проектна діяльність є цілеспрямована, самостійна в більшій своїй частині діяльність студентів під гнучким керівництвом викладача, що спрямована на рішення певної дослідницької проблеми та отримання конкретного результату у вигляді матеріального чи ідеального продукту, тобто такого продукту, який є підготованим відповідно до аналізу вивченої інформації та апробованим на практиці висновком про певний процес, подію чи захід зі своїми умовиводами та сформованими знаннями та

вміннями, наприклад, написання резюме іноземною мовою та подання його до фірми чи компанії на розгляд, створення стіннівки іноземною мовою до свого професійного свята, наприклад, Дня банкіра, Дня металурга тощо.

Говорячи про метод проектів слід зауважити, що саме його більшість учених вважає одним з найперспективніших прогресивних методів навчання, оскільки робота над проектом за своєю сутністю має інноваційний характер. Так, Дж. Пітт наголошує, що метод проектів – це не алгоритм, що складається із чітких етапів, а модель творчого мислення й прийняття рішень [7].

Як стверджує В. Прочан метод, проектів – це сукупність прийомів, дій студентів у їх певній послідовності для досягнення поставленого завдання, що було визначеним, значущим для студентів і оформленим у вигляді якогось кінцевого продукту [2].

Загалом, методисти акцентують увагу на тому, що метод проектів як новітня педагогічна технологія містить у собі сукупність дослідницьких, творчих проблемно-пошукових методів. Проектну методику можна розглядати як поштовх до творчого розвитку особистості студента, оскільки даний метод базується на принципах рефлексії, неординарності, толерантності, партнерства, креативності тощо.

Метод проектів дає змогу розвивати навички спілкування, творчу думку, допомагає розв’язувати проблеми комунікативного характеру, проектує студента на ситуацію успіху, що може в подальшому стати відправною точкою усвідомленого професійного зростання, самореалізації та самоосвіти, сприяє розвиткові ініціативи, організаторських навичок, самостійності.

Стосовно типології проектів більшість учених схильна розмежовувати проекти на:

– інформативні, ігрові, дослідницькі, творчі, пошукові;
– надумані й реальні;
– індивідуальні, парні й групові;
– локальні, всеукраїнські й міжнародні.

З-поміж безлічі класифікацій проектів Т. Блур та М. Сент-Джон, фахівці в галузі методик викладання іноземних мов, виділяють 3 види проектів:

– груповий проект: дослідження здійснюється всією групою, але кожному учаснику відведена своя чітка місія;

– міні-дослідження: індивідуальна робота студента, який у своєму дослідженні застосовую інтерв’ю, анкетування та опитування;

– проект з урахуванням застосування роботи з літературою: вибіркове опрацювання літератури студентами з певної теми [5].

Ми погоджуємося з думкою Р. Джордана [3], який вважає, що проект з урахуванням застосовування роботи з літературою є найбільш вдалим саме для вивчення іноземних мов студентами нефілологічних спеціальностей. Він передбачає залучення словників, довідників, брошур, підручників тощо для підготовки конкретного проекту професійної направленості.

У свою чергу Е. Полат виокремлює 11 типів проектів [11]:

– дослідницькі: вимагають чітко сформульовану систему проекту, його мету та кінцеві результати, продумані методи експериментально-дослідницьких робіт і методи обробки статистичних даних;

– творчі: не мають чітко опрацьованої структури, вона розвивається в процесі проекту, наприклад, це може бути підготовка стіннівок, відеофільмів, колажів, творів тощо;

– рольово-ігрові: структура здійснення проекту до самого кінця залишається відкритою; кожен учасник вибирає собі роль, за якою діє в певних штучно вигаданих ситуаціях, наприклад, театральний проект;

– практико-орієнтовані: простежується чітко окреслена мета, що в свою чергу, зорієнтована на соціальні інтереси учасників. Результатом може бути газета, документ, звукозапис, спектакль, програма законопроекту, відеофільм, комп’ютерна газета, альманах творчих студентських доповідей тощо ;

– монопроекти: проводяться за найскладнішими темами, пов’язаними з країнознавчою, соціальною чи вузькоспеціалізованою професійною направленістю. Вони потребують чіткої структуризації, схеми та форми проведення. Саме монопроекти доцільніше проводити в поза–аудиторний час, оскільки під час підготовки проекту перевіряються знання та вміння, що отримали студенти на заняттях, уже на практиці;

– міжпредметні проекти: досить цікавий вид проектної методики, оскільки дає можливість не лише порушувати, а й розв’язувати складні проблемні ситуації. Міжпредметні проекти слід проводити під чітким керуванням викладачів-предметників з добре опрацьованими формами проміжного контролю та підсумкової презентації;

– проекти з відкритою координацією: викладач бере участь у проекті як координатор, організовуючи й направляючи у правильне русло діяльність студентів;

– проекти з прихованою координацією: викладач не втручається в роботу над проектом, але вивчаючи проміжні висновки з досліджень,

перевіряючи нотатки, записи він уважно відстежує ступінь здійснення проектної роботи;

– внутрішні чи регіональні: між групами одного навчального закладу чи між закладами;

– міжнародні: студентські обміни чи робота над проектом із застосуванням новітніх інформаційних технологій, на кшталт Skype, навчально-дослідницьких форумів тощо;

– телекомунікаційні: творча діяльність студентів за допомогою комп'ютерних технологій, результатом якої, здебільшого, виступає презентація.

Підсумовуючи вищевказане ми розділяємо думку стосовно типізації проектів з Е. Полат відповідно до їх ознак:

– за домінуючим у проекті методом: дослідницький, творчий, рольово-ігровий, ознайомлювально-орієнтувальний;

– за предметно-змістовою частиною: монопроект, міжпредметний;

– за характером контактів: серед учасників груп одного навчального закладу чи кількох вищих навчальних закладів одного міста чи різних регіонів, країн, континентів;

– за кількістю учасників проекту [11].

Слід зауважити, що короткі за терміном виконання проекти проводяться в три основні етапи:

1) обговорюється зміст, характер проекту, способи збору інформації, методи, формуються мікрогрупи студентів з урахуванням психологічної сумісності, рівня володіння мовою, творчих здібностей, моменту лідерства;

2) робота по виконанню проекту: наприклад, підготовка «корисного професійного словничка», написання власних письмових робіт, резюме, ессе тощо, підбір інформації (віршів, ребусів, кросвордів, пісень, відеофрагментів з теми дослідження), підсумовування накопиченого матеріалу, й виведення власних умовиводів;

3) презентація проектної роботи: у межах заняття, конкурсу, олімпіади, конференції тощо.

Робота над більш складними й тривалими проектами здійснюється у 4 етапи:

1) підготовчий: вибір теми дослідження, формування мікрогруп;

2) виконавчий: збирання інформації, робота з довідковою літературою, інтерв'ю, анкетування тощо;

3) презентаційний: підготовка презентації роботи;

4) підсумковий: підведення підсумків, виокремлення недоліків у роботах, позитивних моментів, оцінювання проектів студентів.

Окреслюючи уніфіковані вимоги до критеріїв готовності студентського проекту ми керувалися дослідженнями американських методистів Л. Макбрайд, Ф. Дрейк, М. Левінскі [4], які виокремили 6 основних показників:

- закінченість: всебічне розкриття сутності проблематики проекту;
- грамотність, чіткість та ясність викладу інформації;
- інформація: достовірність викладу інформації, її документизація;
- підтвердження доказів інформації, наведення прикладів її застосування;
- графічне оформлення матеріалу;
- переконливість і практичність проблематики проекту: чи є реалістичною запропонована програма, інформація, методика тощо.

Отож, можна з упевненістю сказати, що основними вимогами до студентських проектних робіт є:

- актуальність тематики та ступінь вірогідності її реалізації;
- наявність ґрунтовно підтвердженої документації, що буде виступати за основу проекту;
- застосування інноваційних засобів оформлення подачі проекту;
- технологічність, що пов’язана з використанням стратегій та прийомів навчально-пошукової діяльності;
- креативність подачі матеріалу під час захисту проектної роботи;
- грамотність та логічна послідовність викладу інформації.

Оцінювання студентських проектів має базуватися, насамперед, на принципах прозорості та відкритості з чітко окресленими критеріями оцінки. Тому, на початковому етапі роботи над проектом слід викладачеві ознайомити студентів з рейтинговою шкалою оцінювання. З огляду на те, що доцільно застосовувати проектну методику на заняттях, тематика яких є доволі складною для розуміння студентів або ж є поліаспектною, відповідно, частина матеріалу виноситься на опрацювання у вигляді створення проектної роботи, то й рейтинг слід вираховувати з відсоткового співвідношення кількості виконаних проектів до інших видів роботи як в аудиторії, так і самостійно опрацьованого матеріалу з іноземної мови.

Оформлення викладачем результатів оцінювання за рейтинговою шкалою можна здійснювати, наприклад, в Excel, яка автоматично підраховує середній бал за всі проектні роботи та розподіляє в певному порядку студентів відповідно до їх успішності. Доцільно практикувати

самооцінку та взаємооцінку при виставленні кінцевої оцінки за проектну роботу, тим самим дослухаючись до зваженої, аргументованої думки студента, даючи йому можливість відстояти свої погляди, дослухатися до думок своїх одногрупників, тобто, бути активним членом соціуму.

Зважаючи на комплексний характер вимог до проектної роботи оцінювання її ефективності має відбуватися за результатами підсумкового контролю з дисципліни «Іноземна (англійська) мова» для студентів нефілологічних спеціальностей, де буде враховуватися відсоток виконаних проектів у співвідношенні до інших видів самостійної позааудиторної роботи та активності, безпосередньо, на занятті.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, ураховуючи розмаїтість поглядів і підходів до розуміння змісту проектної методики, можна стверджувати, що застосування методу проектів на сьогодні в українських вищих навчальних закладах набуває надзвичайної актуальності з огляду на його ефективність та практичну значущість при підготовці майбутнього фахівця, який має високий рівень соціальної та професійної адаптації у соціумі.

Напрям подальших розвідок з окресленої проблеми вбачаємо в детальному розгляді інтерактивних технологій, що є дієвим засобом моделювання ситуацій професійної діяльності на заняттях з іноземної (англійської) мови для студентів нефілологічних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови / А. О. Івченко. – Харків : ФОЛІО, 2002. – 540 с.
2. Коваленко О. Я. Книга вчителя іноземної мови; довідково-методичне видання / О. Я. Коваленко, І. П. Кудіна. – Харків : Торсінг Плюс, 2005.
3. Комунікативна компетенція на уроках іноземної мови // Завуч. – 2007. – № 25.
4. Копилова В. В. Методика проектной работы на уроках английского языка / В. В Копилова. – Москва, 2003. – 317 с.
5. Мазур И. И. Управление проектами / И. И. Мазур. – М, 2005. – 655 с.
6. Мамукина Г. Е. Создание мультимедийного проекта на немецком языке в средней школе // Г. Е. Мамукина / Иностранные язики в школе. – 2001. – № 4. – С. 8–16.
7. Метод проектів : іноземна мова // Завуч. – 2006. – № 9.
8. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник. / Н. Є. Мойсеюк. – 1999. – 350 с.
9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие / [Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат]. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 199 с.
10. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2–3. – С. 10–15.
11. Полат Е. С. Обучение совместными усилиями / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 4–11.
12. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. Прохорова. – М. : Советская энциклопедия, 1980. – 1600 с.

РЕЗЮМЕ

Штельмах О. В. Метод проектов в обучении иностранному языку студентов нефилологических специальностей во время внеаудиторной работы.

Статья посвящена роли метода проектов во внеаудиторной работе студентов нефилологических специальностей. Разграничены понятия «метод», «проект», «проектирование», «метод проектов», «проектная деятельность», «учебный проект». Определена типология и этапы работы над проектом. Уточнены требования к критериям готовности студенческого проекта. Сосредоточено внимание на рейтинговой шкале оценивания проектной работы студента. Выяснены этапы проведения проектной методики. Систематизированы типы проектов. Сформулированы требования к студенческим творческим работам. Обосновано, что наиболее удачным видом проекта для изучения иностранных языков студентами нефилологических специальностей является проект с учетом применения работы с литературой.

***Ключевые слова**: метод, проект, проектирование, метод проектов, проектная деятельность, учебный проект, критерии готовности, рейтинговая шкала оценивания.*

SUMMARY

Shtelmakh O. The method of projects in foreign language's teaching of students of unphilological specialities during extracurricular work.

The article is devoted to the role of the method of projects in *extracurricular work of students of unphilological specialities. The concepts «method», «project», «projection», «method of projects», «project activity», «educational project» are differentiated in the article. The typology and stages of a project are defined. The requirements to the student project readiness's criteria are clarified. It's focused attention on the rating scale of the estimation of a student's project work. The types of projects are systematized. Requirements are set forth to student's project work. It is reasonable that the most successful type of a project for the study of foreign languages by the students of unphilological specialities is a project with an application of work with literature.*

It is given different opinions of famous methodologists, scientists concerning students' extracurricular work, a problem of communication as the social-psychological phenomenon, a problem of speech competence forming, method of projects as a technology, new approaches to the teaching of foreign languages and so on.

In general the method of projects allows to develop communication skills, creative thinking. It helps to solve different communicative problems. It designs a student on the success's situation, which can further be a starting point of informed professional development, self-realization and self-education. It promotes initiative, organizational skills, self-reliance.

Thus, taking into account the diversity of views and approaches to understanding the meaning of the method of projects we are able to argue that currently in Ukrainian higher education the usage of the method of projects becomes more and more actual because of its effectiveness and practical importance in the future professional's preparation who has a high level of social and professional adaptation in the society.

***Key words**: method, project, projection, method of projects, project activity, educational project, readiness criteria, the rating scale of the estimation.*

РОЗДІЛ V. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

УДК 371.322:378.126:147

А. О. Кучерявий
Донецький юридичний інститут МВС України

ОСОБИСТІСНИЙ АСПЕКТ У ПРОЕКТУВАЛЬНИХ ПРИНЦИПАХ УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Самостійна робота студентів стає все більш затребуваною в навчальному процесі вищої школи. Це стосується й підготовки юристів. Стаття присвячена вирішенню питання врахування особистісного аспекту при проектуванні самостійної роботи майбутніх юристів. У дослідженні вивчено принципи, які визначають орієнтацію студентів на усвідомлення значущості набуття професійних знань, урахування вимог особистісно орієнтованого навчання, забезпечення мотивації студента та культивування процесу самоуправління. Результати дослідження дозволяють розпочати вивчення функцій суб'єктів управління самостійною роботою майбутніх юристів.

***Ключові слова**: управління, самостійна робота студентів, навчальні завдання, принципи, майбутні юристи, викладачі, потреба, знання.*

Постановка проблеми. Використання самостійної форми навчання в процесі підготовки фахівців з вищою освітою набуває все більшої актуальності, зокрема через стрімкий розвиток інформаційних та комп'ютерних технологій. Але при цьому стають наявними труднощі, пов'язані з її проектуванням та організацією. Це обумовлено тим, що педагогічною наукою більше досліджувалася аудиторна форма навчання, яка за радянських часів та на першому етапі становлення української вищої школи була провідною. У тому числі, достатньо не вивчалося питання управління самостійною навчальною діяльністю студентів. Саме недостатність вивченості механізмів організації самостійної роботи студентів, зокрема юридичних спеціальностей, обумовлює проблему даного дослідження. У межах розв'язання цієї проблеми знаходиться й питання врахування особистісного аспекту при проектуванні самостійної навчальної діяльності студентів, необхідне для добору навчальних завдань, підготовки методичного забезпечення тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Самостійна робота студентів як складова навчального процесу є предметом дослідження вітчизняних науковців [2; 5], які вивчають її зміст, принципи здійснення, надають рекомендації щодо її організації тощо. Деякі вчені заклали підґрунтя до виконання самостійної роботи студентами вищих закладів освіти,

визначивши операційну складову виконання типових завдань [1; 3]. Певну значущість для вивчення аспектів управління самостійною роботою майбутніх юристів мають роботи, присвячені саме підготовці фахівців правової галузі, де визначені етапи та орієнтири навчання [6]. Значним підґрунтям щодо опрацювання змісту проектувальних принципів є практичний досвід розробки змісту самостійної роботи, напрацьований у Донецькому юридичному інституті МВС України [4].

У сучасних педагогічних дослідженнях широко не розглядається питання управління самостійною навчальною діяльністю студентів, а відповідно – й безпосередні механізми її організації, зокрема в частині проектування самостійної роботи. Саме певна частина проектувальних принципів і є предметом розгляду цієї статті.

Формулювання цілей статті. Метою дослідження є визначення сукупності принципів, що обумовлюють особистісну складову проектування самостійної роботи майбутніх юристів. Відповідними завданнями є розгляд змісту та значущості кожного з них.

Виклад основного матеріалу. Процес управління самостійною роботою студента уособлює взаємодією суб’єкта управління з майбутнім фахівцем, тому повинен ураховувати особистісні потреби конкретної людини. Відповідні проектувальні принципи мають бути орієнтованими або на задоволення цих потреб, або на їх регулювання. Першим принципом, що містить елементи врахування особистісних потреб студента є принцип створення умов для усвідомлення майбутніми юристами суспільної, наукової й особистісної значущості набуття професійних знань. Упровадження цього принципу необхідне для того, щоб дидактична мета взаємодії педагога та студента набула для останнього якості самоцінної. Це є умовою свідомого самоконтролю студента за перебігом засвоєння навчального матеріалу, формування його особистої системи цінностей, зацікавлення якістю засвоєння знання.

Розглянемо ті аспекти значущості знання, які мають викликати особисту зацікавленість студента. Першим з них є науковий. Усвідомлення значущості окремого знання відбувається за наявності перспектив його використання на практиці, вивчення наступних тем, інших предметів тощо. Викладач цього досягає через пояснення факту значущості знання та шляхом добору завдань для самостійної роботи, якщо вони носять практичний і творчий характер, та вправ, що поєднують матеріал з кількох тем або є міжпредметними.

Наступним аспектом є суспільна й професійна значущість знання. Професія не існує поза суспільством, отже, професійна значущість знання є

й суспільною водночас. Відповідно суспільно значущими є правові дисципліни: суспільство потребує носіїв знання з різних галузей права, якими й мають стати сьогоднішні студенти. Підкреслити професійну та суспільну значущість знання можливо за умови добору завдань, що мають потенціал подальшого застосування при вивченні цієї та інших навчальних дисциплін у практиці юриста.

Третій аспект значущості знання – особистісний, який може бути розкрий у різних напрямах. Студент змінюється після кожного навчального заняття чи модулю самостійної роботи, необхідно лише орієнтувати його на постійний самоаналіз. Використанням особистісної значущості знання також є створення умов для самореалізації студентів, яке відбувається як у процесі оволодіння знанням, так і при його подальшому використанні. У цій ситуації викладач має спиратися на пізнавальні та професійні потреби майбутнього юриста. Забезпечення самореалізації може відбуватися через диференційований добір навчальних завдань як за змістом, так і за рівнем складності: «сильні» студенти потребують складних завдань та опанування новим матеріалом, «слабкі» – вправ репродуктивного характеру. Черговим напрямом є забезпечення розуміння студентом безпосередньої користі конкретного знання для наступних навчальних досягнень та професійної діяльності.

Другим принципом нашого розгляду є принцип опори на особистісно орієнтований підхід при доборі навчальних завдань. Він вимагатиме від викладача, по-перше, врахування індивідуальних особливостей студентів. За відсутності часових чи діагностичних можливостей вивчення кожної особистості можливим є врахування певних тенденцій щодо пізнавальних інтересів та потреб більшості студентів. Зокрема, викладач має враховувати їхній загальний освітній рівень, стан підготовленості до вивчення предмету, ціннісні орієнтації, вікові характеристики, професійну приналежність тощо. Під час підготовки фахівців для правоохоронних органів викладач свідомо чи інтуїтивно враховує такі загальні характеристики курсантської спільноти, як дисциплінованість, обмеженість у вільному часі, посередня схильність до ініціативності, побоювання покарання за негативні результати в навчанні тощо.

Дотримання викладачем вимог особистісно орієнтованого навчання передбачає врахування потреб студентів щодо якості методичного забезпечення самостійної роботи, складності навчальних завдань, їх кількості, загальних умов для навчання. Зокрема, кількість та обсяг вправ не повинні викликати перевантаження студента, а умови навчання

цивільного студента та курсанта закладу МВС України суттєво різняться. На відміну від студента курсант майже не розпоряджається своїм часом, а обставини його побуту в казармі виключають індивідуальні умови навчання. Відповідно, курсант може опрацювати меншу кількість завдань самостійної роботи.

Добір завдань ґрунтується й на навчальних здібностях майбутніх юристів, зокрема частина вправ призначається обдарованим студентам, що також відповідає вимогам особистісно орієнтованого навчання. Відповідно, індивідуальними мають бути і критерії оцінювання результатів виконання самостійної роботи.

Третім принципом нашого дослідження є принцип усебічного забезпечення мотивації самостійної навчальної діяльності. Серед різних механізмів її формування викладач, передусім, має спиратися на ті, що здатні поєднати внутрішні потреби особистості зі змістом навчання. У разі відсутності навчальних потреб, усвідомлюваних студентом, завданням викладача є створення необхідних умов для їх утворення через осмислення та емоційне переживання.

Перший механізм формування зазначеної мотивації полягає в забезпеченні професійної та навчальної самореалізації майбутнього юриста. Унеможливити її може низька якість навчальних завдань та відсутність їх професійно-практичної зорієнтованості. Як зазначалося вище, завдання самостійної роботи повинні містити елемент творчості, що відповідає природній схильності людини до пізнання та застосування раніше набутих здібностей. За необхідності здійснення творчої дії в студента з’являється потреба зробити крок уперед у власному розвиткові, яка активізує його навчальну діяльність. Забезпечити наявність елементів творчості здатний, зокрема, фактор новизни навчального матеріалу, адже засвоєння нових відомостей чи опанування новими способами розв’язання задач є за своєю суттю мінідослідженнями, а відтак – творчими видами роботи.

Інший механізм формування в майбутніх фахівців мотивів до виконання самостійної роботи полягає в поєднанні їхніх навчальних та соціальних потреб. У першу чергу мова йде про комунікативну соціальну потребу майбутніх юристів. Саме її реалізація обумовлює виключну активність студентів у ході проведення рольових ігор та тренінгів тощо, а сама комунікативна діяльність стає засобом навчання. Цікавим досвідом застосування комунікативних технологій є досвід Донецького юридичного інституту МВС України в двох напрямах. Перший – це проведення комплексних рольових ігор для курсантів старших курсів усіх факультетів.

Саме комунікація між представниками різних служб міліції при розкритті штучно створеного злочину є одним з чинників реалізації кращих професійних і особистісних якостей курсанта. Другим напрямом застосування комунікативних технологій є проведення зі студентами факультету права занять щодо корекції мовних умінь. Відповідні завдання на виголошення звуків, слів, словосполучень, побудову фраз студенти виконують і самостійно. Ці завдання абсолютно відповідають внутрішнім потребам майбутніх юристів, виконуються з ентузіазмом, хоча, як правило, і не містять правового змісту.

Формування мотивів навчання забезпечується й вимогами з боку викладача щодо виконання самостійної роботи. Такі вимоги стосуються якості виконання завдань, їх кількості, оформлення, строків подання на перевірку. Наявність вимог дозволяє викладачеві не тільки самому контролювати дії студента, а й досягти здійснення ним свідомого самоаналізу, самоконтролю та самооцінки власної роботи, що свідчитиме про вмотивованість його навчальної діяльності.

Викладач не має права нехтувати й таким механізмом, як перетворення моральної мотивації в навчальну. Мова йде про прищеплення студентові відповідальності за результати навчання, яку він несе перед навчальним закладом, викладачем, батьками, одногрупниками та собою. Реалізація цього механізму можлива через відповідні бесіди, демонстрацію прикладів правильного ставлення до справи та відповідних позитивних наслідків, спільну роботу викладача і студентів, розуміння ними взаємозв’язку між поточним матеріалом та наступним, що обумовлює потребу в обов’язковості виконання поточного завдання й подолання будь-яких труднощів тощо.

Наступним принципом роботи викладача, що визначає особистісний чинник при проектуванні самостійної роботи є принцип культивування процесу самоуправління самостійною навчальною діяльністю студента. Цей принцип надає студентові статус не виконавця, а рівноправного учасника процесу навчання і, зокрема, процесу управління самостійною роботою. Нові функції та обов’язки майбутнього фахівця включають оперативне та тривале планування самостійної роботи, пошук завдань і необхідних для їх виконання матеріалів, самоконтроль виконання, поточне самооцінювання, організацію робочого місця, ініціювання комунікації з викладачем та ін. Це вимагає від студента високого рівня внутрішньої самоорганізації, що передбачає формування нових умінь та навичок, обумовлених внутрішніми перетвореннями. Ці вміння та навички згодом з

навчальних перетворяться в професійні, адже самоорганізаційна діяльність є для юриста провідною. Функція викладача за умови реалізації цього принципу перетворюється на допоміжну. Здатність до самоуправління має почати формуватися в студента на першому курсі, а на старших курсах він стає самодостатньою особистістю, спроможною самостійно визначати та розв'язувати завдання освітнього та професійного змісту.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Нами вивчено чотири принципи щодо врахування особистісного аспекту при проектуванні самостійної навчальної діяльності майбутніх юристів. Вони визначають створення умов для усвідомлення студентами значущості набуття професійних знань, необхідність опори на особистісно орієнтований підхід при доборі навчальних завдань, усебічне забезпечення мотивації самостійної навчальної діяльності та культивування процесу самоуправління з боку студента. Результати дослідження створюють умови для подальшого вироблення технологічних підходів у проектуванні самостійної роботи та для визначення функцій суб'єктів управління самостійною навчальною діяльністю студентів юридичних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зубра А. С. Культура умственного труда студента : пособие для студентов высших учебных заведений / А. С. Зубра. – Минск : Дикта, 2006. – 228 с.
2. Малихін О. В. Теоретико-методологічні засади організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів : дис. … д-ра пед. наук: спец. 13.00.09 / О. В. Малихін ; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий ріг, 2009. – 504 с.
3. Кучерявий А. О. Основи самостійної навчальної діяльності : навч. посіб. / А. О. Кучерявий, М. В. Балко. – Донецьк : ДЮІ ЛДУВС, 2010. – 200 с.
4. Кучерявий А. О. Проектування самостійної роботи студентів юридичних спеціальностей : навч. посіб. / А. О. Кучерявий, М. Л. Шелухін, В. В. Кадала та ін. ; за заг. редакцією А. О. Кучерявого. – Донецьк : ПП «ВД «Кальміус», 2013. – 200 с.
5. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності : монографія / М. М. Солдатенко. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. – 198 с.
6. Яворська Г. Х. Соціально-професійна зрілість курсантів вищих закладів освіти МВС України : монографія. – Одеса : ПЛАСКЕ ЗАТ, 2005. – 408 с.

РЕЗЮМЕ

Кучерявый А. А. Личностный аспект в проектировочных принципах управления самостоятельной учебной деятельностью будущих юристов.

Самостоятельная работа студентов становится все более востребованной в учебном процессе высшей школы. Это относится и к подготовке юристов. Статья посвящена решению вопроса учета личностного аспекта при проектировании самостоятельной работы будущих юристов. В исследовании изучены принципы, которые определяют ориентацию студентов на осознание значимости приобретения профессиональных знаний, учет требований личностно ориентированного обучения, обеспечение мотивации студента и культивирование

процесса самоуправления. Результаты исследования позволяют начать изучение функций субъектов управления самостоятельной работой будущих юристов.

***Ключевые слова**: управление, самостоятельная работа студентов, учебные задания, принципы, будущие юристы, преподаватели, потребность, знание.*

SUMMARY

Kucheryaviy A. The personal aspect of the designing principles of management of future lawyers' self-learning activity.

The students' self-learning work is becoming more popular in higher school's educational process. This applies to the training of lawyers. The article is devoted to the solution of a question of the accounting of personal aspect at designing of future lawyers' self-learning work. Principles that determine the orientation of students to realization of significance of acquisition of professional knowledge, the account of requirements of the person-oriented education, the providing of motivation of student and the cultivation of process of self-government, are studied in the research. Design principles to the necessities of future lawyer are oriented. The first principle provides the self-value of didactic aim for students. It is necessary to future lawyers for self-control of the quality of education. Student's interest depends on their awareness of the importance of educational material, practical and creative nature of tasks of self-learning work. Demonstration of social and professional value of knowledge is important. This meaning should be displayed in the selection of practical exercises. Educator must use the tasks from lawyer's direct activity. Personal potential of knowledge will be realized when the students are oriented to permanent self-examination of general and professional development. Students need self-realization at implementation of self-learning tasks for awareness of the importance of knowledge. Differentiated selection of tasks by content and the level of complication is one of the aspects of realization of the students' needs. A student must understand the benefit of knowledge for implementation of subsequent educational tasks and professional activity.

The second principle requires from the educator of the account of individual features of students. The educator must study the person, take into account the tendencies of cognitive interests and needs of most students. An educator must take into account the features of cadets' collective at preparation of employees of law enforcement authorities. Quality of methodological support, complexity and number of educational tasks, the general conditions of training are provided by personal orientation training. Selection of tasks must take into account the students' learning abilities.

The third principle provides the presence of self-motivation of students' educational activity. An educator must create conditions for the actualization of students' educational needs. The first mechanism of forming of motivation provides the future lawyers' professional and educational self-realization. The second mechanism unites the students' educational and social needs. The third mechanism is conditioned by requirements to self-learning work. A fourth mechanism transforms moral motivation in training one.

The next designing principle provides future lawyers' self-management of self-learning activity. A student is a full participant in the learning process and the management by self-learning activity. An educator must give help to the student in self-government by self-learning.

Study of principles allows to begin the study of functions of subjects of management of future lawyers' self-learning work.

***Key words**: management, students' self-learning work, learning tasks, principles, future lawyers, educators, need, knowledge.*

УДК 378.046.4

О. О. Подліняєва
Сумський ОІППО

УПРАВЛІННЯ МОТИВАЦІЄЮ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН З ВИКОРИСТАННЯ ІКТ

У статті проаналізовано основні проблеми адаптації вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін до процесу інформатизації освіти України, досліджуються особливості їх готовності до сприйняття освітніх інноваційних технологій взагалі та ІКТ зокрема, здійснено спробу визначити умови для формування та підвищення мотивації вчителів предметів галузі «Суспільствознавство» до використання ІКТ у професійній діяльності та аналізуються можливості сучасної системи післядипломної освіти для вирішення цих завдань.

***Ключові слова**: інформатизація освіти, інформаційна культура, інноваційна діяльність, соціальна адаптація, мотивація, ІКТ-компетентність учителя суспільно-гуманітарних дисциплін.*

Постановка проблеми. Концепція інформатизації навчального процесу, яка заснована на органічному поєднанні традиційних і новітніх засобів навчання, передбачає поетапне, поступове впровадження у навчальний процес ІКТ, раціональне поєднання традиційних методів та засобів навчання з сучасними інформаційними технологіями, що, зрештою, веде до поліпшення результатів навчання [12]. Саме тому для системи післядипломної освіти особливого значення набуває переорієнтація мислення сучасного вчителя на усвідомлення принципово нових вимог до його педагогічної діяльності.

Серед рушійних сил процесу інформатизації навчання в освітніх закладах дослідники виокремлюють дві групи факторів: внутрішню і зовнішню. Внутрішня пов’язана зі змістом діяльності й особистою зацікавленістю в її результатах, з усвідомленням значущості виконуваної роботи, зі свободою дій, можливістю реалізувати свої знання, вміння, досвід, розвинути здібності. Зовнішня мотивація формується під впливом таких чинників, як умови оплати праці, соціальні гарантії, перспектива кар’єрного зростання, заохочення (покарання) керівником тощо.

На формування зовнішніх факторів (нові вимоги роботодавців до випускника школи, поширення інформаційних технологій тощо) впливає рівень розвитку науково-технічного прогресу, в той час як внутрішні фактори, до яких належать готовність до оновлення змісту освіти, зміни форм та методів роботи, наявність цифрових освітніх ресурсів та методик їх використання, ІКТ-компетентність педагогів, формуються та контролюються системою освіти. Аналіз наукових джерел із питань інформатизації освітнього процесу та досвід роботи свідчать, що якщо

зовнішні фактори стимулюють процес інформатизації навчання, то внутрішні частіше стримують його, зокрема, й через неготовність педагогів до використання інноваційного потенціалу ІКТ у професійній діяльності [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження мотивації викладацької діяльності відображено в працях В. П. Беспалько, Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової, Л. М. Мітіної, А. В. Петровського та ін. Специфіка мотивації продуктивної діяльності вчителів досліджувалась у роботах Т. П. Афанасьевої, А. К. Байметова, Л. М. Захарової, Л. С. Подимової, Б. А. Сосновського, К. М. Ушакова, Р. Х. Шакурова, В. О. Сластьоніна та ін. Питання використання й ролі інформаційно-комунікаційних технологій у освіті аналізують у своїх роботах дослідники В. Ю. Биков, М. І. Жалдак, Н. В. Морзе, Є. М. Смирнова-Трибульська, О. М. Спірін та ін.

Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати основні проблеми адаптації вчителів до процесу інформатизації освіти, умови для формування та підвищення мотивації вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін до використання ІКТ у професійній діяльності та можливості післядипломної освіти для їх створення.

Виклад основного матеріалу. Оскільки вчителі є учасниками навчально-виховного процесу, його інформатизація не може бути результативною без їх успішної адаптації на підґрунті пов’язаних з нею нових вимог. Створення оптимальних умов для діяльності вчителя як суб’єкта адаптації можливо лише тоді, коли він приймає нововведення інформатизації. Складність позиції вчителя, який застосовує ІКТ, полягає в тому, що він виступає і як суб’єкт адаптації, і як її провідник для своїх учнів [19].

Значний компонент соціальної адаптації – узгодження самооцінок і прагнень суб’єкта з його можливостями й з реальністю соціального середовища. Успішність оволодіння ІКТ учителем залежить від розуміння ним, як, наскільки і чи до всього можлива або необхідна адаптація. У дослідженні С. М. Щербакової виділено 5 рівнів адаптації вчителів до процесу інформатизації навчання, що характеризуються поступовим зростанням рівня їх активності:

– дуже низький (негативний) характеризується негативним ставленням до всіх елементів інформатизації; відсутністю навичок оволодіння методами і прийомами ІКТ; невмінням коригувати свою діяльність; відсутністю потреби в самоконтролі, в самоосвіті; слабкою пізнавальною активністю; відсутністю позитивної спрямованості на освоєння ІКТ;

– низький (пасивний) рівень характеризується байдужим ставленням до елементів інформатизації; формальним освоєнням методів і прийомів ІКТ (на рівні ігор); деякими вміннями коригувати свою діяльність; слабкою потребою в самоконтролі, в самоосвіті, нестійкою спрямованістю на освоєння ІКТ;

– середній (активний) рівень характеризується прагненням досконало оволодіти методами та прийомами ІКТ, потребою в самоконтролі, в самоосвіті, середньою пізнавальною активністю, але недостатньою результативністю впровадження ІКТ у власну професійну діяльність;

– високий (активно-продуктивний) рівень характеризується глибоким освоєнням ІКТ, умінням швидко коригувати свою діяльність, стійкою потребою в самоконтролі, самоосвіті, високою пізнавальною активністю; досить високою продуктивністю застосування ІКТ;

– дуже високий (творчий) рівень характеризується творчим освоєнням ІКТ; високим умінням коригувати свою діяльність; стійкою потребою в самоконтролі, в самоосвіті; високою пізнавальною, дослідницькою та громадською активністю в області інформатизації. Це група інноваторів, активістів інформатизації. Найважливішим фактором успішної адаптації вчителів до процесу інформатизації освіти є «інноваційна схильність», під якою розуміється готовність до змін у професійній діяльності [19]. Розглядаючи питання інноваційності ІКТ, ми звернули увагу на те, що впроваджений у 1988 році під час розробки Концепції інформатизації освіти термін «нова інформаційна технологія» вживається наразі рідше, ніж термін «інформаційно-комунікаційні технології». Розуміючи інновацію як нововведення, зміну, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях [9, 340], слід зазначити, що новизна може мати відносний характер, оскільки те, що є новим для одного навчального закладу або педагога, може бути давно відомим для інших. Крім того, в деяких випадках новими (формами, методами, навчальними закладами) називають такі, які були відомі раніше [10, 31]. Тож, продовжуючи цю думку, ІКТ можна розглядати в якості як інноваційної, так і відносно традиційної технології в залежності від того, де й у яких цілях вона використовується. У контексті інформатизації освіти має значення й у якій освітній галузі ця технологія використовується. Результати проведеного нами опитування серед слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін Сумського ОІППО показують, що ІКТ використовуються ними фрагментарно, в основному, з метою пошуку інформації, підготовки

нескладних дидактичних матеріалів та контролю знань учнів. Наведені дані та аналіз літератури з цього питання засвідчують, що в України для вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін ІКТ є дійсно інноваційною технологію, навіть більш інноваційною, ніж для вчителів технічних чи природничих дисциплін.

Оскільки мотивація є одним з компонентів педагогічної діяльності та ключовою умовою її успішності [15], проблема мотиваційної готовності вчителя до сприйняття педагогічних інновацій залишається однією з центральних у системі післядипломної освіти. Відповідно до низки досліджень мотивація інноваційної діяльності розглядається як процес набуття вчителем відповідного особистого сенсу професійної діяльності в системі її інших видів, інтегративна якість його особистості, що є регулятором та умовою успішної професійної діяльності, спрямованої на створення, запровадження й розповсюдження освітніх новацій. Щодо визначення структури готовності до інноваційної педагогічної діяльності науковці мають певні розбіжності, але системоутворювальним компонентом усі дослідники вважають мотиваційну готовність до її здійснення [5; 17; 18]. Після усвідомлення мотивів і цілей необхідні знання про способи здійснення діяльності та практичні вміння й навички творчого застосування інноваційних технологій. Завершальним етапом є аналіз і корекція діяльності з метою вдосконалення набутих умінь і навичок і подальшого творчого пошуку.

У структурі людської діяльності мотивації належить особливе місце: «сильні» і «слабкі» фахівці розрізняються не стільки за рівнем інтелекту, скільки за рівнем і структурою мотивації. Експериментально доведено, що від наявності в структурі мотивації творчих потреб залежить результативність роботи педагога-вихователя [8].

Аналіз структури індивідуальної діяльності вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін показує, що внутрішньою умовою професійної діяльності, джерелом активності її суб’єкта виступають потреби, які зумовлюють виникнення мотивів і спрямовують діяльність на досягнення конкретної мети. Від рівня розвитку потреб учителя залежить соціальна значимість і результативність його професійної діяльності. Для діяльності з оволодіння ІКТ та їх використання у викладанні необхідна така потреба, як готовність учителя суспільно-гуманітарних дисциплін до активної діяльності. Сама по собі потреба ще не визначає характеру викладацької діяльності вчителя, однак може бути реалізована в ній. Ціннісні орієнтири в роботі вчителя є важливою складовою також і його інформаційної культури, яка

тісно пов'язана з поняттям «інформаційна компетентність» [6]. Оскільки поняття «інформаційна культура» є багатоаспектним та різноплановим, його визначення як компонента професійної культури вчителя переважно асоціюється або із техніко-технологічними аспектами інформатизації, оволодінням навичками роботи з ПК, або із засвоєнням правил користування довідково-бібліографічним апаратом бібліотеки, алгоритмів пошуку в традиційних (рідше – електронних) каталогах [2]. Однак рівень інформаційної культури вчителя визначається не лише засвоєними ним знаннями та набутими вміннями в галузі інформаційних процесів і комп'ютерних дисциплін, а й здатністю існувати в інформаційному суспільстві, якому зокрема притаманні новизна та швидкоплинність [6, 355]. Інформаційна культура охоплює формування комп'ютерної грамотності, оволодіння системою уявлень щодо інформатики, інваріантних способів діяльності та відповідного стилю мислення [11; 16].

Інформаційну культуру будь-якого фахівця, зокрема й учителя суспільно-гуманітарних дисциплін, доцільно розглядати як здатність використовувати досягнення інформаційної техніки для власного розвитку, готовність сприймати нову інформацію [13; 14]. При цьому особливого значення набувають основи інформаційної культури вчителя та цілісна система її формування.

Дослідження змістоутворювальних механізмів, які лежать в основі розвитку інформаційної культури вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін, дозволяє зрозуміти його мотиваційну сферу й надати йому дієву допомогу на етапах розвитку й удосконалення інформаційної культури в системі післядипломної освіти. У процесі розвитку інформаційної культури вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін відбуваються зміни в мотиваційній сфері, коли провідні мотиви, актуалізуючись, сприяють удосконаленню його майстерності. Діяльнісний підхід, обраний нами в якості одного з основоположних при виконанні дослідження, передбачає відповідну мотиваційну структуру педагога. Остання являє собою рушійну силу професійної поведінки та обумовлює результати педагогічної роботи. Динаміка мотиваційної структури вчителя суспільно-гумантіарних дисциплін у процесі професіоналізації є важливою частиною зміни системи педагогічної освіти в умовах її інформатизації.

Інноваційність ІКТ для викладання суспільно-гуманітарних дисциплін ставить перед системою післядипломної освіти завдання формування готовності вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін до використання ІКТ у професійній діяльності. На думку дослідників, готовність як інтегрована якість особистості вчителя проявляється:

– у підвищенні продуктивності мислення, розвитку пам'яті, навичок, поширенні й поглибленні знань за допомогою використання ІКТ і їх засобів;

– у можливості обирати способи дій, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій і прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи в процесі інформатизації процесу навчання [7].

У структурі компонентів зазначеної готовності серед інших виокремлюють адаптивно-мотиваційний компонент, який сприяє усвідомленню значення й особистісного ставлення вчителя до впровадження ІКТ в освіту та його спрямованість на застосування ІКТ у професійній діяльності [7, 6–7]. На основі аналізу останніх досліджень та досвіду роботи можна зробити висновок про те, що в структурі готовності вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін до інноваційної педагогічної діяльності мотиваційний компонент (усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їх ролі в розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти в цілому та гуманітаризації освіти зокрема) також відіграє провідну роль.

Інноваційність ІКТ для вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін спонукає систему післядипломної освіти до пошуків ефективних засобів управління формуванням необхідної мотивації вчителя до інноваційної діяльності. Її низькій рівень пов'язують з відсутністю суб'єктного досвіду використання ІКТ та складністю усвідомлення необхідності освоєння та використання ІКТ у педагогічній практиці [3, 15].

Можна припустити, що для вирішення даної проблеми достатньо навчити вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін працювати на комп'ютері, ознайомити з можливостями застосування ІКТ у предметній сфері, створити комп'ютеризоване робоче місце, забезпечити цифровими освітніми ресурсами та методиками. Однак, як свідчить досвід, ці умови є необхідними, але не є достатніми для підвищення мотивації. Більшість дослідників упевнені в тому, що змушувати вчителя застосовувати ІКТ у професійній діяльності неможливо й непотрібно. Варто створити умови, за яких має відбутися зростання мотивації до застосування інноваційної технології. Таку ж позицію займають і міжнародні експерти. Зокрема, описуючи проблеми використання ІКТ у освіті Норвегії, вони вказують на той факт, що не існує чіткої та необхідної мотивації для застосування ІКТ учителями в навчально-виховному процесі. Однією з причин цьому слугувала низька на той час матеріальна забезпеченість освітян, а також їх неготовність до вимог інформаційної епохи [1].

Таким чином, створення умов зростання мотивації вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін до використання ІКТ у професійній діяльності є

важливим завданням як для державних органів управління освітою, так і для системи післядипломної освіти. При цьому важливо визначити результат, який отримає вчитель від реалізації кожної з таких умов.

Таблиця 1

Умова	**Очікувані результати, що ведуть до підвищення мотивації**
Формування та підвищення ІКТ-компетентності вчителя	- освоєння вчителем ІКТ та методики їх використання в професійній діяльності
Наявність у школі вільного доступу до ПК та мережі Інтернет	- практичне застосування вчителем отриманих знань
Наявність ЦОР і методики їх використання	- нове джерело для повноцінної роботи вчителя; - достатня кількість інформації з можливістю обирати необхідній зміст майбутнього уроку; - можливість активізування самостійної та дослідницької діяльності учнів
Можливість обміну досвідом	- задоволення особистих і професійних потреб вчителя, - допомога колегам; - визнання професійним співтовариством; - кар'єрне зростання
Здійснення методичного консультування в міжкурсовий період	- отримання дієвої допомоги; - зниження рівня тривожності під час використання ІКТ; - координація взаємодії з іншими педагогами
Формування інформаційно-освітнього середовища школи на основі застосування ІКТ	- можливість розвитку та саморозвитку вчителя, вдосконалення його навчально-методичної діяльності, педагогічної творчості та ІКТ-компетентності

Висновки. До факторів, які впливають на інновації в системі освіти взагалі і на інформатизацію зокрема, відносять як зовнішні умови (нові вимоги до випускника, зміну форм взаємодії вчителя та учня), так і внутрішні (готовність системи освіти до змін). Беручи до уваги той факт, що джерело бажання оволодіти ІКТ знаходиться в самій особистості вчителя, в її прагненні до розвитку, а не в соціальному середовищі, основною причиною стримування інформатизації процесу навчання є низька мотивація вчителя до використання ІКТ у професійній діяльності. Під мотивацією розуміється генетичне прагнення людини до самореалізації у

відповідності з її вродженими здібностями до певних видів діяльності і наполегливість в оволодінні нею на творчому рівні. Прагнення педагога реалізується у видимі досягнення тільки тоді, коли виникають або створюються необхідні для цього умови. Мотивація діяльності викладача суспільно-гуманітарних дисциплін до використання ІКТ у професійній діяльності буде вищою там, де для здійснення такої діяльності створені умови, серед яких:

– устаткування навчального закладу відповідними технічними засобами;

– можливості для плідної діяльності, розвитку духу співробітництва, корпоративної культури;

– організація навчання й перепідготовки вчителів у галузі використання інформаційних і комп'ютерних технологій;

– проведення методичних семінарів серед учителів суспільно-гуманітарних дисциплін з обміну досвідом у галузі використання ІКТ, організація конференцій;

– видання відповідної навчально-методичної літератури;

– наявність системи морального заохочення й матеріальної винагороди;

– можливості для самовдосконалення, творчої самореалізації, підвищення ефективності та доцільності діяльності вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін в області застосування інформаційних і комп'ютерних технологій.

Перспективи подальших розвідок. Інноваційність ІКТ для вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін спонукає систему післядипломної освіти до пошуків ефективних засобів управління формуванням необхідної мотивації вчителя до здійснення інноваційної діяльності. Цей процес може бути простимульований:

– створенням системи матеріальних заохочень;

– позначенням і закріпленням у посадових інструкціях та інших нормативних актах залежності кар'єрного зростання вчителя від рівня його інформаційної культури;

– встановленням інституту кураторства, наставництва;

– особистим прикладом керівника тощо.

Особливості реалізації даного процесу вимагають подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Risch T. Research in information and communication technologies in Norwegian universities and colleges. The Research Council of Norway, 2002 [Електронний ресурс]. – T. Risch, S. Hagglund, K. Lyytinen. – Режим доступу :
http://user.it.uu.se/~torer/evaluations/ikt02Report_v19.pdf.

2. Баловсяк Н. В. Історико-педагогічний аналіз виникнення поняття «інформаційна компетентність» / Н. В. Баловсяк // Матеріали III МНПК «Динаміка наукових досліджень – 2004». – Дніпропетровськ, 2004. – Том 25. – С. 12.

3. Буланов С. В. Некоторые причины низкой мотивации педагогических кадров к освоению информационно-коммуникационных технологий / С. В. Булонов // I Международная Интернет-конференция «Информационные и Коммуникационные Технологии как инструмент повышения качества профессионального образования» : сборник статей участников конференции. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. – С. 15.

4. Водопьян Г. М. О построении модели информатизации школы / Г. М. Водопьян, А. Ю. Уваров. – М. : Наука, 2005 – С. 10–13.

5. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / І. В. Гавриш. – Луганськ, 2006. – 44 с.

6. Гуревич Р. С. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця / Р. С. Гуревич // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень : зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 354–360.

7. Гурін Р. С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Р. С. Гурін. – Одеса, 2004. – 21 с.

8. Деркач А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М. : Российская академия управления, 1993. – 23 с.

9. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

10. Дубасенюк О. А. Педагогічна інноватика в системі професійної підготовки майбутнього вчителя / О. А. Дубасенюк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2006. – Вип. 5. – С. 29–38.

11. Ершов А. П. Концепция информатизации образования / А. П. Ершов // Информатика и образование. – 1988. – № 6. – С. 7–12.

12. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики : посібн. для вчит. / М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, М. І. Шут. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 182 с.

13. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / М. И. Жалдак. – М., 1989. – 48 с.

14. Жалдак М. І. Формування інформаційної культури вчителя [Електронний ресурс] / М. І. Жалдак, О. А. Хомік. – Режим доступу : http://www.icfcst.kiev.ua/.

15. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 286 с.

16. Морзе Н. В. Інформатика : підручник для 9 кл. / Н. В. Морзе, В. П. Вембр, О. Г. Кузьминська. – К. : УВЦ «Школяр», 2009. – С. 23.

17. Москвичев С. Г. Мотивация, деятельность и управление / С. Г. Москвичев. – Киев, 2003. – 490 с.

18. Подымова Л. С. Введение в инновационную педагогику : учебное пособие / Л. С. Подымова. – Курск : КГПУ, 1994. – 120 с.

19. Щеглова С. Н. Особенности адаптации школьных учителей к ценностям информатизации / С. Н. Щеглова // Социологические исследования. – 2006. – № 8. – С. 115–120.

РЕЗЮМЕ

Подлиняева О. А. Управление мотивацией деятельности учителя общественно-гуманитарных дисциплин по использованию ИКТ.

В статье проанализированы основные проблемы адаптации учителей общественно-гуманитарных дисциплин к процессу информатизации образования Украины, исследуются особенности их готовности к восприятию образовательных инновационных технологий в общем и ИКТ в частности, предпринята попытка определить условия для формирования и повышения мотивации данной категории учителей к использованию ИКТ в профессиональной деятельности, а также анализируются возможности современной системы последипломного образования для управления созданием подобных условий.

Ключевые слова: *информатизация образования, информационная культура, инновационная деятельность, социальная адаптация, мотивация, ИКТ-компетентность учителя общественно-гуманитарных дисциплин.*

SUMMARY

Podlinyayeva O. Management motivation of teachers of humanities on the use of ICT.

The paper addresses the problem of involvement in information education teachers of social and human sciences. We investigate the characteristics of their readiness to accept innovation and information community technologies and use them in professional work. The possibility of post-graduate education to create conditions for the formation and motivation of teachers to implement ICT is analyzed. Creating optimal conditions for the teacher as the subject of adaptation is only possible when it takes innovation of information. Successful mastering of information community technologies by the teacher depends on understanding it as how and whether all possible or necessary to be adapted. Information community technologies should be seen as both innovative and relatively conventional technology, it depends on where and in what order it is used. The results of our survey of trainees training teachers of social sciences and humanities in Sumy institute of postgraduate study show that they use information community technologies fragmentary, by mainly for the purpose of information retrieval, preparation of teaching materials and simple control of students' knowledge. Information culture of any specialist, including the teacher of social sciences and humanities, should be considered as the ability to use information technology to achieve their development, readiness to accept new information. Creating the conditions to increase the motivation of teachers of social sciences and humanities to use information community technologies in their professional activity is an important task for the state education authorities, and for the system of postgraduate education. It is important to determine the outcome, what will be a teacher from the sale of each of these conditions. Innovative use of information community technologies by teachers of social sciences and humanities in postgraduate education system encourages the search for effective means to control the formation of teacher is motivation necessary to implement the innovation.

Keywords*: education informatization, information culture, innovation, social adaptation, motivation, ICT competency of social sciences and humanities' teacher.*

УДК 378.1:005.591.6

Л. В. Пшенична
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІННОВАЦІЙНА ПАРАДИГМА УПРАВЛІННЯ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті автор розкриває сутність принципу інноваційності в управлінні ВНЗ, як одного з пріоритетних і динамічних, у контексті демократизації суспільства, розвитку ринкових відносин і зростання престижу професійно підготовленої та реалізованої особистості. Інновації в освіті визнаються не лише як кінцевий продукт застосування будь-якої новизни з метою внесення якісних освітніх змін і отримання економічного, соціального, науково-технічного, екологічного й іншого ефекту, а й як її постійне оновлення. Ключовою умовою інноваційності процесу управління вищим навчальним закладом є інноваційна компетентність його керівника до здійснення такої діяльності. Адже саме від управлінця, його знань, умінь та інноваційного мислення залежить розвиток вищого навчального закладу й системи освіти України в цілому.

Ключові слова: *інновація, інноваційний розвиток вищого навчального закладу, інноваційні технології, інноваційна компетентність керівника вищого навчального закладу, інноваційна парадигма управління, конкурентоспроможність національної системи освіти, рейтингова система оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників.*

Постановка проблеми. З огляду на сучасні світові тенденції Україною проголошено курс на інноваційний розвиток. Він відображений у Концепціях державної інноваційної політики України, науково-технологічного та інноваційного розвитку України, Законах України «Про інноваційну діяльність», положеннях «Про порядок створення та функціонування технопарків та інноваційних структур інших типів», «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» та ін.

У Концепції науково-технологічного та інноваційного розвитку України визначено, що національні інтереси України вимагають «негайних та ефективних заходів, спрямованих на розвиток та збереження його науково-технологічного потенціалу, забезпечення його ефективного використання для подолання кризових явищ у економічному та соціальному розвитку» [4, 336].

Для реалізації цієї грандіозної мети необхідно постійно оновлювати засоби й методи пізнавальної діяльності, що виокремлює як особливий феномен *концепт інновації.* Її актуальність зумовлена прогресом суспільства, основна ознака якого – постійне оновлення, що здійснюється за допомогою властивої людському інтелекту здатності осмислювати дійсність, трансформувати діяльність і вносити елементи новизни. Спроможність людини до продуктивної діяльності, можливості приймати та адаптувати

відповідно до своїх нагальних потреб результати цієї діяльності створює умови для змін і переходу до нового в різних сферах соціокультурного буття. Свідома орієнтованість на здобуття нових знань, досвіду, економічних, політичних, культурних досягнень, а також налаштованість на інноваційну діяльність є основною рисою прогресивного розвитку.

Актуальність теми дослідження обумовлена тим, що єдиною можливістю для України потрапити в коло країн з високим рівнем конкурентоспроможності є перехід від екстенсивного використання людських ресурсів до інтенсивного використання професійної підготовки використання висококваліфікованої робочої сили, адаптованої до умов соціально орієнтованої економіки інноваційного типу. У цьому контексті виміром якості продукції вищої освіти стає людський капітал – сукупність цінних якостей людини: здоров'я, природні здібності, освіта, професіоналізм і мобільність.

У зв'язку з цим висуваються нові вимоги до освітянської сфери, що відображено в урядових документах про освіту. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні слугують методологічною основою реформування національної освітньої системи. Освіта була і є основою прогресу людства. Вища освіта в Україні є пріоритетною сферою, оскільки в її лоні зароджуються не лише нові ідеї, але й окреслюються перспективи подальшого суспільного розвитку. Аналізуючи цю обставину, Г. Сазоненко констатує: «Щоб прийняти історичний виклик XXI століття, освіта має носити випереджувальний характер, тобто бути націленою на майбутнє, на розв'язання проблем нового століття, розвиток ключових компетенцій студентів, формування у них проектної культури, нових способів мислення й діяльності» [6, 15].

На нашу думку, сьогодні, як ніколи раніше, постає необхідність у наданні пріоритетній галузі особливої уваги до реформування вищої освіти в Україні, підготовці нового покоління науково-педагогічних кадрів, національній еліті, яка буде у змозі реалізувати нову освітньо-світоглядну парадигму національного й державного творення. Зазначені процеси мають відбуватись у нових умовах, новими методами з використанням сучасних педагогічних та інноваційних управлінських технологій, а виховувати молоде покоління мають кадри нової генерації та викладачі, які пройшли курси підвищення кваліфікації для розширення власного професійного профілю, володіють новітніми методиками викладання, забезпечують результативне поєднання ідей і процесу їх втілення.

Аналіз досліджень. Теоретичним проблемам організації діяльності вищих навчальних закладів присвячена значна кількість наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених: А. Асаула, Г. Доброва, С. Єрохіна, А. Костіна, В. Кременя, Л. Романкової, Р. Солоу та ін. Проблеми інноваційного менеджменту розглянуті в численних дослідженнях науковців, оскільки, цей напрямок досліджень є дуже актуальним: І. Балабанова, Л. Даниленко, Г. Єльникової, В. Жигалова, Н. Желябіна, О. Козлової, О. Мармази, В. Крижко, Я. Нейматова та ін. Останнім часом почали з'являтися роботи вітчизняних учених, присвячені дослідженню соціальних аспектів інноваційної діяльності. Варто виділити серед них таких авторів, як О. Астахова, В. Андрущенко, Л. Карамушка, В. Кременя, Б. Миронов, С. Ніколаєнко, Р. Федосова та ін.

Вивчення наукових доробок учених засвідчує, що напрацьовано засоби для вирішення багатьох завдань, які постають перед адміністрацією у процесі управління інноваційним розвитком вищого навчального закладу, проте досвід сьогодення свідчить, що керівництву навчального закладу не достатньо лише знань про ці засоби, а й потрібні вміння їх застосовувати. Вищий навчальний заклад як об'єкт управління істотно відрізняється не тільки від виробництва, а й від інших навчальних закладів системи освіти України й ці відмінності не можуть не відбиватися на змісті та методах вирішення управлінських завдань, тому для того, щоб удосконалювати існуючі системи управління інноваційним розвитком вищого навчального закладу, потрібна відповідна наукова база. У наукових роботах останніх років розглянуто загальні питання управління вищою освітою: С. Андрейчук, П. Вишневський, В. Мануйленко, В. Олійник, І. Трегубенко та ін.; модернізації навчального процесу у вищих закладах освіти: О. Жигло, А. Зубко, Н. Дворнікова, Є. Хриков та ін.; окремі аспекти організації навчального процесу досліджували І. Драч, О. Євдокимов, А. Харківська; загальні проблеми педагогічної інноватики висвітлено в працях Г. Єльникової, І. Корнилової, В. Паламарчук, В. Пінчука, О. Попової, М. Поташника, В. Сергієвського, Ю. Таран, В. Шукшунова, А. Чернюк, А. Хуторського, Н. Юсуфбекової та ін. У працях С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Мадзігона, О. Савченко, В. Кременя, В. Лугового, Н. Ничкало, С. Ніколаєнка, В. Олійника професійна освіта розглядається як багатопланове поняття й за своїми цільовими функціями визначається як умова та процес професійної підготовки й розвитку особистості.

Але теоретичні питання управління інноваційним розвитком вищого навчального закладу лише починають досліджувати науковці В. Олійник, Л. Сніцар, Т. Сорочан, О. Спірін, Ю. Татур, А. Харківська, Г. Цехмістрова.

Метою статті є розкриття суті інноваційної парадигми в управлінні вищим навчальним закладом як однієї з пріоритетних і динамічних, у контексті демократизації суспільства, розвитку ринкових відносин та зростання престижу професійно підготовленої та реалізованої особистості.

Виклад основного матеріалу. Мисляча, активна, діяльно творча частина нашого суспільства давно переконалася, що вимогою суспільного розвитку в усіх сферах соціального життя є інновація, інноваційна діяльність. Інновація – це ідеї, пропозиції, наукові розробки, які можуть і стають основою створення нових стратегій розвитку, нових видів продукції, значно поліпшують споживчі характеристики існуючих явищ і процесів, створення нових об'єктів матеріального й ідеального буття. Усе, що може удосконалити якість життя і процес розвитку людства, є інновацією.

Особливе значення цей феномен має для освітньої галузі України, у межах якої реалізуються програми підготовки як фахівців, так і громадян. Інноваційна діяльність у освітній сфері є принципово важливою відповіддю на виклики сучасності, що визначені переходом суспільства до інноваційного типу розвитку й зумовлюють гнучкість системи освіти, її відкритість до нового в різних сферах людського життя, реалізацію конкурентоспроможних освітніх національних і транснаціональних проектів. Активне впровадження освітніх інновацій є запорукою конкурентоспроможності національної освіти, її здатності формувати інноваційну людину.

Інновації в освіті визнаються не лише як кінцевий продукт застосування будь-якої новизни з метою внесення якісних освітніх змін і отримання економічного, соціального, науково-технічного, екологічного та іншого ефекту, а й як її постійне оновлення. Вони характеризуються новизною, спрямованою на якісне поліпшення освітнього процесу та його результати, та відображаються в удосконалених чи нових освітніх складових: мета, зміст, структура, форми, методи, засоби, результати; освітніх технологіях: дидактичні, виховні, управлінські; наукових і науково-методичних розробках; технічних засобах; нормативно-правових документах, що регламентують діяльність навчальних закладів і установ освіти та їх відносини з іншими інституціями.

Інновації в освіті спрямовуються на розв'язання проблем: якісне покращення мотивації учасників навчального процесу – навчальні інновації; формування партнерських відносин між учасниками педагогічної взаємодії та особистісних цінностей у контексті із загальнолюдськими – виховні інновації; створення умов для прийняття самостійного оперативного й ефективного управлінського рішення – управлінські інновації.

Інноваційна спрямованість змісту освіти виявляється багатоаспектно, насамперед, у: державних стандартах освіти; концепціях розвитку особистості, яка навчається; авторських навчальних планах і програмах, підручниках, навчальних посібниках нового покоління; новій системі оцінювання навчальних досягнень і моніторингу якості освіти; розвитку творчих можливостей особистості як основи її подальшої інноваційної діяльності, конкурентоспроможності закладів і установ освіти, учасників навчально-виховного процесу; освітніх технологіях – упровадженні діалогових, діагностичних, активних, інтерактивних, дистанційних, комп'ютерних, мультимедійних, телекомунікаційних, тренінгових, проектних, модульних, колективних, індивідуальних; створенні особистісно орієнтованих навчальних планів і програм, де розвивальна функція освіти стає пріоритетною.

Основні проблеми інноваційної спрямованості змісту і технологій сучасної освіти полягають у: підтриманні інноваційної ініціативи, творчості, самодіяльності й самостійності об'єктів управління; переході від стихійних механізмів застосування інноваційних процесів до свідомо керованих, посиленні їх стійкості; інформаційній, матеріально-технічній, кадровій забезпеченості реалізації основних етапів інноваційних освітніх процесів; прогнозуванні зворотних або незворотних структурних змін у інноваційному освітньому середовищі; прискоренні розвитку інноваційних процесів у закладах і установах освіти.

У Національній доктрині розвитку освіти проголошено орієнтацію на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, що означає перехід від спонтанних, періодичних нововведень до нововведень як способу існування системи, що пропонує вища школа та який є основою її цілеспрямованого, контрольованого й керованого розвитку [5]. Провідними принципами інноваційного шляху розвитку вищої освіти в нормативних державних документах визначено такі, як: гуманізація, гуманітаризація, фундаменталізація, демократизація, варіативність, міжнародна інтеграція та інноваційний менеджмент, які покликані забезпечити її конкурентність у європейському та світовому просторі, виховання майбутніх фахівців, здатних навчатися впродовж життя й мобільних на ринку праці, а тому викликає необхідність розробки системи управління вищим навчальним закладом на засадах інноваційних технологій.

Ефективність управління інноваційними процесами реалізується через організаційно-педагогічний механізм, що за своєю сутністю є інноваційним. Він являє собою сукупність організаційних, управлінських, фінансових, правових, інформаційних, технологічних і морально-

психологічних елементів, їх взаємозв'язки та взаємодії, що сприяють успішному здійсненню інноваційної діяльності й підвищенню ефективності її результатів. На нашу думку, основними елементами інноваційного механізму є: організаційно-педагогічні форми інноваційних відносин; методи управління інноваціями; методи фінансування інновацій; порядок формування й використання інноваційних фондів; законодавча база в галузі інновацій; методи оцінки ефективності результатів інновацій; морально-психологічні методи взаємодії на інноваційну активність; заходи інформаційно-технічного оснащення інноваційного процесу.

Налаштування інноваційного механізму, спільне функціонування всіх його елементів багато в чому визначається їх взаємообумовленість і відповідність, пропорціональність. Відповідність і структура цих елементів, значимість і оптимальність форм, методів мають відповідати рівню управління, на якому здійснюється інноваційна політика [3, 20].

На нашу думку, в управлінні вищим навчальним закладом із використанням інновацій слід забезпечити його висококваліфікованими працівниками. Сучасний стан освіти вимагає від педагога вищої школи постійного оновлення знань, уміння навчатися протягом усього життя, бути науковцем, дослідником, потужним ученим, вести розгалужені наукові дослідження, залучаючи до них студентів. Особливий акцент слід зробити на науково-педагогічний склад, розвиток персоналу та корпоративної культури учасників навчального процесу. Розбудова корпоративної культури сучасного університету здійснюється через визначення місії, визнання й дотримання базових цінностей, формування традицій, ідентифікацію та пропагування символів навчального закладу. Перелічені складові сприяють об'єднанню людей і трансформацію колективу в новий формат – команду. Сутність і специфіка поняття «команда» формує організаційні цінності, такі як співпраця, взаємодовіра, співвідповідальність. На наш погляд, дуже влучним порівнянням, яке розкриває суть поняття «команда», є таке твердження: «Виникає щось на зразок резонансу чи синергії – як узгоджений (корегентний) пучок світла у лазері на відміну від направленого та розсіяного випромінювання лампочки» [7, 232].

Характерною ознакою використання інноваційних технологій в управлінні вищим навчальним закладом є творчий пошук інноваційних технологій у педагогічній і психологічній науці з метою вироблення політики стратегічного управління розвитком системи вищої освіти, де предметом управління є вищий навчальний заклад у цілому або його головні структурні блоки: науково-педагогічний колектив, студентські організації, науково-дослідницький процес, навчально-виховний процес.

Складовою наукового управління вищого навчального закладу є запровадження інноваційних виробничих технологій, використання новітніх матеріалів, що стає неможливим без наявного потенціалу висококваліфікованих працівників, бо оцінка успішності вищої освіти базується на задоволенні потреб ринку праці, а оцінювання знань студентів здійснюється не тільки на основі засвоєння теоретичних знань, а й набуття практичних умінь.

Для використання інноваційних технологій до управління закладом вищої освіти, на нашу думку, слід оновити, покращити матеріально-технічну базу, так як у вищій освіті існує низка проблем, які суттєво гальмують її розвиток і саме одна з них це подолання невідповідності матеріально-технічної бази вишу науково-технічному й технологічному розвитку сучасних наукових, дослідницьких, виробничих процесів; інша – в об'єктивній необхідності розробки галузевих стандартів вищої освіти України нового покоління всіх спеціальностей і категорій з урахуванням новітніх технологій та впровадження їх у навчально-виховний процес; ще одна – у забезпеченні навчального закладу навчальними посібниками, розробленими відповідно до вимог галузевих стандартів вищої освіти України.

Ми поділяємо думку українських учених, що в українській вищій освіті повинна домінувати українська аура. Кожен студент, кожен випускник університету повинен бачити своє місце і свою роль в утвердженні української державності, в піднесенні авторитету нашої держави у світі. Випускник вищої школи, позбавлений патріотизму, не утверджуватиме свою державність, а руйнуватиме її, а тому головним завданням керівника вищого навчального закладу є мотивація студентів на майбутнє – це отримання достойної роботи, посади, які приносять матеріальні блага й матеріальне задоволення; більш наближена – отримання диплома, ще локальніше – оволодіння певними компетенціями й підтвердження цього – позитивні результати на іспитах і заліках.

У цьому контексті, слушною є думка Л. Кондрашової про те, що інноваційні підходи до професійної підготовки у вищій школі неможливі без оновлення її структурних елементів і системи управління освітнім процесом у цілому. Ці зміни мають реалізувати: особистісно-гуманітарний характер навчальної інформації, системне бачення професійної діяльності, формування рефлективної та комунікативної культури, засвоєння методики творчої роботи й інноваційної діяльності, розвиток професійних здібностей, оволодіння мистецтвом менеджменту й маркетингу. Таким чином, реорганізація структурного та змістового компонентів інноваційного управління професійною підготовкою студентів у вищій школі передбачає пошук нових підходів до організації навчальної роботи [2, 41–43].

Однією із сучасних тенденцій в інноваційному управлінні вищим навчальним закладом є перехід до результатоорієнтованого менеджменту, в основі якого – ідентифікація чітких параметрів для оцінки ефективності діяльності вищого навчального закладу та кожного його співробітника, а також запровадження механізму моніторингу й оцінки результатів на основі визначених параметрів. А прикладом такого інструментарію та його використання у практиці університетської діяльності є рейтингова система оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників.

Сучасний вищий навчальний заклад функціонує та розвивається в умовах динамічних змін у суспільстві. Наявність відповідної інфраструктури на основі інформаційно-комунікаційних технологій забезпечує інформаційне, комунікаційне й аналітичне підґрунтя для процесу інноваційного управління закладом. Базовими складовими електронного інформаційно-комунікаційного середовища є: портал, електронна бібліотека з електронним каталогом і репозитарієм, електронний ректорат, директорат, деканат, системи дистанційного навчання й електронного тестування тощо.

Серед основних напрямів інноваційного менеджменту у вищому навчальному закладі мають бути і такі як: стратегічне управління, управління якістю освітніх послуг, маркетинг, фінанси, науково-дослідна робота, культурний рівень, автономія управління.

Наукою управління напрацьовано засоби для вирішення багатьох завдань, що постають перед керівником вищого навчального закладу у процесі управління на засадах інноваційних технологій, проте досвід свідчить, що керівництву вишу не достатньо лише знань про ці засоби й умінь їх застосовувати. Вищий навчальний заклад як об’єкт управління вимагає створення ефективних систем управління на засадах інноваційних технологій і, відповідно, спеціальних наукових досліджень. Під час застосування інноваційних технологій в управлінні ВНЗ, в управлінській діяльності керівників навчальних закладів і установ спостерігається заміна адміністративних методів управління на методи економічного стимулювання діяльності працівників закладів і установ системи вищої школи.

Ми поділяємо думку О. Вороненка, що ключовою умовою інноваційності процесу управління вищим навчальним закладом є інноваційна компетентність його керівника до здійснення такої діяльності. Адже саме від управлінця, його знань, умінь та інноваційного мислення залежить розвиток вищого навчального закладу [1, 25].

Інноваційність в управлінні не повинна бути побудована абсолютно на нових категоріях і принципах, вона визначається, головним чином, встановленням нових системоутворюючих зв'язків між уже встановленими науковими категоріями та їх поглибленою змістовною трактовкою, обґрунтуванням їх більш ефективного використання.

Висновки. Для підтримки інноваційної спрямованості змісту й технологій навчання, виховання й управління керівнику вищого навчального закладу необхідно:

– забезпечити умови для високої фахової функціональності науково-педагогічних працівників у період постійних змін ідей, знань і технологій, які відбуваються набагато швидше, ніж зміна поколінь; в умовах глобалізації й інтеграції, зростання рівня комунікаційності життя та його інформаційної насиченості, формування людини дослідницько-інноваційного типу відповідно до природних здібностей, утвердження культури, толерантності, свободи й самостійності;

– розвинути дослідницько-інноваційну складову діяльності вищого навчального закладу, створивши в ньому належну навчально-наукову базу;

– підвищити рівень мотивації науково-педагогічних працівників до дослідницько-інноваційної діяльності, професійного зростання, підвищення якості підготовки спеціалістів для галузі економіки України;

– посилити увагу учасників навчально-виховного процесу до досліджень нових каналів комунікацій у процесі навчання, які виникають завдяки впровадженню новітніх технічних засобів та інформаційних технологій, радикально змінюючи традиційну конфігурацію навчального процесу;

– для розвитку системи освіти впродовж життя професорсько-викладацького складу, змінити функції вишу, зорієнтувавши його на підготовку резерву керівних кадрів, здатних забезпечити подальший розвиток закладу з метою розроблення власних інноваційних проектів.

Для підготовки висококваліфікованих і конкурентоспроможних педагогічних і науково-педагогічних працівників керівнику вищого навчального закладу необхідно:

– запровадити систему вивчення й оволодіння освітніми інноваціями, зокрема: розвивальним, коментованим, особистісно орієнтованим, кооперативним, проектним навчанням, навчанням через практику, досвід; розширити межі застосування ігрових, комп'ютерних, телекомунікаційних, дистанційних технологій тощо;

– підвищити рівень фундаментальності професійної підготовки майбутніх фахівців шляхом упровадження інноваційних технологій,

заснованих на ключових і предметних компетентностях, які відображають сучасні вимоги до рівня кваліфікації, мобільності, сукупності професійно важливих якостей;

– посилити відповідальність учасників навчально-виховного процесу за якість вищої освіти, її відповідність європейським стандартам і рекомендаціям;

– поліпшити й прискорити потік інформації, що надходить у систему професійної підготовки від суб'єктів економічної діяльності про зміст праці, його організацію, потреби в підготовлених кадрах.

Ураховуючи те, що проблема інноваційності в управлінні вищим навчальним закладом є багатогранною, дане дослідження не вичерпує себе, а ставить за мету продовжити теоретичне обґрунтування та практичне підтвердження переваг використання інноваційних технологій в управлінні вищим навчальним закладом над традиційними формами управління. Складність цієї проблеми та надзвичайна актуальність вимагає подальшого поглиблення змісту інноваційних управлінських технологій у його діяльність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вороненко О. Інноваційна компетентність керівників вищих навчальних закладів України у сфері трансферу технологій / О. Вороненко // Вища школа. – 2012. – № 10. – С. 25.

2. Кондрашова Л. Проблеми вищої школи у світлі національної доктрини розвитку освіти України / Л. Кондрашова // Вища освіта України. – 2003. – № 1. – С. 41–43.

3. Мухамедьяров А. М. Инновационный менеджмент / А. М. Мухамедьяров. – М. : ИНФА-М, 2004. – С. 20.

4. Про Концепцію науково-технологічного та інноваційного розвитку України. Постанова Верховної Ради України від 13 липня 1999р., № 916 – XIУ // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 1999. – № 37. – С. 336.

5. Про Національну доктрину розвитку освіти . Указ Президента України № 347/ 2002 від 17.04.2002р.

6. Сазоненко Г. С. Освіта майбутнього / Г. С. Сазоненко. – К. : Генеза, 2007. – 346 с.

7. Сенге П. Пятая дисциплина: искусство и практика саморазвивающейся организации / П. Сенге. – М. : ЗАО «Олимп», 2003. – С. 232.

РЕЗЮМЕ

Пшеничная Л. В. Инновационная парадигма управления как фактор развития высшего учебного заведения.

В статье автор раскрывает сущность принципа инновационности в управлении высшим учебным заведением, как одного из приоритетных и динамичных, в контексте демократизации общества, развитии рыночных отношений и возрастания престижности подготовленной и реализованной личности. Инновации в образовании определяются не как конечный продукт применения новизны с целью внесения качественных образовательных изменений и получение экономического, социальног, научно-технического, экологического и другого эффекта, но и как постоянное обновление, где ключевым условием

инновационности процесса управления высшим учебным заведением выступает инновационная компетентность его руководителя для осуществления этой деятельности. Только от руководителя, его знаний, умений инновационного мышления зависит развитие, как высшего учебного заведения, так и системы образования Украины в целом.

Ключевые слова: *инновация, инновационное развитие высшего учебного заведения, инновационные технологии, инновационная компетентность руководителя высшего учебного заведения, инновационная парадигма управления, конкурентоспособность национальной системы образования, рейтинговая система оценивания деятельности научно-педагогических работников.*

SUMMARY

Pshenychna L. Innovation management paradigm as the factor of higher education development.

The author of the paper reveals the essence of innovation principle in higher educational establishments' management as one of the priority and dynamic principles in the context of society's democratization, market relations development, and prestige increase of professionally trained and realized personality. Innovations in education are recognized not only as the final product of any novelty implementation with the purpose of introducing qualitative educational changes and obtaining economic, social, scientific and technological, ecological and another effect, but also as its constant renewal, while the crucial condition of innovative character of higher educational establishment management process is innovative competence of its manager to perform such activities.

To support innovation orientation content and technology education, training and management of the head of a higher education institution must:

• provide facilities for high functionality professional scientific and pedagogical staff during the constant change of ideas, knowledge and technology that are happening much faster than the change of generations, in the context of globalization and integration, growth of communication of the life and its information saturation, the formation of the research and innovation type according to natural abilities, strengthening culture, tolerance, freedom and independence;

• develop research and innovation component of higher education, creating it appropriate educational and scientific base;

• increase the level of motivation of scientific and pedagogical staff in the research innovation, professional development, improve the training of specialists for the field of economy of Ukraine;

• strengthen the attention of the educational process to research new channels of communication in the learning process, generated by the introduction of new techniques and information technologies, radically changing the traditional configuration of the learning process;

• the development of life-long education of the teaching staff, change the function of university, the further development of the institution in order to develop their own innovative projects.

After all, development of higher educational establishment and that of the educational system of Ukraine as a whole depends on the manager, his knowledge, skills and his innovative thinking.

Key words: *innovation, innovative development of higher educational establishment, innovative technologies, higher educational establishment manager's innovative competence, innovation management paradigm, competitive capacity of the national educational system, rating system of the teaching staff professional activity assessment.*

РОЗДІЛ VI. СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІН ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ

УДК 378:004

О. Ю. Балалаєва
Національний університет біоресурсів
і природокористування України

КОРЕЛЯЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ НАУКОВОСТІ І ДОСТУПНОСТІ ПРИ РОЗРОБЦІ ЕЛЕКТРОННИХ ПОСІБНИКІВ

У статті розглядаються дидактичні аспекти проектування електронних посібників. Аналізуються особливості реалізації принципів науковості й доступності в умовах комп'ютерного навчання. Автор доводить, що можливості електронних засобів навчального призначення не лише дозволяють забезпечити здійснення принципів науковості і доступності на якісно новому рівні, а й збільшують дидактичні ризики при їх реалізації. Зокрема актуальною проблемою є забезпечення оптимального співвідношення науковості і доступності змісту навчального матеріалу в електронних посібниках. Окреслено шляхи запобігання дидактичним ризикам при реалізації даних принципів на етапі проектування електронних посібників.

***Ключові слова**: дидактичний принцип, науковість, доступність, дидактичний ризик, електронний посібник.*

Постановка проблеми. За даними сучасних досліджень, вивчення наявної педагогічної практики засвідчує переважно емпіричне застосування комп'ютерних дидактичних засобів у навчальному процесі, що зумовлено майже повною відсутністю розробок щодо визначення педагогічно обґрунтованих способів організації навчальної діяльності з використанням цих засобів навчання [3, 3].

Аналіз актуальних досліджень. Дидактичні аспекти створення і використання електронних засобів навчання досліджувалися в працях Л. І. Білоусової, А. Ф. Верланя, В. П. Волинського, Л. Е. Гризун, Ю. О. Дорошенка, М. І. Жалдака, Л. Х. Зайнутдінової, В. В. Лапінського, В. М. Мадзігона, І. В. Роберт, Н. Т. Тверезовської та інших науковців.

На думку дослідників, найбільш суттєвими причинами створення низькоякісних (з педагогічної точки зору) комп'ютерних програм є: по-перше, часткове, а іноді й повне ігнорування дидактичних принципів навчання при їх розробці й, по-друге, неправомірний перенос традиційних форм і методів навчання в нову комп'ютерну технологію навчання. Питання щодо співвідношення традиційних форм, методів навчання і нових прийомів або наскільки останні повинні доповнювати або заміщати традиційні, не може бути вирішене однозначно [8, 20].

Мета статті – розглянути позитивні й негативні особливості реалізації принципів науковості і доступності в електронних посібниках, виявити дидактичні ризики та окреслити шляхи їх мінімізації.

Виклад основного матеріалу. Науковість вважається одним із найважливіших дидактичних принципів, здійснення якого забезпечує оволодіння студентами (учнями) науковими знаннями, сприяє формуванню наукової картини світу. В основі принципу лежить об'єктивна закономірність: наукова картина світу, яка є наслідком засвоєння наукових знань про світ, може бути сформована лише на основі системи наукових знань про світ, суспільство і психіку людини. Принцип науковості ставить низку вимог до змісту освіти й методів навчання. До змісту освіти мають входити тільки достовірні наукові факти й істини, не допускається будь-якого їх спотворення. Здійснення принципу науковості вимагає озброєння студентів методами наукового пізнання, а не лише повідомлення їм системи готових наукових істин [2, 228].

В. А. Попков та А. В. Коржуєв під науковістю змісту освіти розуміють його якісну характеристику, яка передбачає відповідність освіти рівню сучасної науки, створення в студентів правильних уявлень про загальні методи наукового пізнання та ілюстрацію найважливіших закономірностей процесу наукового пізнання. Дослідники пропонують прийняти ці три ознаки в якості критеріїв відповідності змісту освіти вказаному принципу і вимагають включення до навчального матеріалу власне предметних знань, історико-наукових знань про методи наукового пізнання, а також відповідних способів пізнавальної діяльності студентів. Основоположним, на думку дослідників, має бути твердження про те, що при визначенні змісту навчального предмета і методів його вивчення необхідно формувати знання про загальнонаукові методи пізнання в конкретному прояві та про методи, специфічні для того чи іншого етапу розвитку певної науки, із зазначенням, наскільки ними продовжує користуватися наукове співтовариство в даний час [7, 35–39].

Пізнання в гуманітарній сфері апелює не до природної сутності речі, а до її змісту, що визначає низку особливостей концептуальної репрезентації предмета гуманітарного знання у формі його об'єкта. Тому в посібниках має знайти відображення не тільки предметний зміст певної теми, але й загальнопредметний – методологія, методи та форми наукового пізнання.

В. М. Мадзігон та ін. вважають, що до змісту навчання повинні включатися тільки достовірні наукові знання у формі, яка відповідає науковій моделі певного рівня адекватності, але не можуть трактуватися інакше, ніж

прийнято у відповідній галузі науки. Принцип науковості визначає не тільки спосіб і критерії добору змісту навчального матеріалу, але й способи його подання у відповідності до сучасного рівня наукових знань. У зв'язку з цим передбачається формування в учнів (студентів) умінь та навичок наукового пізнання. Таким чином, до педагогічної моделі знань повинні бути включені як відомості про основні наукові факти, закони певної предметної галузі, так і про способи, якими ці факти встановлено [6, 70–82].

Науковці підкреслюють, що в дидактиці вищої школи принцип науковості навчання стосовно молодшого ступеня освіти все більше змикається з принципом фундаменталізації освіти. Одним із аспектів фундаменталізації є навчання базисним кваліфікаціям, що нині становлять потужний шар освітніх компонентів, які не можна віднести ні до загальної освіті, ні до власне професійної, які є необхідними в будь-якій професійній діяльності й передбачають володіння «наскрізними» вміннями: користування комп'ютером, базами та банками даних, уміннями презентації технологій та продукції, володіння іноземними мовами тощо.

На думку дослідників, при використанні засобів сучасних інформаційних технологій і, зокрема, електронних підручників і посібників, вимога науковості навчання може бути реалізована на новому якісно вищому рівні завдяки можливості імітації наукового пошуку, наукових відкриттів, наукових досліджень за допомогою елементів математичного та імітаційного моделювання, можливості більш глибокого і всебічного вивчення предметів і явищ при застосуванні таких форм надання інформації, які мають програми мультимедіа та віртуальної реальності. Можливість моделювання, імітації досліджуваних об'єктів, явищ, процесів (як реальних, так і «віртуальних») може забезпечити проведення експериментально-дослідницької діяльності, що ініціює самостійне «відкриття» закономірностей досліджуваних процесів, і разом з тим наблизити навчальний експеримент до сучасних наукових методів дослідження [4, 8].

А. Ф. Верлань та Н. Т. Тверезовська зауважують, що науковість змісту забезпечується самою природою інформаційної технології навчання і має практично новий рівень порівняно з традиційними методами. Системний підхід до викладання навчального матеріалу, його структурування, виділення основних понять і зв'язків між ними, як раз і є основою для розробки змісту комп'ютерної навчальної програми, а також одним із методів сучасного наукового пізнання. Структурування та виділення рівнів складності засвоєння дає змогу ширше розглянути поняття даного

предмета, поглибити знання учнів (студентів), пов'язати ці знання з іншими предметами, вивчаючи їх у взаємодії й створюючи тим самим цілісну наукову картину світу [1, 126–132].

Дидактичні ризики, що закладаються при прогнозі реалізації принципу науковості в електронних посібниках, мають значну амплітуду. (Дидактичний ризик розуміємо як передбачувану характеристику потенційної ситуації у навчанні, що може виникнути при впровадженні нового дидактичного засобу і мати негативний вплив на процес навчання; ймовірність несприятливого впливу інноваційних засобів на процес навчання (негативний, несприятливий вплив у даному випадку трактуємо як дію, що не призводить до позитивних зрушень у навченості студента, розвитку його особистості чи інтенсифікації навчального процесу).

Небезпечно недооцінювати такі ризики для всього навчального процесу, оскільки вони стосуються змісту освіти. Вимога науковості означає передусім достатню глибину й коректність викладу змісту навчального матеріалу з урахуванням останніх наукових досягнень. Разом з тим основний обсяг роботи зі створення електронних посібників часто виконують розробники програм, які не мають фахових знань з конкретної дисципліни, представленої в посібнику, некомпетентні в методиці її викладання, внаслідок чого електронні видання представляють собою спрощені популяризовані посібники, в яких зміст дисципліни представлений з дилетантської точки зору.

Для мінімізації дидактичних ризиків при реалізації принципу науковості слід активізувати роль і оптимізувати завдання викладачів-предметників у процесі проектування електронних посібників, що забезпечуватиме підвищення рівня адекватності представленого навчального матеріалу логіці наукової дисципліни, стандартам вищої професійної освіти та цілям навчальної програми; його відповідність основним положенням предметної галузі знання, методології науки та методики викладання.

Некомпетентність розробників електронних посібників може мати наслідком іншу крайність – перенасичення навчального матеріалу науковими відомостями, тобто при формальному дотриманні вимоги науковості, ризику піддається дидактичний принцип доступності, який у традиційній дидактиці розглядається як відповідність обсягу і складності навчального матеріалу реальним можливостям учня (студента) в зоні його найближчого розвитку.

С. У. Гончаренко інтерпретує доступність як дидактичний принцип, згідно з яким навчання будується з урахуванням рівня підготовки учнів (студентів), їхніх вікових та індивідуальних особливостей [2, 102].

В основі принципу доступності лежить закон тезауруса: доступним для людини є лише те, що відповідає її тезаурусу – обсягу накопичених знань, умінь, способів мислення [5, 254].

Дослідниками підкреслювалася необхідність розглядання принципу доступності у його взаємодії з принципом науковості (М. А. Данілов), виділення змістово-логічного та психологічного аспектів доступності (В. М. Никитенко).

Відтворення навчального матеріалу засобами інформаційно-комунікаційних технологій повинно відбуватися у вигляді моделей, які є адекватними науковому знанню й одночасно доступними для розуміння учнями (студентами). Способи подання навчального матеріалу, форми і методи організації навчальної діяльності повинні відповідати рівню підготовки учнів (наявним знанням, умінням і навичкам) та їх віковим особливостям [6, 70–82].

Під час використання електронного підручника або посібника доступність навчання може бути підвищена за рахунок більш зрозумілого викладання складних моментів навчального матеріалу за умови вмілого використання багатого арсеналу різних форм надання інформації. Електронний підручник імітує навчальний вплив викладача, дає можливість багаторазового повторення цього навчального впливу в темпі, зручному для студента, звичайний же підручник лише передає зміст навчального предмета [4].

А. Ф. Верлань та Н. Т. Тверезовська звертають увагу на те, що за комп’ютерного навчання відбувається перехід від принципу всезагальної доступності до індивідуальної, адже навчальний матеріал передбачає надання допомоги у вигляді пояснень, підказок, додаткових вказівок і задач, постійно контролює і підтримує мотивацію учня (студента). Доступність комп’ютерного навчання відіграє роль фільтра змісту, що в кінцевому результаті забезпечує досягнення мети навчання учнями з різною початковою підготовкою [1, 127].

До дидактичних ризиків при реалізації принципу доступності у проектуванні електронних посібників належить невідповідність навчального матеріалу віковим і індивідуальним особливостям студентів у широкому діапазоні – від надмірного спрощення до надлишкового ускладнення.

Свідома примітивізація подачі навчального матеріалу (схематичність, перевантаження ігровими моментами, знижена розмовно-побутова стилістика, елементи сленгу), яка часто розробниками електронних видань позиціонується як новий рівень доступності, може призвести до небажаних результатів – формування в студента невірних установок щодо процесу навчання у вищій школі, спотворення уявлень про методи наукового пізнання.

Неприпустима також і надмірна ускладненість і перевантаженість навчального матеріалу. Гіпертекстова структура електронних посібників уможливлює посилання на різні за рівнем складності наукові джерела – від монографій і наукових статей у фахових виданнях до енциклопедій і спеціалізованих довідників. На наш погляд, гіперпосилання на такі джерела в основному тексті посібника не є дидактично виправданими, оскільки ускладнюють розуміння студентами основного навчального матеріалу, необхідного для засвоєння. Вважаємо більш коректним віднесення таких посилань до окремого переліку довідкової або додаткової літератури.

Не оброблений дидактично науковий матеріал не засвоюється студентами (особливо молодших курсів) належним чином, не може стати основним джерелом знання (нагадаємо, що В. П. Безпалько вважає монографічні підручники підручниками нульового класу, «непідручниками» взагалі).

Науковці також звертають увагу на те, що багато розрахунків і обчислень вважаються розробниками електронних засобів навчання з точних дисциплін рутинною роботою й оминаються, приховуються, хоча насправді мають великий навчальний ефект, оскільки дозволяють прослідкувати і зрозуміти зв’язок значень перемінних досліджуваних об’єктів чи процесів з їх характеристиками.

Зазначимо, що ці зауваження є актуальними і для гуманітарних дисциплін. Зокрема, внаслідок запровадження інформаційних технологій у процес навчання іноземних мов поступово втрачається необхідність деяких умінь і навичок – комп’ютерні перекладачі редукують навички перекладу у студентів, електронні словники із розвиненим пошуковим апаратом позбавляють студента можливості сформувати цілісне уявлення про лексичну систему мови, зв’язки, що існують між її елементами та всередині них – автоматизований точний пошук конкретної лексичної одиниці скасовує необхідність перегляду всього словотворчого гнізда, тематичної або ідеографічної групи.

Доступність інформації не гарантує легкості отримання знань. Тому визначення змісту навчального матеріалу електронних посібників, встановлення рівня складності й трудомісткості завдань, що пропонуються студентам для самостійного опрацювання, слід коригувати з урахуванням дидактичного потенціалу інформаційних технологій, нових інтелектуальних ресурсів, специфічних можливостей електронних засобів навчання. Таким чином, вимога доступності при проектуванні електронних посібників передбачає врахування характеристик як об'єктивних (рівня складності навчального матеріалу, нових можливостей електронних засобів навчання), так і суб'єктивних (рівня підготовки студентів, їх вікових та індивідуальних особливостей).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Можливості сучасних електронних засобів навчання не лише дозволяють забезпечити здійснення принципів науковості і доступності на якісно новому рівні, а й суттєво збільшують дидактичні ризики при їх реалізації. Аналіз дидактичних ризиків при проектуванні електронних посібників становить перспективний напрям сучасних педагогічних досліджень, оскільки дозволяє мінімізувати їх і запобігти потенційно негативним впливам на навчальний процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верлань А. Ф. Дидактичні принципи в умовах традиційного і комп'ютерного навчання / А. Ф. Верлань, Н. Т. Тверезовська // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 3. – С. 126–132.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.

3. Гризун Л. Е. Дидактичні основи створення сучасного комп'ютерного підручника : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Л. Е. Гризун. – Х., 2002. – 20 с.

4. Зайнутдинова Л. Х. Создание и применение электронных учебников: на примере общетехнических дисциплин / Л. Х. Зайнутдинова. – Астрахань : ЦНТЭП, 1999. – 363 с.

5. Подласый И. П. Педагогика : в 3 кн. : учеб. для студ. вузов / И. П. Подласый. – 2-е изд. испр. и доп. – М. : Владос, 2007. – кн. 2 : Теория и технология обучения. – 2007. – 575 с.

6. Мадзігон В. М. Педагогічні аспекти створення і використання електронних засобів навчання / В. М. Мадзігон, Ю. О. Дорошенко, В. В. Лапінський // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2003. – Вип. 4. – С. 70–82.

7. Попков В. А. Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : ИЦ «Академия», 2001. – 136 с.

8. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы ; перспективы использования / И. В. Роберт. – М. : ИИО РАО, 2010. – 140 с.

РЕЗЮМЕ

Балалаева Е. Ю. Корреляция дидактических принципов научности и доступности при разработке электронных пособий.

В статье рассматриваются дидактические аспекты проектирования электронных пособий. Анализируются особенности реализации принципов научности и доступности в условиях компьютерного обучения. Автор доказывает, что возможности электронных средств обучения не только позволяют обеспечить осуществление принципов научности и доступности на качественно новом уровне, но и увеличивают дидактические риски при их реализации. В частности, актуальной проблемой является обеспечение оптимального соотношения научности и доступности содержания учебного материала в электронных пособиях. Определены пути предотвращения этих дидактических рисков на этапе проектирования электронных пособий.

***Ключевые слова**: дидактический принцип, научность, доступность, дидактический риск, электронное пособие.*

SUMMARY

Balalajeva O. The correlation of didactic principles of scientific character and intelligibility in e-textbooks development.

The article deals with didactic aspects of electronic textbooks development. The special features of implementation of the principles of scientific character and intelligibility in computer training are analyzed. The author argues that new capabilities of electronic textbooks will not only allow implementing these principles to a new level, but at the same time increasing the didactic risks of their implementation. Particularly an actual problem is to provide optimal correlation of scientific character and intelligibility of teaching material content in the e-textbooks. Some ways of preventing risks in the implementation of these didactic principles at the stage of e-textbooks development are suggested.

It is considered that using modern information technologies and, in particular, electronic textbooks and manuals, facilitates implementation of the requirement of scientific content of the training at a new higher level due to the possibility of imitation of scientific search, scientific discoveries, scientific researches with the help of the elements of mathematical and simulation modeling, the possibility of deeper and more comprehensive study of objects and phenomena while using such forms of providing information, which the programs of multimedia and virtual reality have. The possibility of modeling, simulation of the studied objects, phenomena, processes (both real and «virtual») may provide experimental research, which initiates a «self-discovery» of regularities of studied processes, and yet bring the learning experiment to modern scientific research methods.

It is stressed in the article that didactic risks which are laid at the predictions of the implementation of the principle of scientific character in electronic textbooks, have large amplitude. The author defines didactic risk as a predicted characteristic of the potential situation in learning that can occur when implementing new didactic tools and have a negative impact on the learning process; the possibility of a negative impact of innovative tools on the learning process.

It is proved that the requirement of accessibility in designing electronic textbooks provides the accounting both objective (level of complexity of the learning material, new opportunities of e-learning tools) and subjective (students, their age and individual features) characteristics.

***Key words**: didactic principle, scientific character, intelligibility, didactic risk, e-textbooks.*

УДК 371.00176

Н. О. Волошина, О. М. Лазебна
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

ІННОВАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ МАГІСТРІВ-ЕКОЛОГІВ

Статтю присвячено проблемам фахової підготовки майбутніх екологів у сучасних реаліях. Зазначаються підходи до оновлення змістового навантаження навчально-виховного процесу з метою підвищення якісної складової компетентності спеціаліста. Охарактеризовано сучасні методичні підходи до викладання нової дисципліни «Екологія біологічних систем», визначено тематику і зміст лекційних та практичних занять, перелік професійних компетенцій майбутнього еколога. З'ясовано причинно-наслідкові зв'язки щодо необхідності формування нового змісту освіти екологів та визначено акценти, спрямовані на безпеку життєдіяльності людини в умовах біологічних ризиків усучасних реаліях.

***Ключові слова**: інновації, зміст освітнього процесу, екологія, інтеграційні процеси освіти, навчальна дисципліна.*

Постановка проблеми. Реформування системи вищої освіти, спрямоване на підвищення якості підготовки фахівців відповідно до світових стандартів, оновлення та модернізацію змісту освіти з метою входження у світовий освітній простір, висуває низку вимог, серед яких вагоме місце посідає питання інтеграції як важливого чинника успішного розвитку вищої освіти в сучасній Україні.

Інтеграція є глобальною тенденцією, оскільки характеризує процеси, що притаманні не лише науковій сфері, а й усім областям суспільної діяльності. Вища освіта і наука, як спеціалізовані області діяльності, без взаємоінтеграції та тісної взаємодії між собою, а також з реальним сектором економіки втрачають дієздатність і стають все менш конкурентоспроможними. Освіта і наука – діяльності, засновані на взаємодії з науковими знаннями. Якщо головна мета науки – отримання нового знання, то основне завдання освіти – розповсюдження і роз'яснення наукових знань [1, 4].

Серед можливих механізмів інтеграції змісту природничо-географічної освіти науковці виділяють один із «наймолодших» – еколого-еволюційний підхід як найбільш відповідний сучасним пріоритетам освіти, а саме – принципам освіти сталого розвитку. Застосування названого підходу забезпечує інтеграцію та сприяє формуванню цілісних знань про довкілля, формуванню екологічної культури та мислення [6, 106].

Отже, насамперед, вищій школі необхідно наповнити зміст освіти новітніми матеріалами, що дозволить застосовувати традиційні та, головне, інноваційні механізми й підходи в реалізації інтеграційних

освітніх процесів, запровадити сучасні технології навчання з високим рівнем інформатизації навчального процесу задля формування фахівця нової формації на засадах пріоритетних напрямів розбудови держави – об'єктивації стратегічного курсу на дієвості принципів сталого розвитку. Щодо фахової підготовки майбутніх екологів, окреслені тези є визначальними, як для безпосередніх виконавців зазначених позицій національної розбудови.

Аналіз актуальних досліджень. Ученими-педагогами представлено значний внесок у висвітлення різних аспектів проблеми інтеграції. Низка робіт зарубіжних та вітчизняних науковців присвячена вивченню концептуальних, загальнодидактичних, методичних положень: В. С. Безрукова, М. Н. Берулава, С. У. Гончаренко, К. Ж. Гуз, В. Р. Ільченко, В. Степанюк та ін. Дослідженню міждисциплінарного аспекту інтеграційних процесів належить доробок Л. В. Загрекової, В. В. Зав'ялова, І. Д. Зверєва, А. М. Захлєбного, Д. П. Єригіна, В. Н. Янцен й ін. Представлено роботи теоретико-методологічних аспектів професійної освіти: О. С. Барбіна, І. М. Козловська, Я. М. Собко та ін.

Водночас недостатньо висвітлено проблему модернізації змісту освіти як механізму інтегративного процесу оптимізації підготовки фахівців, зокрема екологів.

Мета статті окреслює висвітлення особливостей підготовки фахівців-екологів в умовах сучасної парадигми освіти, а саме шляхом модернізації змісту освітнього процесу на засадах інтегративного, системного та еколого-еволюційного підходів.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи інтеграцію як філософську категорію та педагогічне поняття, М. В. Лазарєва відмічає, що інтеграція виникла на фоні протилежності – диференціації наук та їхніх галузей, зростаючого обсягу знань і вимог до них у сучасних науках. Поглиблення процесу диференціації наук є однією з причин, що веде до протилежного ефекту – прагненню до цілісності, інтеграції знань різних галузей [5, 33].

Стосовно навчального процесу у вищих навчальних закладах треба зазначити, що останнім часом все більше уваги приділяється питанню інтеграції навчальних дисциплін між собою, створюються відповідні умови для запровадження інтегрованих курсів профілюючих дисциплін за вибором, а також загальноосвітніх дисциплін нормативного циклу. Особливо актуальними такі тенденції видаються для підготовки студентів освітньо-кваліфікаційних рівнів «Магістр» та «Спеціаліст». Відповідно до

галузевих стандартів фахової підготовки екологів зазначаються такі виробничі функції їх професійної діяльності: прогностична, організаційна, дослідницька, контрольна та технічна.

Переліком компетенції професійної підготовки фахівця визначено наукові й практичні аспекти вирішення проблем і задач соціальної діяльності, інструментальних та загальнонаукових задач і вмінь. Зокрема, серед виробничих функцій і типових задач професійної діяльності майбутніх магістрів-екологів за кваліфікацією «Організатор природокористування» визначено необхідність оволодіння такими компетенціями, як:

– використовувати знання щодо факторів і умов проживання людини в екологічно безпечному середовищі для збереження її генофонду;

– мати уявлення про біорізноманіття на всіх рівнях організації живого для оцінки стійкості екосистем;

– розуміння основних закономірностей формування екологічної небезпеки й управління безпекою, вміння визначити рівень екологічної небезпеки регіону;

– здатність визначати екологічну, економічну та соціальну ефективність природоохоронних заходів, економічних збитків від забруднення довкілля і розмірів їх відшкодування;

– використовувати знання урбоекології для забезпечення збалансованого функціонування урбанізованих територій.

Цілком очевидно, що для досягнення високого рівня підготовки в сучасних умовах велике значення має викладання інтегрованих курсів на основі знань, умінь, отриманих на базі ОКР «Бакалавр» з урахуванням специфіки професійної діяльності майбутніх фахівців, а також особливостей профільних дисциплін певної спеціальності.

Зміст переважної більшості дисциплін, передбачених для підготовки екологів, недостатньо відображає вимоги сьогодення, зокрема прогнозування та попередження несприятливих еколого-епідеміологічних наслідків антропогенного впливу, і, лише частково, стосуються екологічних аспектів збереження здоров’я людини в умовах сучасних біоризиків. Водночас, Конституцією України та нормативно-правовими законодавчими актами держави визначено право громадян на безпечне життя і здоров’я, а обов’язком держави є забезпечення екологічної безпеки та санітарно-епідеміологічного благополуччя населення [8, 236–239].

За даними Держкомстату України впродовж останніх десятиліть реєструють зростання захворюваності за більшістю класів хвороб, частоти переходу гострих захворювань у хронічні, підвищення частоти вроджених

вад і спадкових хвороб та диференціацію захворювань в основних соціальних групах. У перспективі стан захворюваності населення України має невтішні тенденції, а провідна роль в етіології хвороб належить екологічним чинникам [8, 236; 9, 10–14].

Зростання темпів соціальних, економічних та екологічних змін у більшості країн світу зміщує акценти в організації підходів щодо профілактики охорони здоров'я населення. В нових умовах все частіше прослідковують взаємозв'язок між природним середовищем, людською діяльністю та здоров'ям, реєструють активізацію та поширення соціально-небезпечних інфекційних і паразитарних хвороб. Такі зміни зумовлені низкою чинників, серед яких найвагомішими є антропопресія, під дією якої відбувається:

– зміна закономірностей формування і функціонування екологічних систем;

– виникнення нових збудників інфекцій та інвазій, що здатні спричинювати епідемії та пандемії (побічний ефект розробок генної інженерії та біотехнології);

– поширення заразних хвороб, раніше не зареєстрованих на даній території, поява в їх збудників не властивих раніше екологічних властивостей, життєвих циклів та шляхів передачі;

– недієвість заходів боротьби та профілактики щодо деяких хвороб, зумовлених зміною екологічних властивостей збудників (наприклад, антибіотикорезистентність);

– соціально-економічні чинники, зокрема, погіршення санітарних умов проживання людей і утримання тварин тощо [3, 3–6; 8, 237; 9, 35–45].

На разі традиційні підходи та методи навчальної діяльності системи підготовки фахівців-екологів потребують переосмислення, перегляду й перебудови, оскільки не забезпечують потреб сьогодення щодо надання й отримання знань, необхідних для вирішення життєво важливих екологічних проблем та ефективної реалізації програми сталого розвиту. Впровадження інновацій у галузі природокористування та захисту довкілля у фахову підготовку екологів диктується необхідністю оновлення змісту, пошуку нових методів підготовки, засобів навчання, які забезпечують удосконалення професійної і практичної підготовки екологів у вищих навчальних закладах України.

Інтеграція знань з метою дослідження елементів системи та її функціонування як єдиного цілого приводить до розуміння єдиної цілісної картини світу.

Щодо еколого-еволюційного підходу, інтеграцію знань забезпечують наскрізні закономірності зв'язків між поняттями й термінами, теоріями та концепціями. Підхід передбачає вивчення нового через його включення в ланцюг відомого, у цілісність зрозумілого. Загальні закономірності природи виступають засобом інтеграції природничо-наукових знань слухачів [6, 105–111].

Навчальну дисципліну «Екологія біологічних систем» внесено до переліку нормативної частини циклу професійної і практичної підготовки фахівців ОКР «Магістр» з напряму підготовки «Екологія та охорона навколишнього середовища», що здійснюється в Інституті природничо-географічної освіти та екології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Запропонований навчальний курс є новацією у фаховій підготовці екологів, який не представлено в роботах вітчизняних дослідників. Водночас, здобутки науковців для вирішення фундаментальних та прикладних проблем екології є актуальною і невід'ємною складовою підвищення ефективності освіти та реалізації принципів фахової підготовки відповідно до світового рівня.

Метою викладання дисципліни «Екологія біологічних систем» є отримання студентами знань про структуру, закономірності формування й функціонування біологічних систем на всіх рівнях організації в умовах природних та антропогенно трансформованих територій на основі класичних та новітніх науково-теоретичних положень, а також набуття спеціалізованих компетенцій для дослідження їх властивостей, ролі в біоценозах, епідемічної та епізоотичної значущості, здійснення контролю за рівнем біологічного забруднення довкілля.

Навчальну та робочу програми узгоджено з вимогами галузевого стандарту вищої освіти України (ОКХ та ОПП).

Вивчення дисципліни «Екологія біологічних систем» здійснюється на основі модульно-рейтингового навчання і об'єднує такі види діяльності студента: аудиторні заняття, самостійна робота, контроль знань (модульний контроль, залік) у письмовій формі.

Навчальна та робоча програми курсу «Екологія біологічних систем» розрахована на три кредити ЄКТС (Європейська кредитно-модульна система) передбачає опанування лекцій (26 год.), проведення лабораторного практикуму (24 год.) та самостійну роботу студента (52 год.). Навчальний матеріал передбачає два змістовних модулі: основи екології біологічних систем та екологічна епідеміологія.

Лекційний курс включає 13 занять і знайомить магістранта з поняттям «біологічна система», сучасними класифікаціями біологічних систем, їх властивостями, типами зв'язків усередині системи, особливостями формування біологічного забруднення та його типами, поняттям про епідемічний та епізоотичний процеси, екологією збудників інфекційних та інвазійних хвороб, екологічними особливостями виникнення епізоотій, паразитоценозів, трансмісивних та емерджентних хвороб, шляхів контролю й управління станом біологічних систем.

Лабораторні заняття передбачають набуття студентами вмінь визначення компонентів біологічних систем різних видів, їх властивостей, ролі та функцій, що забезпечують її існування, виявлення зв'язків між складовими біосистеми, отримання практичних навичок одержання та візуалізації інформації щодо поточного стану компонентів біологічних систем різних типів, моделювання процесів, що відбуватимуться в біологічних системах за впливу різних екологічних чинників, набуття навичок забезпечення екологічної безпеки щодо біологічного забруднення, використання знань для забезпечення проживання людини в екологічно безпечному середовищі.

Водночас на лабораторних заняттях практикується розв'язання ситуаційних завдань, демонстрація наукових фільмів «Паразити. Битва за тіло», «Ворог всередині нас», «Біологічна зброя», «Паразити людини», «Імперія вірусів» та інші, що дозволяє підвищити зацікавленість студентської аудиторії до вивчення дисципліни. Варто наголосити на можливості використання курсу як складника виховної роботи, навіть у межах діючої кредитно-модульної системи.

Базові знання щодо збудників інфекційних і паразитарних хвороб студентами були отримані при освоєнні курсів «Зоологія», «Екологічна мікробіологія», «Екологія людини» та інші згідно з навчальним планом ОКР «Бакалавр» за спеціальністю «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування».

Зміст курсу «Екологія біологічних систем» включає вивчення як класичних теорій та концепцій виникнення та контролю за спалахами інфекцій, так і закономірності розвитку епідемічного процесу й особливості їх протікання в антропогенно трансформованому середовищі, де відсутні природні механізми саморегуляції екосистеми. Вивчаються особливості формування й поширення нових (трансмісивних, емерджентних, асоціативних і опортуністичних) хвороб в Україні та світі, їх роль у різноманітних процесах, що відбуваються в екосистемах та соціумі з

урахуванням глобальних порушень природних взаємозв'язків компонентів біоценозу [3, 3–6; 9, 8].

Значну увагу приділено еколого-раціональним методам контролю епідемічної та епізоотичної ситуації на локальному та регіональному рівнях із застосуванням традиційних та сучасних науково обґрунтованих методичних підходів до оперативної і довгострокової екологічної оцінки в природних, антропургічних та синантропних осередках інфекції та принципів управління біологічними системами в режимі їх експлуатації [7, 163–215].

З метою обговорення проблем біологічних ризиків в умовах сьогодення та поширення еколого-епідеміологічних знань серед широкої громадськості, вчителів природничих дисциплін загальноосвітніх шкіл і працівників центрів еколого-натуралістичної творчості учнівської молоді викладачами дисципліни проводяться семінари та круглі столи спільно з КП «Київський міський будинок природи» та Лабораторією екологічного виховання Інституту проблем виховання Академії педагогічних наук.

Висновки. Концептуальна парадигма нині потребує висококомпетентних фахівців, креативних, мобільних, обізнаних з інноваціями в галузі, здатних успішно конкурувати на ринку праці, приймати екологічно зважені рішення щодо використання природних ресурсів як обов'язкової умови охорони здоров'я людини.

Таким чином, зазначимо, що складне та багатокомпонентне поняття інтеграції в освіті може розглядатись як процес реформування й модернізації освіти, одним із завдань якого є приведення компетенції майбутніх фахівців-екологів у відповідність до світових стандартів. Змістове наповнення професійної освіти потребує застосування найрізноманітніших напрямів, серед яких – інтеграція змісту навчальних дисциплін, освіти й науки. Інновація змісту освіти вищої школи передбачає розробку курсів на основі попередніх знань студентів із застосуванням системного, еколого-еволюційного підходів як таких, що дозволяють реалізувати основні стратегічні позиції сталого розвитку суспільства та підготовки на цих засадах висококваліфікованих магістрів-екологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бердашкевич А. П. Интеграция образования и науки: федеральный закон и социальные процессы / А. П. Бердашкевич // Образовательные технологи. – 2008. – № 1. – С. 3–9.

2. Бойко А. Проблеми розвитку української освіти в умовах євроінтеграції / Анжела Бойко // Вища освіта України. – 2008. – № 2. – С. 34–39.

3. Дрынов И. Д. Влияние преобразования природы на распространенность паразитарных и инфекционных болезней / И. Д. Дрынов, В. П. Сергиев, Н. А. Малышев // Медицинская паразитология и паразитарные болезни. – 1999. – № 1. – С. 3–6.

4. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.

5. Лазарева М. В. Интеграция как философская категория и педагогическое понятие / М. В. Лазарева // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 3. – С. 33–35.

6. Рибалко Л. М. Сучасні підходи до розв'язання проблеми інтеграції змісту природничо-наукової освіти // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – № 5 (23), 2012. – Суми : Сум ДПУ імені А.С.Макаренка, 2012. – С. 105–111.

7. Ройтман В. А. Паразитизм как форма симбиотических отношений : монография / В. А. Ройтман, С. А. Беэр. – М. : РАН, 2008. – 310 с.

8. Щорічна доповідь НУО (ЩД НУО) «Громадська оцінка національної екологічної політики» за 2011 рік (включаючи аналіз за період з 2003 року) / під ред. В. Мельничука, О. Кравченко, Т. Малькової. – К.: 2012. – 339 с.

9. Экологическая эпидемиология : учебник для высш. учеб. заведений / Б. А. Ревич, С. Л. Авалиани, Г. И. Тихонова ; под. ред. Б. А. Ревича. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 384 с.

РЕЗЮМЕ

Волошина Н. А., Лазебна О. Н. Инновации образовательного процесса магистров-экологов.

Статья посвящена проблемам профессиональной подготовки будущих экологов в современных реалиях. Указываются подходы к обновлению смысловой нагрузки учебно-воспитательного процесса с целью повышения качественной составляющей компетентности специалиста. Охарактеризованы современные методические подходы к преподаванию новой дисциплины «Экология биологических систем», определены тематика и содержание лекционных и практических занятий, перечень профессиональных компетенций будущего эколога. Выяснены причинно-следственные связи необходимости формирования нового содержания образования экологов и акценты, направленные на безопасность жизнедеятельности человека в условиях биологических рисков в современных реалиях.

***Ключевые слова**: инновации, содержание образовательного процесса, экология, интеграционные процессы образования, учебная дисциплина.*

SUMMARY

Voloshyna N., Lazebna O. Innovations of masters-ecologists' educational process.

The article deals with the problems of professional training of future ecologists in contemporary realities. The approaches to updating the meaning of the educational process to improve quality component of the specialist competence are specified. Modern methodological approaches to teaching a new subject «Ecology of biological systems» are characterized; themes and content of lectures and practical classes, a list of professional competencies of future ecologists are defined. The causal links concerning the necessity to develop new curriculum of ecologists are shown; emphasis focused on the safety of human life in terms of biological risks in modern realities are defined.

The proposed course is an innovation in the professional training of ecologists which hasn't been represented in the works of native researchers. At the same time, the achievements of scientists in solving fundamental and applied problems of ecology is a relevant component of increasing the efficiency of education and implementation of the principles of professional training in accordance with the world level.

The aim of teaching the discipline «Ecology of biological systems» is an acquisition of knowledge about the structure, the regularities of formation and functioning of biological systems on all levels of the organization in the conditions of natural and transformed

territories on the basis of classical and modern scientific and theoretical concepts, as well as the acquisition of specialized competences for the study of their properties, role in biocenosis, epidemiological and epizootic significance, monitoring the level of biological pollution.

It was noted that complex and multi-component concept of integration in education can be considered as a process of reform and modernization of education, one of the tasks of which is to bring the competence of future specialists-ecologists in accordance with the international standards. The content of professional education requires the use of diverse areas, among them – integration of the contents of educational disciplines with education and science. Innovation of content of higher education provides for the development of courses on the basis of previous knowledge of the students using the systemic, ecological and evolutionary approaches, which allow realizing the main strategic positions of sustainable development of society and training on these principles qualified masters-ecologists.

***Key words**: innovation, content of the educational process, the environment, integration processes in education, academic discipline.*

УДК 53(07)

Н. А. Іваницька
Чернігівський ліцей № 32
Т. О. Герасименко
Чернігівська загальноосвітня школа № 20

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ З 1945 ПО 1967 РОКИ

У статті представлена порівняльна характеристика традиційних та інноваційних напрямів навчання, запропонованих освітянами в цілому та фізиками-методистами зокрема. Визначені для обраного історичного періоду спільні для навчання фізики та для загальної освіти напрямки навчання: традиційні (розвивальне навчання, зв'язок навчання із життям), відносно інноваційні (політехнічна спрямованість навчання). Встановлено, що напрями навчання, які є інноваційними для освіти в цілому (використання міжпредметних зв'язків, закріплення вивченого матеріалу), для методики навчання фізики є традиційними на цьому етапі.

***Ключові слова.** Напрями навчання, порівняльна характеристика, традиційне навчання, інноваційне навчання, навчально-виховний процес, методика навчання фізики, закономірності розвитку методів навчання.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Вибір ефективних методів навчання на сучасному етапі розвитку освіти потребує врахування традиційних та інноваційних методів, які запроваджувалися в освіті протягом усього періоду її становлення. Відповідно, виникає **проблема:** які методи навчання є традиційними та інноваційними для певного історичного періоду. Зазначена проблема пов'язана з **розв'язанням важливих практичних завдань:** вибором таких технологій навчання, запровадження яких у навчально-виховний процес дозволило б підвищити якість знань з фізики в учнів 10-х–11-х класів на сучасному етапі розвитку освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для вибору зазначених технологій навчання проаналізуємо еволюцію традиційних та інноваційних методів навчання у фізичній освіті в другій половині XX століття, а саме в 1945–1967 роках. Для цього будемо враховувати існуючі періодизації розвитку методики навчання фізики у загальноосвітній школі як наукової галузі знань. Уперше така цілісна періодизація на основі науково-обґрунтованих критеріїв була представлена в дисертаційному дослідженні О. В. Сергєєва [6]. Вона обрана за основу періодизацій інших науковців, які по-різному розглядають дане питання.

Так, О. В. Школа [8] в контексті становлення та розвитку наукових шкіл в Україні виокремлює в історії розвитку методики навчання фізики дореволюційну, радянську і пострадянську епохи, при чому зміст складових періодів, порівняно з періодизацією О. В. Сергєєва, залишає незмінним. С. П. Величко в своєму дисертаційному дослідженні [2] розглядає зазначену періодизацію через призму розвитку системи навчального фізичного експерименту. М. Т. Мартинюк [4] пропонує «як в історичному, так і в логічному аспектах» періодизацію становлення саме вітчизняної методичної системи навчання шкільного курсу фізики. А. І. Павленко та М. В. Головко [5] із зміною світоглядних орієнтирів у суспільстві на основі парадигмального і соціокультурного підходів вказують інноваційні критерії періодизації розвитку методики навчання фізики в Україні. Н. Л. Сосницька у дисертаційному дослідженні [7] обґрунтовує критерії періодизації розвитку змісту шкільної фізичної освіти в контексті принципу історизму та синергетичного підходу до аналізу науково-інформаційного простору.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Зазначені науковці розглядають історію методики викладання фізики на основі різних підходів та критеріїв до її певних етапів. Однак, вони не визначають, які методи навчання були традиційними та інноваційними на кожному з етапів розвитку методики навчання фізики, що, на наш погляд, є важливим для вибору технологій навчання фізики на сучасному етапі розвитку освіти. Тому **мета нашого дослідження –** встановити, які традиційні та інноваційні методи навчання характерні для історичного етапу, обраного нами для дослідження (1945–1967 рр.). Виявлення таких методів дозволить, спираючись на проведені нами попередні дослідження, встановити закономірності розвитку традиційних та інноваційних методів навчання в навчально-виховному процесі на даному етапі розвитку фізичної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У періодизації Н. Л. Сосницької [7] враховані результати історіографічних досліджень, які були одержані попередніми науковцями (С. П. Величком [2], М. Т. Мартинюком [4], О. В. Сергєєвим [6], О. В. Школою [8] та ін.). Тому ми обираємо цю періодизацію за основу для виявлення традиційних та інноваційних методів навчання фізики в другій половині ХХ століття.

У межах обраного дослідження нас цікавлять загальні напрямки навчання учнів у період 1945–1967 рр., запропоновані як фізиками-методистами, так і освітянами в цілому. Згідно досліджень з методики фізики обраний історичний період визначений Н. Л. Сосницькою [7] як період розвитку теорії і практики навчання фізики за часи відбудови народного господарства. У загально-педагогічних дослідженнях з історіографії він визначений Л. Д. Березівською [1] як період розвитку освіти і школи. Проаналізуємо цей період у межах впливу на освіту соціальних, політичних та економічних змін, які знайшли своє відображення у виборі методів навчання фізики.

У 1945–1967 роках відбувається формування в учнів фрагментарної наукової картини світу в умовах переходу школи на нові терміни навчання. У цей період зміни в освіті безпосередньо пов’язані з післявоєнною відбудовою народного господарства. Учасники реформування шкільної системи освіти (М. К. Гончаров, А. І. Маркушевич, М. Н. Скаткін) у своїх працях висвітлювали такі напрями освіти в цей період (табл. 1): в організації навчального процесу увага педагогів-науковців спрямовується на взаємозв’язок та єдність загальної освіти, трудового та політехнічного навчання і професійної підготовки в школі; на систематичне оволодіння школярами навичками користування теорією для пояснення нових фактів; на засвоєння учнями методів наукового пізнання. Згідно поданої нами таблиці, ***традиційними для освіти в цілому***, тобто спільними між обраним нами історичним періодом та періодами з 1900 по 1945 рр. (табл. 2), розглянутими нами раніше в попередніх дослідженнях, обираємо такі напрями навчання: керований саморозвиток учнів (розвивальне навчання), зв’язок навчання із життям.

Згідно представленої нами табл. 2, ***у пропозиціях освітян новими*** напрямами навчання учнів у цей період, порівняно з попередніми історичними періодами, з 1900 по 1945 рр., тобто інноваційними виступають: використання міжпредметних зв’язків (зазначимо, що фізики-методисти ці пропозиції висловлювали ще з 1920 р.); закріплення вивченого матеріалу: у пропозиціях як освітян, так і фізиків-методистів на цьому напрямі навчання акцентується увага тільки з 1930–1945 рр.; політехнічна спрямованість навчання.

Таблиця 1

Напрями навчання учнів у 1945-1967 рр.

Напрямки навчання	Освітяни			Фізики-методисти										
				Підручники, посібники з методики фізики				Посібники з фізичного експерименту				Збірники задач з фізики		
	М. Н. Скаткін	А. І. Маркушевич	М. К. Гончаров	О. К. Бабенко	В. В. Краукліс	М. Й. Розенберг	П. А. Знаменський	С. П. Слесаревський	М. С. Білий	Э. М. Горячкін	Б. Ю.Миргородський	І. І. Авербух	В. А. Зібер	С. С. Мошков
Співпраця вчителя та учня				+		+		+	+	+	+		+	+
Особистісний підхід								+	+					
Дедуктивне навчання		+												
Проблемне навчання									+	+		+		+
Керований саморозвиток	+	+	+	+	+	+		+	+	+		+	+	
Міжпредметні зв’язки	+	+	+		+	+	+	+	+				+	+
Розвиток творчих здібностей				+				+	+	+	+	+	+	+
Зв’язок навчання з життям	+	+	+		+	+			+	+	+	+	+	+
Формування дос-лідницьких умінь		+		+				+	+	+	+	+	+	+
Використання нових приладів											+			
Політехнічна спрямованість	+	+	+		+	+		+	+	+	+		+	+
Закріплення матеріалу		+	+	+	+	+			+	+		+	+	+

Таблиця 2

Традиційні та інноваційні напрями навчання

<table>
<tr><td>Періоди</td><td colspan="2">1900 – 1945 рр.</td><td colspan="2">1945 – 1967 рр.</td></tr>
<tr><td>Напрями навчання</td><td>Традиційні</td><td>Інноваційні</td><td>Традиційні</td><td>Інноваційні</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Пропозиції освітян у цілому</td><td>Зв’язок навчання з життям</td><td>Проблемне навчання</td><td>Зв’язок навчання з життям</td><td>Використання міжпредметних зв’язків</td></tr>
<tr><td>Розвивальне навчання</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">Розвивальне навчання</td><td>Закріплення вивченого матеріалу</td></tr>
<tr><td>Особистісно орієнтоване навчання</td><td>Політехнічна спрямованість навчання</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Пропозиції фізиків-методистів</td><td>Дослідницький метод навчання</td><td>Проблемне навчання</td><td>Розвивальне навчання</td><td>Політехнічна спрямованість навчання</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Зв’язок навчання з життям</td><td>Розвивальне навчання</td><td>Зв’язок навчання з життям</td><td rowspan="5"></td></tr>
<tr><td rowspan="4">Особистісно орієнтоване навчання</td><td>Дослідницький метод навчання</td></tr>
<tr><td>Закріплення вивченого матеріалу</td></tr>
<tr><td>Використання міжпредметних зв’язків</td></tr>
</table>

Зазначимо, що, згідно проведених нами попередніх досліджень [3], ідеї політехнічного навчання розглядались у педагогіці через призму професійної освіти ще на початку 20-х років XX століття (Г. Ф. Гринько, Я. П. Ряппо, М. О. Скрипник та ін.). Саме в 50-х XX ст. завдяки створенню одинадцятирічної школи з виробничим навчанням ідеї політехнізму почали реалізуватися на практиці. Таким чином, політехнічне навчання є ***відносно новим*** напрямом навчання для обраного історичного періоду.

У цей період продовжує формуватися методична думка провідних фізиків-методистів (табл. 1). Відповідно, надруковані підручники та методичні посібники з фізики («Курс фізики» В. В. Краукліса, О. В. Пьоришкіна, Г. І. Фалєєва; «Методика навчання фізики в середній школі» М. Й. Розенберга, С. У. Гончаренка; «Нариси з методики викладання фізики» О. К. Бабенка, М. Й. Розенберга; «Методика преподавания физики в средней школе» П. А. Знаменського та ін.);

посібники щодо використання експерименту в загальноосвітній школі («Лабораторні роботи з фізики у VIII – X класах середньої школи» С. П. Слесаревського; «Домашні досліди і спостереження з фізики» М. С. Білого; «Методика и техника физического демонстрационного эксперимента в восьмилетней школе» Є. М. Горячкіна, «Шкільний демонстраційний осцилоскоп» Б. Ю. Миргородського та ін.), збірники задач з фізики («О задачах с неполными данными» І. І. Авербуха, «Задачи-опыты по физике» В. А. Зібера, «Экспериментальные задачи по физике» С. С. Мошкова та ін.).

Згідно дисертаційного дослідження С. П. Величка [2, 86], до початку 1958 року була встановлена система навчального фізичного експерименту, яку становили: а) демонстраційні досліди, які готував і відтворював учень; б) лабораторні роботи, що виконувалися учнями фронтально, тобто всім класом одночасно; в) практикуми, що виконуються групою із 2-3-х учнів за окремим графіком; г) експериментальні задачі, які можуть виконуватися вчителем у вигляді демонстрацій чи проводитися учнями як лабораторні роботи; д) домашні досліди і спостереження. Система різних видів навчального фізичного експерименту була ефективно запроваджена у практику навчання фізики.

Згідно досліджень Н. Л. Сосницької [6, 135] з 1954 р. Міністерство освіти України розпочало впровадження в загальноосвітніх школах виробничого навчання, з’явилися ідеї щодо політехнічної освіти і професійної орієнтації учнів у навчанні фізики в середній загальноосвітній школі. У навчальній програмі з фізики з 1954 р. вперше був уведений обов’язковий фізичний практикум у 8–10-х класах. Шкільний фізичний експеримент став не лише засобом унаочнення, а й джерелом знань, тобто складовою частиною змісту шкільної фізичної освіти.

Відповідно до проведених нами попередніх досліджень [3] та представленої нами таблиці 2, для обраного історичного періоду ***традиційними для методики навчання фізики*** ми обираємо такі напрями навчання: керований саморозвиток учнів (розвивальне навчання); зв’язок навчання з життям; формування дослідницьких умінь учнів, закріплення вивченого матеріалу, використання міжпредметних зв’язків. Деякі напрями навчання, які в 1945–1967 роках виступають традиційними, були відповідно новими в попередніх історичних періодах: закріплення навчального матеріалу; проблемне навчання; співпраця вчителя та учня, розвиток творчих здібностей учнів.

У ***пропозиціях фізиків-методистів новим*** напрямом навчання учнів, порівняно із попереднім історичним періодом (1930–1945 р.), виступає політехнічна спрямованість навчання. Зазначимо, що, згідно проведених нами попередніх досліджень [3], ідеї політехнічного навчання розглядалися в методиці навчання фізики як складова професійної освіти (Д. О. Оріхів, А. Г. Калашников та ін.) ще на початку 20-х років XX століття. Таким чином, для методики навчання фізики цей напрям навчання, як і для освіти у цілому, є також ***відносно новим***.

Висновки. Порівняльна характеристика традиційних та інноваційних технологій навчання, запропонованих освітянами в цілому та фізиками-методистами зокрема, дозволяє нам встановити, що на обраному історичному етапі (1945–1967 рр.): 1) не спостерігається особливість, на яку ми вказували в попередніх дослідженнях: деякі технології навчання, які є інноваційними для навчання фізики, не виступають традиційними для освітян у цілому; 2) проблемний метод навчання, який був інноваційним для попередніх історичних періодів, не виступає традиційним у період 1945–1967 рр. як в освіті в цілому, так і в фізиці зокрема; 3) політехнічна спрямованість навчання в цей період є ***відносно інноваційним*** напрямом навчання як для методики навчання фізики, так і для освіти у цілому; 4) спільними для навчання фізики та для загальної освіти визначені такі напрями навчання: традиційні (розвивальне навчання, зв’язок навчання із життям), відносно інноваційні (політехнічна спрямованість навчання); 5) напрямки навчання, які є інноваційними для освіти у цілому (використання міжпредметних зв’язків, закріплення вивченого матеріалу) для методики навчання фізики є традиційними, оскільки згідно проведених нами попередніх досліджень на цей напрям навчання вказували фізики-методисти (О. К. Бабенко, З. І. Приблуда, Л. І. Леущенко) ще на початку XX століття.

Перспективи подальших розвідок. Для того, щоб виявити основні особливості становлення традиційних та інноваційних методів навчання в освіті у цілому та в фізиці зокрема, необхідно розглянути наступні історичні етапи, аналізуючи існуючі періодизації розвитку змісту курсу фізики та періодизації розвитку освіти в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX ст. : історіографія питання / Л. Д. Березівська // Історико-педагогічний альманах. Випуск 1: Умань. – 2009. – С. 15 – 28.

2. Величко С. П. Розвиток системи навчального фізичного експерименту в сучасній середній школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Степан Петрович Величко. – К., 1998. – 460 с.

3. Іваницька Н. А. Напрямки навчання фізики в Україні у 1920–1945 роках / Н. А. Іваницька // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Вип. 99 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка. – Чернігів : ЧНПУ, 2012. – С. 43–46 (Серія : Педагогічні науки).

4. Мартинюк М. Т. Теоретичні засади першого ступеня навчання фізики в основній школі / М. Т. Мартинюк // Фізика та астрономія в школі. – 2001. – № 1. – С. 13–15.

5. Павленко А. І. Принципи і зміст періодизації історії дидактики фізики в Україні / А. І. Павленко, М. В. Головко // Дидактика фізики в контексті орієнтирів Болонського процесу. – Кам'янець-Подільський : К-ПДПУ, 2005. – Вип. 11. – С. 60–63.

6. Сергеев А. В. Становление и развитие истории методики преподавания физики в средней школе как научной дисциплины : дис. … доктора пед. наук : 13.00.02 / Сергеев Александр Васильевич. – Запорожье, 1989. – 370 с.

7. Сосницька Н. Л. Формування і розвиток змісту шкільної фізичної освіти в Україні (історико-методологічний контекст) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Наталя Леонідівна Сосницька / Запорізький національний університет. – Запоріжжя, 2008. – 501 с.

8. Школа О. В. Історія зародження, становлення та розвитку наукових шкіл методики навчання фізики в Україні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Олександр Васильович Школа. – Запоріжжя, 1997. – 224 с.

РЕЗЮМЕ

Иваницкая Н. А., Герасименко Т. А. Особенности развития физического образования в Украине с 1945 по 1967 годы.

В статье представлена сравнительная характеристика традиционных и инновационных направлений обучения, предложенных в образовании в целом и физиками-методистами в частности. Определены для выбранного исторического периода общие для обучения физике и для образования в целом такие направления обучения: традиционное (развивающее обучение, связь обучения с жизнью), относительно инновационное (политехническая направленность обучения). Установлено, что направления обучения, которые являются инновационными для образования в целом (использование межпредметных связей, закрепление изученного материала), для методики обучения физике – традиционные на этом этапе.

Ключевые слова: *направления обучения, сравнительная характеристика, традиционное обучение, инновационное обучение, учебно-воспитательный процесс, методика обучения физики, закономерности развития методов обучения.*

SUMMARY

Ivanytska N., Gerasimenko T. Peculiarities of development of physical education in Ukraine from 1945 to 1967.

This article demonstrates comparative characteristics of traditional and innovative directions of teaching that were proposed in education and in methodology of physics. We determined for this historical period general directions of teaching education and in methodology of physics as a whole: traditional (the teaching for development, the connection of teaching with life), relative innovation (polytechnics in teaching). We found out, that directions of teaching, that were defined as innovation in education (use of cross-disciplinary links, strengthening studied material) were determined as traditional for methodology of physics for this period.

According to the research on methodology of physics selected historical period is defined as a period of development of the theory and practice of teaching physics during the recovery of the national economy. We analyzed this period within the range of influence on

the formation of social, political and economic changes, which were reflected in the choice of methods of teaching physics.

In 1945 – 1967 took place developing students' fragmented scientific picture of the world in the conditions of transition of the school to new terms of training. In this period the changes in education directly related to post-war restoration of national economy. It was defined that in this period in the organization of education process the attention of teachers-scientists was directed at interconnection and unity of the general, labour and polytechnic education and training at school; took place the systematic students mastering the skills of use of theories to explain new facts; mastering of the methods of scientific cognition.

According to the results of our studies presented in the article, for the selected historical period the traditional methods teaching of physics comprised such training directions as: managed self-development of pupils (developing teaching); connection of education with life; forming of research skills of students, strengthening studied material, the use of cross-disciplinary links. Some areas of learning, which in 1945 – 1967 were considered traditional, were respectively new in previous historical periods: the consolidation of educational material; problem solving skills; cooperation of students and teachers, development of creative abilities of students.

***Key words**: directions of teaching, comparative characteristics, traditional teaching, innovative teaching, education process, methodology of teaching physics, regularities of development of teaching methods.*

УДК 53(07)

О. С. Кузьменко
Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного університету

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПОСТАНОВКИ ФІЗИЧНИХ ЕКСПЕРИМЕНТІВ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕФІЗИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті проаналізовано особливості використання сучасних комп'ютерних технологій, які запроваджені під час лабораторного практикуму з фізики, а саме поєднання реального та віртуального фізичного експериментів у вищих навчальних закладах для студентів нефізичних спеціальностей. Розглянуто комплектність та доцільність запровадження нового комплекту «L-мікро» в навчальний процес з фізики, що стимулює студентів до самостійної пізнавально-пошукової діяльності під час виконання лабораторних робіт фізичного практикуму. Наведено перелік демонстраційних дослідів та робіт фізичного практикуму з розділів «Механіка» та «Молекулярна фізика».

***Ключові слова**: фізичний практикум, сучасне обладнання, реальний та віртуальний фізичний експеримент, комплект, роботи фізичного практикуму, демонстраційні досліди, електро-обчислювальні машини, програмно-педагогічне забезпечення.*

Постановка проблеми. У процесі навчання фізики фізичний експеримент є джерелом знань, методом навчання та видом наочності і тому є невід'ємною його складовою. Поряд з цим навчальний експеримент з фізики складає базис шкільного курсу фізики та курсу фізики вищої школи, широко використовується як засіб активної навчально-пошукової діяльності.

Навчальний експеримент з фізики допомагає реалізувати різноманітні дидактичні цілі, розвивати мислення і самостійність тих, хто навчається, формувати в кожного з них активну позицію в навчально-виховному процесі. Тому процес навчання фізики завжди спирався на експериментальну основу та застосування спеціально створеного для його реалізації навчального обладнання.

Однак нині фізичні лабораторії вищих навчальних закладів дуже часто устатковані застарілим обладнанням, або не устатковані відповідним обладнанням, необхідним для проведення повноцінного фізичного експерименту. Прилади потребують зміни не лише через несправність, але й через моральну застарілість.

Ця проблема є актуальною для багатьох шкіл та вищих навчальних закладів України. А тому постає питання необхідності пошуку шляхів постановки демонстраційних експериментів і лабораторних робіт при мінімальних затратах та без придбання нових дорогих приладів.

Аналіз актуальних досліджень. Питанням удосконалення методики й техніки навчального фізичного експерименту присвячені роботи Л. І. Анциферова, О. І. Бугайова, С. П. Величка, В. П. Вовкотруба, Є. В. Коршака, Б. Ю. Миргородського, О. В. Сергєєва, М. І. Садового, М. М. Шахмаєва та ін. Подальший розвиток проблеми відображений у дисертаційних дослідженнях С. О. Кононенка, Л. Д. Костенко, О. М. Мартинюка, І. В. Сальник, Е. П. Сірика, І. О. Теплицького, К. Г. Чорнобай, Н. В. Федішової та ін.

Мета даної статті полягає в розгляді різних підходів щодо організації навчального експерименту з фізики, виявлення її переваг та недоліків, а також можливості впровадження у вищих навчальних закладах України.

Виклад основного матеріалу. В сучасному освітньому середовищі тотальна комп’ютеризація всіх сфер діяльності людини підштовхує до розв’язання завдання забезпечення навчального закладу ефективно діючою системою навчального фізичного експерименту саме за рахунок використання можливостей сучасних установок та електро-обчислювальних машин (ЕОМ).

Тому, ЕОМ однаковою мірою ефективно може використовуватися: 1) під час лекційних занять (ілюстрації об’єкта чи його властивості); 2) для візуалізації досліджуваних процесів і закономірностей; 3) на практичних і лабораторних заняттях для спрощення складних і громіздких розрахунків; 4) з метою імітації окремих процесів, які реально відтворити в лабораторних умовах досить складно або неможливо; 5) для наближення

сучасних методів навчання до наукових методів дослідження фізичних явищ, що формує в студентів розуміння сутності методів пізнання та сучасний науковий світогляд, уявлення про оточуюче середовище та методи його дослідження.

Комп'ютеризація навчального фізичного експерименту передбачає використання різних дидактичних функцій електронно-обчислювальної техніки, спрямованих на підвищення інформативності та оперативності навчального експерименту, одночасно активізуючи діяльність викладача та студента.

Аналізуючи проблему в цьому аспекті, наші узагальнення та аналіз свідчать про наступне:

1) у навчанні, яке базується на застосування комп'ютерних технологій, рівень візуалізації досліджуваного об'єкта може бути різним – від малюнка, коли на екрані монітора відображені всі елементи установки почергово або одночасно, і до відображення, наприклад, електричної схеми в цілому досліджуваної системи;

2) студент та викладач за допомогою ЕОМ бере активну участь у спілкуванні з об'єктом дослідження через засіб інформаційних технологій, у якому вже закладена математична модель «поведінки» об'єкта чи системи досліджуваних об'єктів. Однак, досліджуючи кожний екранний об'єкт, студент сприймає не сам фізичний процес, а його графічне відображення;

3) екранний об'єкт при використанні програмно-педагогічних засобів візуального моделювання (ППЗ ВМ) є вторинним, бо математична модель, яка змінює стан досліджуваної системи в процесі її дослідження, сформована на основі вже відомих теоретичних положень і знань про сам об'єкт. Усі події, які спостерігає студент на екрані монітора (зміни об'єкта, перебіг певного процесу та його закономірностей, встановлення залежностей між окремими параметрами тощо), сформовані як графічне відображення предметів діяльності з урахуванням у ППЗ ВМ функціональних зв'язків між параметрами досліджуваного явища;

4) під час використання ППЗ ВМ студент оперує графічними образами обмежено, бо такі обмеження закладені в математичній моделі діяльності. Одночасно математична модель, яка наближено відтворює фізичну реальність під час її вивчення в комп'ютерному варіанті, повинна враховувати вікові, індивідуальні та інші особливості дослідника, що має вирішальне значення для використання ППЗ ВМ у навчальному процесі. Тому досить важливою є проблема створення відповідних програмно-педагогічних засобів (ППЗ), що обумовлені не лише змістом навчального

матеріалу та методикою його викладання, а й урахуванням особистісних особливостей студентів, які значною мірою викликані різним віковим цензом та інтелектуальним рівнем розвитку кожної групи студентів;

5) запровадження комп'ютерної техніки під час дослідження природних явищ і процесів змінює характер операційної діяльності студента, бо за цих умов характер такої діяльності відрізняється від складу дій, які повинен виконати студент, складаючи реальну експериментальну установку та працюючи з досліджуваним предметом і вимірювальними приладами;

6) використання ППЗ ВМ дозволяє будувати навчальний процес на основі опосередкування предметно-маніпулятивного аналізу й одночасно дозволяє оперувати екранними образами. Набутий досвід допомагає студенту в навчальній діяльності так само, як і постійне тренування з реальними об'єктами. У міру накопичення досвіду роботи з комп'ютерними засобами у вищому навчальному закладі, в студента формуються прийоми та конкретні схеми дій під час використання таких засобів у різних сферах діяльності у випадку використання й реальних установок і приладів, що дуже важливо в ході виконання самостійних досліджень у природних умовах;

7) використання реального та віртуального фізичного експерименту є взаємодоповнювальними елементами навчально-виховного процесу в цілому як у методологічному, так і в методичному аспекті;

8) використання в навчальному процесі з фізики віртуального навчального експерименту, що спирається на засоби ІКТ, актуалізує проблему розробки методики його запровадження, що великою мірою залежить від того, як розробники та користувачі розуміють відповідні ППЗ та яке місце надається модельному експерименту в системі фізичної освіти як учнів, так і студентів.

Отже, ми вважаємо, що ЕОМ у поєднанні з відповідними ППЗ ВМ мають достатньо широкі можливості для ефективного запровадження в процесі вивчення курсу загальної фізики у вищих навчальних закладах. При цьому, з одного боку, зазнає значного розвитку фізичний експеримент як невід'ємна складова процесу навчання фізики взагалі, а з іншого – розширюються і значною мірою вдосконалюються взаємозв'язки та на досить високому рівні інтегруються фізико-математичні дисципліни, а також посилюються їхні міжпредметні взаємозв'язки та взаємозв'язок експериментального й графічного методів дослідження природних явищ. Прикладом поєднання реального та віртуального експерименту в процесі вивчення курсу загальної фізики у вищих навчальних закладах є запропонований нами комплект «L-мікро».

Пропонований навчальний комплект містить набір різних датчиків та іншого обладнання для навчальних цілей, а також електричний вимірювальний блок та програмно-педагогічнеобладнання, що дозволяє відображати покази датчиків на екрані монітора, фіксувати їх та графічно екстраполювати. Програма допускає зупинку запису даних у будь-який момент часу та оперативний перегляд одержаних графіків.

Після запуску програми на екрані монітора з'являється весь перелік дослідів, які можна виконати з навчальним комплектом (рис. 1). Ці досліди можуть бути реалізовані і як демонстраційні, і як лабораторні експерименти. До того ж, під час вивчення кожного з дослідів на екрані з'являється графік спостережуваного явища. При цьому на цифровому табло фіксуються відповідні значення вимірювальних фізичних величин, а на нижній частині екрану відображається час, що пройшов з початку вимірювань.

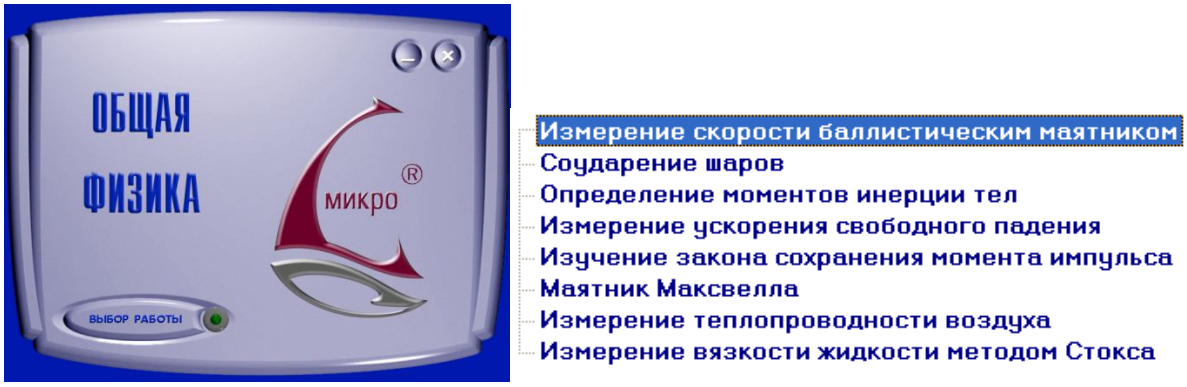

Рис. 1

а) екран робочого вікна б) перелік робіт фізичного практикуму

Дуже важливо, що на основі кожного з виконаних навчальних експериментів є можливість вирішення серії експериментальних задач, бо отримані результати, представлені у вигляді графіків, що дозволяють робити розрахунки певних параметрів, що характеризують досліджувані явища та їхні закономірності не лише під час експерименту, а й після його виконання, коли одержані результати можуть використовуватися з метою повторення, узагальнення та систематизації набутих знань.

Важливим прикладом ефективного застосування ПЕОМ у фізичному навчальному експерименті під час вивчення загального курсу фізики у ВНЗ є комп'ютерний варіант фізичного практикуму з розділів «Механіка» та «Молекулярна фізика».

Лабораторний комплекс «L-мікро» базується на застосуванні комп'ютера, який дозволяє створювати експериментальні установки для проведення лабораторних досліджень різної складності, що відображені в апробованому нами посібнику [1].

Базовий комплект «L-мікро» містить у собі електронні блоки з'єднання, датчики й елементи лабораторного оснащення, програмне забезпечення і докладні методичні рекомендації. Лабораторне оснащення виконане у вигляді окремих модулів, з яких можуть збиратися різні експериментальні установки без залучення додаткового устаткування.

Під час монтажу модулі легко встановлюються на металевій основі за допомогою магнітних тримачів і розбірних штативів. Спеціально адаптована для індивідуального виконання відповідних завдань комп'ютерна програма реалізує універсальний сценарій проведення лабораторних робіт, що включає стисло викладений матеріал з описом дослідів, вказівки для складання експериментальної установки, а також проведення експерименту й обробки отриманих результатів. Програмне забезпечення має потужний математичний апарат, елементи мультиплікації, електронну таблицю, засоби коректування експериментальних даних і виносу їх у графічному вигляді, готовому для складання звіту. Використання комп'ютера у фізичному практикумі дозволяє реалізувати подання інформації в усіх можливих формах: семантичній, символічній та графічній. Такий спосіб синхронізації прийняття навчальної інформації створює розвивальний ефект і сприяє засвоєнню складного матеріалу, що є досить зручним засобом для організації самостійної роботи студентів під час вивчення фізики.

У таблиці 1 подано перелік навчальних дослідів, лабораторних робіт фізичного практикуму в процесі вивчення курсу загальної фізики студентами Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету, що дає можливість реалізувати навчальний комплект «L-мікро».

Таблиця 1

Перелік демонстрацій та робіт фізичного практикуму з розділів «Механіка» та «Молекулярна фізика»

№ п/п	Демонстрації
1.	Рівномірний рух
2.	Нерівномірний рух. Поняття середньої швидкості
3.	Визначення миттєвої швидкості
4.	Визначення прискорення при рівноприскореному русі
5.	Вивчення залежності швидкості від часу при рівноприскореному русі
6.	Шлях, який проходить тіло рівноприскорено з нульовою початковою швидкістю (варіант 1)
7.	Шлях, який проходить тіло рівноприскорено з нульовою початковою швидкістю (варіант 2)
8.	Визначення прискорення вільного падіння

9.	Прояв інерції
10.	Залежність прискорення від величини діючої на тіло сили та від його маси
11.	Рух системи тіл у полі сил тяжіння
12.	Рух тіла по похилій площині без тертя
13.	Рух тіла по похилій площині з тертям
14.	Вивчення закону збереження імпульсу
15.	Пружний удар
16.	Збереження механічної енергії в полі сил тяжіння
17.	Період коливань математичного маятника
Перелік робіт фізичного практикуму	
18.	Вивчення закону збереження імпульсу за допомогою балістичного маятника
19.	Вивчення закону збереження механічної енергії та визначення моменту інерції маятника Максвела
20.	Вивчення законів обертального руху й визначення моментів інерції тіл
21.	Визначення прискорення вільного падіння за допомогою математичного та фізичного маятників
22.	Вивчення закону збереження моменту імпульсу
23.	Вимірювання теплопровідності повітря
24.	Вимірювання коефіцієнта динамічної в’язкості рідини методом Стокса

Найбільшу ефективність для використання комп’ютерних електро-обчислювальних машин забезпечується за таких умов:

1. Забезпечення максимального застосування різних форм чуттєвого й раціонального пізнання та з’ясування фізичної сутності складних розрахунків під час обробки експериментальних даних, отриманих у лабораторних роботах (графіки, діаграми тощо).

2. Формування та розвиток науково-теоретичного стилю мислення студентів, важливою рисою якого є відкриття законів із застосуванням ПЕОМ завдяки моделюванню фізичних процесів, які неможливо реалізувати в лабораторії.

3. Формування і розвиток творчих здібностей студентів, стимулюючи уяву та інтуїцію, використовуючи математичне планування експерименту та елементи його автоматизації з метою глибшого осмислення природи фізичних явищ, закономірностей, коли студент виступає в ролі дослідника-експериментатора.

4. Сучасні автоматизовані системи наукових досліджень з використанням ЕОМ дозволяють повністю автоматизувати подібні роботи, включаючи збір та обробку експериментальної інформації.

Висновки. Отже, в лабораторному фізичному практикумі доцільно оптимально поєднувати комп’ютерний (віртуальний) експеримент з

реальним фізичним, забезпечуючи оптимальне запровадження ПЕОМ під час різних видів навчального фізичного експерименту з метою досягнення педагогічного ефекту у вирішенні конкретних навчально-виховних завдань.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у вивченні проблеми розробки методики вдосконалення комп'ютерного забезпечення вивчення курсу загальної фізики для студентів нефізичних спеціальностей у вищих навчальних закладах та його оптимальне поєднання з реальними засобами навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борота В. Г. Механика и молекулярная физика: Методические рекомендации к выполнению лабораторных работ по физике на базе комплекта «L-микро». / В. Г. Борота, О. С. Кузьменко, С. А. Остапчук. – 2-е изд., перераб. и доп. – Кировоград : КЛА НАУ, 2012. – 100 с.

2. Величко С. П. Концептуальні засади комп'ютерного експерименту в навчанні фізики / С. П. Величко, С. М. Гайдук // Наукові записки. – Вип. 21. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2000. – С. 118–120.

3. Жук Ю. О. Використання засобів інформаційних технологій у навчальній дослідницькій діяльності / Ю. О. Жук // Фізика та астрономія в школі. – 1997. – № 3. – С. 4–7.

4. Сумський В. І. Методика і теорія застосування ПК у процесі вивчення фізики у педагогічних закладах: монографія / В. І. Сумський. – Вінниця : ВДПУ, 2003. – 380 с.

РЕЗЮМЕ

Кузьменко О. С. Современные подходы к постановке физических экспериментов для студентов нефизических спеціальностей.

В статье проанализированы особенности использования современных компьютерных технологий, которые были внедрены во время лабораторного практикума по физике, а именно объединение реального и виртуального физического экспериментов в высших учебных заведениях для студентов нефизических специальностей. Рассмотрена комплектность и целесообразность внедрения нового комплекта «L-микро» в учебный процесс по физике, который стимулирует студентов к самостоятельной познавательно-поисковой деятельности во время выполнения лабораторных работ физического практикума. Приведен перечень демонстрационных опытов и работ физического практикума из разделов «Механика» и «Молекулярная физика».

Ключевые слова: физический практикум, современное оснащение, реальный и виртуальный физический эксперимент, комплект, работы физического практикума, демонстрационные опыты, электро-вычислительные машины, программно-педагогическое обеспечение.

SUMMARY

Kuzmenko O. Modern approaches to physical experiments conducting for students of unphysical specialties.

The article analyses the use of modern computer technologies, which have been introduced during laboratory works in physics, in particular the combination of real and virtual physical experiments in higher education institutions for students of non-physical specialties. The completeness and appropriateness of the introduction of a new set of «L-

micro» into the educational process in physics is considered, which encourages students to independent cognitive-search activity during the laboratory work of physical workshop. The list of demonstration experiments and works of physical workshop on sections «Mechanics» and «Molecular physics» is given.

It is stressed that physical experiment helps to implement a variety of didactic objectives, develop thinking and independence of the students, to form an active position in the educational process within each of them.

In modern educational environment total computerization of all spheres of human activity helps to provide the education institution with an effective system of training of physical experiment at the expense of the using capabilities of modern facilities and electronic-computing machines.

It is stated in the article that computers equally effectively may be used: during the lecture (illustration of the object or its properties); for the visualization of the studied processes and patterns; on practical and laboratory classes to simplify complicated and cumbersome calculations; to simulate separate processes which actually reproduce in laboratory conditions is difficult or impossible; for the approximation of modern teaching methods in the scientific methods of investigation of the physical phenomena that develop in the students understanding of the essence of the methods of cognition and forms a modern scientific outlook, ideas about environment and methods of its research.

Computerization of the educational physical experiment involves the use of different didactic functions of computer technology, aimed at raising awareness and responsiveness of educational experiment, simultaneously strengthening the activities of the teacher and the student.

We consider advisable to combine optimally the computer (virtual) experiment with the real physical, providing the optimal introduction of the PC in different types of educational physical experiment aimed at achieving the educational impact in addressing the specific educational objectives.

***Key words**: physical workshop, modern equipment, real and virtual physical experiment, kit, works of physical workshop, demo experience, electronic-computing machine, software-pedagogical support.*

УДК 378: 59(075.8)

Н. І. Лукашова
Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

МОДУЛЬНЕ НАВЧАННЯ В РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ МЕТОДИКИ ХІМІЇ

У статті в історико-дидактичному аспекті проаналізовано технологію модульного навчання хімії; окреслено шляхи опанування цією інноваційною технологією студентами-хіміками в процесі вивчення методики хімії у ВНЗ. З'ясовано, що викладання хімії в системі модульного розвивального навчання відрізняється від традиційного не лише своїми структурою та композицією змісту, але й підходами до пояснення нового матеріалу. Запропоновано шляхи збагачення професійно-методичної підготовки майбутніх учителів хімії.

***Ключові слова**: модульна технологія навчання хімії, рейтингова система оцінювання, методика навчання хімії, модуль, структура навчального модуля, контроль модульного навчання, навчальні посібники з модульного навчання.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі реформування середньої хімічної освіти принципово важливим є питання використання таких технологій навчання, які б орієнтувалися на нові підходи не лише в організації цілісного педагогічного процесу, а й у здійсненні оцінки навчальних досягнень учнів з хімії.

У цьому відношенні вітчизняна та зарубіжна практика довела перспективність принципово іншого за організацією й технологією *модульного навчання* [1; 6], відомого також, як засвідчує аналіз літературних джерел, під назвою *модульно-рейтингова система навчання*, *блочно-модульна технологія*, *модульно-розвивальне навчання*.

З урахуванням цього стає актуальною підготовка студентів – майбутніх учителів хімії до цілеспрямованої роботи щодо розвитку інтелекту учня в умовах використання модульного навчання хімії в процесі власної професійної діяльності. Важливо наголосити, що успішному оволодінню студентами цією технологією сприяє розкриття її сутності в історико-дидактичному аспекті.

Наше дослідження має на **меті** проаналізувати, як у вітчизняній методиці хімії внаслідок розвитку уроку хімії як основної організаційної форми розроблялась технологія модульного навчання. Ми також ставили за мету дослідити шляхи освоєння цього історичного досвіду студентами-хіміками в процесі здійснення їх професійно-методичної підготовки у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слід зазначити, що у вітчизняній методиці хімії проблема модульної технології як однієї сучасних індивідуально орієнтованих моделей навчання хімії розроблялась не ізольовано, а в тісному зв’язку з дослідженнями світової та вітчизняної педагогічної науки й шкільної практики. Зокрема, теоретичні аспекти модульно-розвивальної системи навчання обґрунтовано в дослідженнях таких вітчизняних і зарубіжних учених, як: К. Вазіна, І. Валіткавічус, В. Гольдшміт, М. Гольдшміт, Є. Дурко, Б. Закарюкін, С. Куликов, М. Нечаєв, Г. Овенс, А. Русинські, В. Сиченінов, Л. Твердій, А. Фурман, П. Юцявичене та ін.

На думку литовської дослідниці П. Юцявичене, сутність модульно-розвивального навчання полягає у тому, що *учень більш самостійно або зовсім самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка включає цільовий план дій, банк інформації та методичне керівництво щодо досягнення поставлених дидактичних цілей [13]. А. Фурман, конкретизуючи сутність модульного навчання, наголошує, що це пакет науково-*

адаптованих програм для індивідуального навчання, що оптимізує на практиці академічні й особисті досягнення учнів із певним рівнем попередньої підготовки. Воно здійснюється за окремими функціонально-автономними вузлами, відображеними в змісті, організаційних формах і методах, тобто за модулями, призначення яких – розв'язати конкретне коло психолого-педагогічних завдань [7]. Дослідники вважають, що основою модульного навчання є створення для учнів розвивального простору, що функціонує за об'єктивними нормами, які виступають основою саморозвитку людини. Вважаємо, що ця інноваційна технологія дає можливості замінити авторитарно-демократичну модель навчання, яка була властива радянській школі, на особистісно-орієнтовану, спрямовану на розвиток потенціальних інтелектуальних можливостей вихованців на засадах гуманізму й духовності. Модульно-розвивальне навчання спрямоване на інтенсифікацію навчально-виховного процесу за рахунок ефективнішого використання розумового потенціалу учня.

Поняття «модуль» походить від латинського «modulus» – міра, сучасне його розуміння склалося не від разу й має різні трактування. Так, А. Алексюк вважає, що *модуль – це відносно стійка частина навчального процесу, яка містить, насамперед, одне або кілька близьких за змістом і функціональних за значенням понять, законів, принципів* [1]. П. Юцявичене розуміє модуль як цільовий функціональний вузол, у якому об'єднані навчальний зміст і технологія оволодіння теми [13]. В. Ягупов серед основних модулів виокремлює цільовий, інформаційний, операційний (практичне керування для досягнення цілей навчання) і модуль перевірки знань [14, 254].

Яким чином в історії розвитку методики навчання хімії розроблялась проблема модульного навчання? У яких напрямах вона вирішується на сучасному етапі реформування хімічної освіти шкільної молоді?

Г. Чернобельська відзначає, що спочатку методисти-хіміки розуміли «модуль» як невеличку навчальну програму, яка використовується як доповнення до основної шкільної програми [8]. Дослідниця наголошує, що нині розуміння сутності модуля спрямоване на індивідуалізацію навчального процесу, який особливим чином сконструйований. Основу структурних компонентів складають блоки змісту, які об'єднує між собою певна ідея. Модуль повинен бути достатньо автономним, володіти завершеністю змісту і виступати *частиною навчального процесу*. У структуру кожного модуля, на думку Г. Чернобельської, входять:

– пізнавальне завдання (мета вивчення модуля);

– хімічний зміст, відібраний відповідно до висунутої мети;

– методичні вказівки до діяльності, які потрібно здійснити для досягнення успіху;

– інформація про засоби навчання, якими радять скористатися. Для виконання досліду чи розв'язування задачі пропонується достатньо повна інструкція. Щодо використання комп'ютерної програми чи підручника учень одержує інформацію з модульної програми;

– узагальнювальний елемент, який умовно можна назвати «акумулятором знань». У його зміст включають висновки, ключові слова, компактно сформульовані основні ідеї, окреслюються найважливіші зв'язки змісту;

– контроль у будь-якій формі. Найчастіше використовують тестову форму модульного контролю, де передбачено вибір відповіді з серії альтернатив. Хоча час від часу є необхідність використання завдань, що вимагають вільного конструювання відповіді [8, 148].

Дослідники відзначають, що найкращою формою контролю модульного навчання є рейтингова *система оцінювання з нарахуванням балів за кожен із модулів*. Цієї думки дотримується й українська дослідниця Л. Романишина, окреслюючи в *рейтинговій системі оцінювання вхідний, поточний або модульний, підсумковий і відстрочений види контролю* [5].

Таким чином, модульне навчання повністю орієнтовано на учнів. Матеріальним носієм модульної ідеї є спеціально структурований навчальний посібник [8, 49]. Г. Чернобельська наголошує, що *особливості навчальних посібників з модульного навчання* полягають у тому, що їх *зміст включає як інформацію з хімії,* так і *елементи управління навчальною діяльністю.* Важливим є те, що *модульне навчання – це індивідуалізоване навчання.* Рівнева диференціація всередині модулів (програми А, В, С) дозволяє адаптувати її до учнів з різною підготовленістю. Під час уроку *вчитель виконує роль консультанта* [8, 149].

До модульної технології навчання активно звертаються українські вчителі, створюючи при цьому відповідні посібники, що використовуються в поєднанні з традиційними підручниками. Прикладом такого посібника з хімії для загальноосвітніх навчальних закладів є навчальне видання О. Березан «Органічна хімія». Матеріал курсу органічної хімії поділено автором на дев'ять модулів, що містять одну або кілька навчальних тем, об'єднаних спільними ознаками [2, 4].

Кожний модуль дослідниця розглядає як програму навчання, індивідуалізовану за змістом, методами, рівнем самостійності, темпом навчально-пізнавальної діяльності, а модульне навчання як технологію, спрямовану на усвідомлене засвоєння знань та розвиток інтелекту учня.

Український методист Г. Юзбашева системно дослідила рейтинговий контроль знань учнів з хімії під час здійснення тематичного оцінювання їх навчальних досягнень [11; 12]. В основі рейтингової системи лежить поточний, проміжний та підсумковий контроль. Експериментально досліджено діагностичну цінність завдань-вимірників, рейтингову величину теми, рейтинг учня, що досить важливо для подальшого утвердження модульно-рейтингового навчання хімії, яке нині розглядається як альтернатива класно-урочній системі.

Проблему рейтингу в системі оцінювання знань досліджує й методист-хімік О. Максимов [4]. Розкриваючи систему оцінних шкал (кількісна, порядкова), він аналізує варіант рейтингу, який доцільно застосовувати з усіх предметів як єдину уніфіковану оцінну систему.

У загальноосвітніх навчальних закладах принципи модульно-рейтингового навчання хімії були розвинуті відомим українським методистом-хіміком Н. Шиян у процесі експериментальної роботи з перевірки ефективності її *авторської технології диференційованого навчання* [9]. Відповідно до цієї технології в *основу базових модулів* покладено *базовий курс хімії, елективні* ж створюються залежно від нахилів та уподобань школярів. Кожний модуль складається з *міні-модулів*. Мінімодуль – основна форма організації навчання тривалістю 90 хв. Кожен мінімодуль має три складові: контроль знань; повідомлення нових знань; вивчення та застосування учнями знань у стандартних умовах, творче перенесення знань і навичок у нові умови з метою формування вмінь.

У технології, розробленій Н. Шиян, *модульно-рейтингова організація навчання хімії виявилась найбільш ефективною в забезпеченні індивідуально-диференційованого підходу в навчанні хімії.*

Вважаємо, що якісно нова технологія виникла за умов *синергетичного підходу* завдяки глибокій інтеграції і взаємопроникненню складових модульно-рейтингової концепції навчання, комбінованої системи навчання, технології групового навчання, що розроблені у вітчизняній методиці хімії. Ці наукові напрацювання дозволили Н. Шиян зробити наступний важливий крок – *обґрунтувати організаційні основи профільного навчання в загальноосвітній школі сільської місцевості.*

Для забезпечення варіативного, багаторівневого змісту освіти в загальноосвітньому навчальному закладі сільської місцевості Н. Шиян було розроблено різнорівневі *модульні програми*, які містили *інваріантні, додаткові* й *елективні модулі*.

Дослідницею обґрунтовано, що *міні-модуль є найбільш доцільною формою організації навчання в сільській школі.* Поняття «міні-модуль» трактується як основна одиниця освітнього процесу, що характеризується певною завершеністю пізнавальних операцій з визначеного обсягу матеріалу (первинне засвоєння знань, вивчення та застосування їх у стандартних умовах, творче перенесення знань і навичок у нові умови з метою формування вмінь) та оптимальним поєднанням у його здійсненні індивідуальної, групової й фронтальної роботи. Базова структура міні-модуля включає чотири основні етапи: *контроль знань* – письмова перевірка, що включає різнорівневі завдання рівня стандарту, академічного, профільного та поглибленого рівнів; *повідомлення нових знань; вивчення та застосування учнями знань у стандартних умовах, творче перенесення знань і навичок у нові умови з метою формування вмінь* – індивідуальна та групова робота [10]. Вважаємо, що завдяки принципам модульного навчання – модульності, динамічності, дієвості, оперативності знань, гнучкості тощо, Н. Шиян вдалося вперше науково обґрунтувати методичні засади та концепцію розвитку профільного навчання в загальноосвітній школі сільської місцевості, що є значним науковим внеском у вітчизняну методику навчання хімії.

Досліджуючи проблему модульного навчання у створенні для учнів розвивального простору, нами була здійснена дослідно-експериментальна робота з метою обґрунтування ефективності впровадження цієї технології навчання під час викладання курсу органічної хімії в природничих класах ліцею [3]. Результати дослідження, що підводилися нами на основі спостережень, аналізу результатів підсумків навчальних досягнень учнів ліцею, їх участі в олімпіадах з хімії, конкурсах МАН у своїй сукупності дали нам можливість зробити висновок щодо підвищення ефективності навчання хімії за експериментальною модульно-розвивальною технологією [3].

Опанування студентами під час вивчення ними фахової методики з технологією модульного навчання хімії, історією її виникнення й розвитку відбувається різними шляхами. Вивчаючи літературні джерела в процесі систематичної самостійної роботи, виконуючи на її основі індивідуальні дослідницькі завдання, студенти готують презентації, присвячені використанню цієї технології навчання хімії, визначають подальші

перспективи її розвитку. Вони розробляють методику вивчення окремих тем курсу хімії для ЗНЗ за принципами модульно-розвивальної системи навчання.

Так, розробляючи методику вивчення теми «Альдегіди і кетони», студентами було визначено обсяг і структуру освітнього змісту міні-модулів як завершених блоків дидактично адаптованої інформації, які стали основою для проектування сценарію змістового модуля з цієї теми. За цим сценарієм під час вивчення теми планувалась організація неперервної розвивальної взаємодії учнів та вчителя.

У процесі проектування освітнього процесу студенти враховували, що одна з особливо важливих дидактичних цілей полягає в тому, щоб розвивати рефлексію учнів, спрямовану на власну навчальну діяльність, і поступово формувати вміння самостійно управляти нею. При цьому вони покладалися на фази навчального модуля. Зокрема, виділяли *проблемно-предметну* та *формувально-коригувальну фази*. Основне призначення першої фази полягає в первинному сприйнятті, відкритті й осмисленні конкретного змістового модуля, а другої – у відпрацюванні вмінь і навичок, способів узагальнювальної і рефлексивної діяльності. Кожна з фаз складається з трьох етапів: *установчо-мотиваційного* (У-М), *змістово-пошукового* (З-М), *контрольно-смислового* (К-С), що є складовими І фази та *адаптивно-перетворювального* (А-П), *системо-узагальнювального* (С-У) та *контрольно-рефлексивного* (К-Р) – ІІ фаза навчального модуля.

Взявши за основу етапи створення навчального модуля – структурування, проектування, написання сценарію модульних занять, студентами була визначена послідовність міні-модулів у проблемно-модульній програмі вивчення теми «Альдегіди і кетони» з 20- та 30-хвилинними часовими відрізками організації навчального процессу:

1. *У–М.* Вступ до теми «Альдегіди і кетони», склад, хімічна й електронна будова альдегідів і кетонів.

2. *З–П.* Карбонільна група, її особливості.

3. *З–П.* Ізомерія та номенклатура альдегідів і кетонів.

4. *З–П.* Хімічні властивості альдегідів і кетонів. Реакції приєднання.

5. *З–П.* Полімеризація метаналю. Поліконденсація формальдегіду (метаналю) з фенолом.

6. *З–П.* Реакції окиснення альдегідної групи.

7. *К–С.* Розв’язування різнорівневих завдань та експериментальних задач з теми «Альдегіди і кетони». Первинний контроль знань з теми.

8. *З–П*. Методи добування альдегідів і кетонів. Застосування метаналю, етаналю, ацетону.

9. *А–П*. Розв'язування розрахункових задач.

10. *С–У.* Порівняння будови та властивостей альдегідів і кетонів, їх місце в генетичному взаємозв'язку органічних речовин.

11 – 13. *К–Р*. Підсумкова контрольна робота.

У процесі творчої діяльності над проектуванням сценарію змістового модуля з теми «Альдегіди і кетони» студенти доходять висновку, що викладання хімії в системі модульного-розвивального навчання відрізняється від традиційного не лише структурою, композицією змісту, але й поясненнями нового матеріалу. Передусім вирішуються різні *проблемні питання*. На перший план висуваються *науковість, дослідницька робота*. Учні одержують матеріал не в готовому вигляді, вони вводяться в коло проблем та *самостійно шукають шляхи їх розв'язання*, *засвоюючи не лише зміст знань, а й способи їх одержання.* Завдяки організованій дослідницькій роботі застосовуються *диференційовані індивідуальні завдання*. На наступних етапах модуля учні повертаються до поставлених проблем, але вже на інших рівнях, ідучи від репродуктивного відтворення навчального матеріалу до написання власного міні-підручника (опорного конспекта), що є важливим узагальненням їх уявлень про природу та поведінку речовин.

Проблемі модульно-розвивальної системи навчання хімії присвячуємо також курсові, дипломні та магістерські роботи студентів-хіміків з методики навчання хімії.

Висновки. Наше дослідження засвідчило, що модульне навчання значно збагачує професійно-методичну підготовку майбутніх учителів хімії, сприяє розвитку їх творчого потенціалу, інноваційного мислення, посилює готовність фахівців до реалізації технологічного підходу в освіті, що значно сприяє формуванню професійно-педагогічної компетентності у випускників ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи : курс лекцій : Модульне навчання / А. М. Алексюк. – К. : Вид-во ІСД МО України, 1993. – 220 с.

2. Березан О. В. Органіч на хімія : [посіб. для вчителів хімії, учнів загальноосвіт. шкіл, ліцеїв, гімназій, слухачів і викл. підготов. відділень вищ. навч. закл.]. – [2-ге вид. допов., випр.] / О. В. Березан. – К. : Абрис, 2004. – 326 с.

3. Лукашова Н. І. Становлення і розвиток методики навчання хімії в загальноосвітніх школах України : [монографія] / Н. І. Лукашова. – Ніжин : Видавництво НДУ імені М.Гоголя, 2010. – 315 с.

4. Максимов О. Рейтинг у системі оцінювання знань / О. Максимов // Біологія і хімія в школі. – 2000. – № 4. – С. 17–20.

5. Романишина Л. М. Система контролю знань студентів при роботі за модульно-рейтинговою технологією / Л. М. Романишина // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – К., 1996. – Ч. IV. – 1996. – С. 41–44.

6. Третьяков П. И. Технология модульного обучения в школе : [практико-ориентированная монография] / П. И. Третьяков, И. Б. Сенковский ; под ред. П. И. Третьякова. – М. : Новая школа, 1997. – 352 с.

7. Фурман А. Ф. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій. / А. Ф. Фурман // Педагогіка і психологія. 1995. – № 3. – С. 97–104.

8. Чернобельская Г. М. Методика обучения химии в средней школе : [учеб. для студ. высш. учеб. заведений] / Г. М. Чернобельская. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 336 с.

9. Шиян Н. Диференційований підхід у навчанні хімії / Н. Шиян // Біологія і хімія в школі. – 2004. – № 3. – С. 10–11.

10. Шиян Н. І. Дидактичні засади профільного навчання у загальноосвітній школі сільської місцевості : автореф. дис. … доктора пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Н. І. Шиян. – Харків, 2005. – 44 с.

11. Юзбашева Г. Оцінювання знань за рейтинговою системою / Г. Юзбашева // Біологія і хімія в школі. – 1999. – № 4. – С. 23–24.

12. Юзбашева Г. С. Тематичний контроль знань учнів з хімії в умовах рейтингового оцінювання : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання хімії» / Г. С. Юзбашева. – К., 2001. – 20 с.

13. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.

14. Ягупов В. В. Педагогіка : [навч. посібник] / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

РЕЗЮМЕ

Лукашова Н. И. Модульное обучениев развитии отечественной методики химии.

В статье в историко-дидактическом аспекте проанализирована технология модульного обучения химии; намечены пути овладения этой инновационной технологией студентами-химиками в процессе изучения методики обучения химии в вузах. Выяснено, что преподавание химии в системе модульного развивающего обучения отличается от традиционного не только своей структурой и композицией содержания, но и подходами к объяснению нового материала. Предложены пути обогащения профессионально-методической подготовки будущих учителей химии.

***Ключевые слова**: модульная технология обучения химии, рейтинговая система оценивания, методика обучения химии, модуль, структура учебного модуля, контроль модульного обучения, учебные пособия по модульному обучению.*

SUMMARY

Lukashova N. Modular training in the development of native methodology of chemistry.

In the article in the historical and didactic aspect the technology of modular training in chemistry are analyzed; the ways to master this innovative technology by students-chemists in the process of study of the methodology of chemistry at the university are outlined. It was found out that teaching chemistry in the system of modular, developing training differs from traditional not only in its structure and the content composition, but also approaches to the explanation of new material. The ways of enriching vocational training of teachers of chemistry are proposed.

It is stressed that the essence of the modular-developing training lies in the fact that the student can more or completely independently work with a suggested individualized educational program, which includes a targeted action plan, bank of information and methodological

guidance for achieving the educational aims. The essence of modular training is also considered as a package of scientific programs for individual learning, which optimizes the practice of academic and personal achievements of pupils with particular levels of preparation. It is realized by functionally separate autonomous nodes, reflected in the content, organizational forms and methods, that is, the modules, the purpose of which is to solve the specific psychological and pedagogical problems. Researchers believe that the basis of modular training is to provide students with space for development that functions according to the objective standards that are the basis of human self-development. We believe that this innovative technology gives the possibility to replace the authoritarian-democratic model of learning that was characteristic of the Soviet school, on the student-centered, aimed at developing the potential of intellectual opportunities of pupils on the principles of humanism and spirituality. Modular-developing training is aimed at intensification of the educational process through more effective use of intellectual potential of the student.

The research proved that modular training greatly enriches the vocational training of future teachers of chemistry, promote development of their creative potential, innovative thinking, strengthens the preparedness of specialists for the realization of the technological approach in education that contributes significantly to the development of the professional-pedagogical competence of graduates.

***Key words**: modular technology of teaching chemistry, rating system of evaluation, methodology of teaching chemistry, module, structure of the training module, control of modular learning, textbooks on modular training.*

УДК 372.853:007

Ю. С. Мельник
Інститут педагогіки Національної академії
педагогічних наук України

РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПРИКЛАДНИХ ФІЗИЧНИХ ЗАДАЧ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Визначено організаційно-педагогічні умови впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у практику навчання фізики. Висвітлено способи розв'язування прикладних фізичних задач у різноманітних комп'ютерно орієнтованих навчальних середовищах. Розкрито особливості формування дослідницьких умінь учнів у процесі розв'язування експериментальних задач. Доведено, що використання інформаційно-комунікаційних технологій під час розв'язування прикладних фізичних задач сприяє підвищенню якості фізичної освіти, формуванню практичних умінь і навичок, інтелектуальному розвиткові учнів, підготовці до вибору майбутньої професійної діяльності.

***Ключові слова:** прикладні фізичні задачі, інформаційно-комунікаційні технології, педагогічне програмне забезпечення, інтерактивний діалог, алгоритм розв'язування, практичні вміння та навички, дослідницька діяльність.*

Постановка проблеми. Процеси інформатизації сучасного суспільства характеризуються активним упровадженням в освітню галузь інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Подібні технології застосовуються для передачі інформації й забезпечення взаємодії педагога й учня в сучасних системах відкритого й дистанційного навчання.

Інформатизація системи освіти та впровадження сучасних інформаційних технологій у навчальний процес надають особливої значущості проблемі розроблення методичних систем навчання фізики. Набувають актуальності комп'ютерно орієнтовані способи розв'язування прикладних фізичних задач, що можна пояснити такими причинами: наповнення курсу фізики математичними методами відображення та опрацювання навчальної інформації; яскраво виражений «задачний підхід» до викладання, який базується на побудові математичної моделі фізичного процесу; візуалізація моделі задачної ситуації на екрані комп'ютера; активне втручання суб'єкта навчальної діяльності в динаміку «екранної події» (інтерактивна взаємодія); опрацювання результатів дослідницьких та експериментальних задач; здійснення автоматизованого експерименту на базі засобів ІКТ з використанням допоміжного обладнання; використання інформаційно-довідкової підтримки процесу розв'язування задач.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема підвищення ефективності розв'язування різних видів навчальних задач з фізики завжди перебувала в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних учених. Розвиток методики їх розв'язування здійснювався протягом майже трьохсотлітньої історії середньої школи, що висвітлено в працях Д. А. Александрова, О. І. Бугайова, А. К. Волошиної, М. В. Головка, С. У. Гончаренка, П. О. Знаменського, К. Л. Капіци, Є. В. Коршака, О. І. Ляшенка, В. П. Орєхова, А. В. Усової та ін.

Теоретико-методологічні засади створення високоякісного програмного забезпечення навчального призначення знайшли своє відображення в працях О. І. Бугайова, А. П. Єршова, М. І. Жалдака, Ю. І. Машбиця, Ю. С. Рамського та ін.

Питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес досліджувались у працях Ю. В. Горошка, М. І. Жалдака, Ю. О. Жука, В. М. Монахова, Ю. К. Набочука, Ю. С. Рамського, І. Л. Семещука та ін.

Мета статті – поглиблено вивчити питання щодо ефективності способів і прийомів розв'язування прикладних фізичних задач різних видів у комп'ютерно орієнтованих навчальних середовищах.

Виклад основного матеріалу. На думку І. В. Роберт, застосування ІКТ у навчанні дає змогу організовувати такі види діяльності:

– реєстрація, збір, нагромадження, зберігання, оброблення та передача інформації про досліджувані об'єкти, явища, процеси, включаючи й реальні;

– інтерактивний діалог – взаємодія користувача з комп'ютерною системою, що характеризується реалізацією новітніх засобів діалогу, вибором варіантів змісту навчального матеріалу, режимів роботи;

– управління реальними об'єктами та їх відображенням на екрані;

– автоматизований контроль (самоконтроль) результатів навчальної діяльності, корекція, тренування, тестування [7].

Інтеграція засобів ІКТ у традиційний процес навчання не можлива без певної перебудови традиційних методик складання і розв'язування задач, що обумовлює необхідність вивчення таких питань подальшого їх використання:

– перенесення способів діяльності в нові педагогічні умови;

– іманентно закладена в модельний фізичний експеримент «віртуальна реальність» ускладнює формування адекватного уявлення щодо можливості перебігу реального фізичного процесу;

– автоматизована побудова графічної презентації результатів експериментального дослідження потребує формування спеціальних навичок розпізнавання смислу «екранного образу»;

– використання програмно-апаратних засобів потребує формування специфічних структур діяльності.

Основними завданнями математичної підготовки учнів під час розв'язування прикладних фізичних задач поряд із засвоєнням теоретичного матеріалу є формування вмінь:

– розв'язувати типові задачі на рівні основних програмних вимог;

– застосовувати математичний апарат у процесі розв'язування прикладних задач (наприклад, апарат векторної алгебри для обчислення роботи сили, моменту сили відносно точки, визначення напрямку дії і величини сили Лоренца тощо);

– використовувати інформаційно-комунікаційні технології (педагогічне програмне забезпечення GRAN, програмний засіб DERIVE, математичний пакет MAPLE та інші) для розв'язування задач прикладного спрямування.

Визначимо вимоги до інформаційно-комунікаційних технологій, що використовуються під час розв'язування фізичних задач: комплексність та універсальність; доступний інтерфейс; відповідність програмного забезпечення змісту курсу фізики; простота й надійність у використанні, сумісність з периферійними пристроями; компонентність у реалізації основних функцій; наявність широкого спектру понять, операцій і функцій, вільне оперування якими передбачено змістом фізики; використання програмного продукту не має передбачати наявності в користувача ґрунтовних знань з програмування та володіння нестандартною термінологією.

На рис. 1 подано класифікацію засобів ІКТ.

Навчальна діяльність з розв'язування задач засобами ІКТ пов'язана з їх самостійним використанням дитиною, тобто з процесом управління апаратно-програмним комплексом на підставі сприйняття зорової інформації.

Визначення старшої школи як профільно орієнтованої обумовлює необхідність диференційованого підходу до організації навчання відповідно до профільного напряму. Актуальною постає проблема дослідження структури і змісту алгоритму розв'язування експериментальних задач з фізики як самостійної дослідницької діяльності.

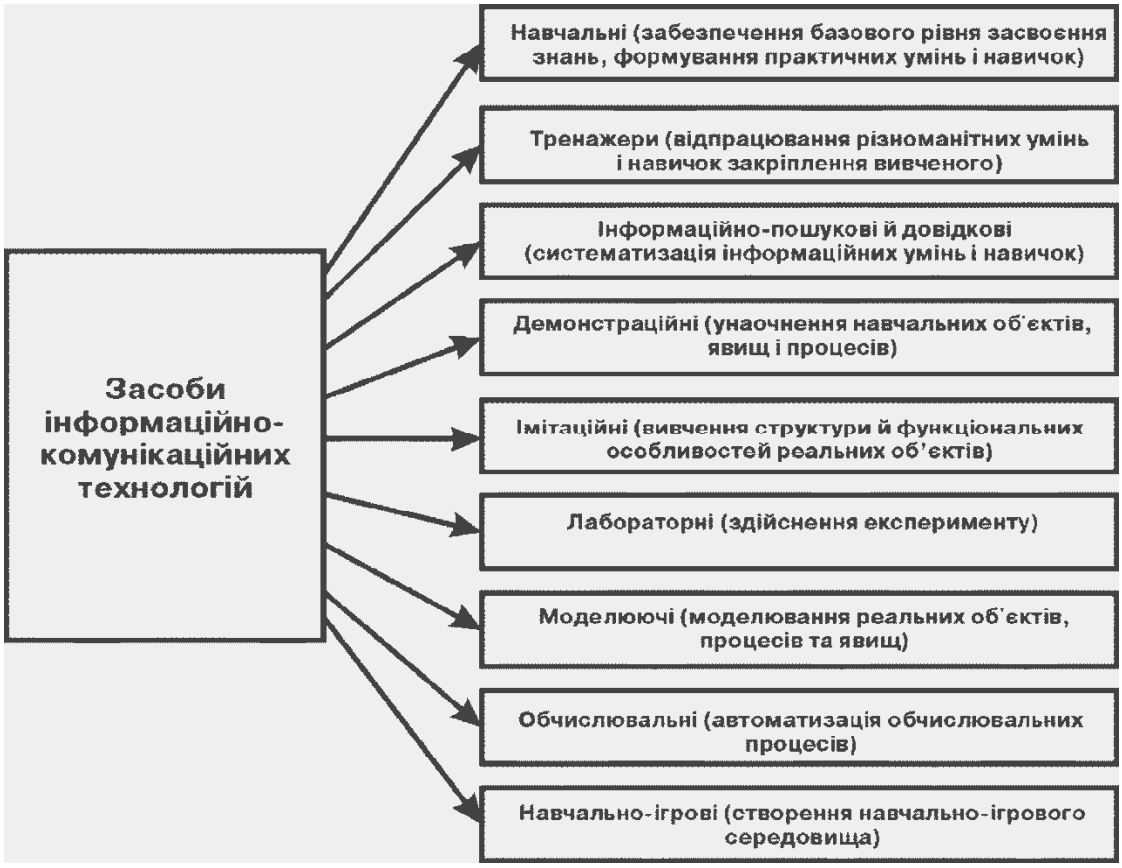

Рис. 1. Класифікація засобів інформаційно-комунікаційних технологій

Розглянемо експериментальні задачі з фізики як окремий вид навчальних завдань, результати розв'язання яких пов'язані з предметною діяльністю. Найхарактернішим є залучення до такої діяльності спеціальних засобів та приладів, що потребують засвоєння певної множини спеціальних знань, умінь і навичок. Діяльність, що здійснює учень під час розв'язування експериментальної задачі – процес учіння, а кінцева мета – формування визначеної структури знань, умінь, навичок і навчальних компетентностей.

Вибір та організація тієї множини інформації, що необхідна для розв'язування задачі, переважно визначається особистісним досвідом, професійним рівнем, нахилами та здібностями дитини.

Сформулюємо умови уніфікації алгоритмічних приписів розв'язування задач:

– множина реакцій поведінки проявляється у виконанні приписів, сформульованих у вигляді «алгоритму дій», визначається рівнем усвідомлення умови задачі, глибиною цілепокладання;

– формуючи структуру та зміст припису, враховують множину ініційованих ним структур діяльності. Надмірно деталізований припис розсіює увагу виконавця, змушує опрацьовувати надлишкову інформацію;

– з огляду на загальну класифікацію експериментальних задач, за якою вони поділені на ілюстративні й дослідницькі, формується зміст і структура припису відповідно до педагогічного завдання.

Опис експериментальної задачі, в якому традиційно визначаються мета, обладнання, план виконання, певні теоретичні відомості, є документом, який учень опрацьовує у процесі самостійного експериментального дослідження. Тому він повинен спрямовувати власні сили на творчі дії, адже вони є невід'ємною складовою майбутньої професійної діяльності. Алгоритм виконання має описуватися розгалуженим графом з альтернативою вибору.

З накопиченням досвіду розв'язування експериментальних задач спрощується операція перенесення алгоритму розв'язку в нові педагогічні умови, механізм якої полягає в усвідомлені загального у структурі дій.

Розглянемо розв'язування творчих експериментальних задач з використанням педагогічного програмного засобу GRAN1.

Задача. За допомогою масштабної лінійки визначити матеріал, з якого виготовлено лабораторний реостат відомого опору.

Як відомо, R=$\rho\frac{l}{S}$, де *l* – довжина провідника, *S* – поперечний переріз, ρ – питомий опір матеріалу.

$l = \pi DN$, де D – діаметр реостата, N – кількість витків.

$S = \frac{\pi d^2}{4}$, де d– діаметр провідника. $d = \frac{L}{N}$, де L – довжина реостата.

Тоді $R = \rho\frac{4DN^3}{L^2}$.

Прийнявши *D* за параметр p1, *N* за параметр p2, *L* за параметр p3, маємо аналітичний вираз для GRAN1: y(x)=x*(4*p1*p2^л3)/p3^л2. Для параметрів задаємо такі умови – табл. 1.

Таблиця 1

	p1	p2	p3
Min	0	0	0
Max	50	300	50
h	0.001	1	0.001

Змінюючи значення параметрів, спостерігаємо за графіком (рис. 2). Встановивши необхідні значення параметрів, на осі *ОУ* відкладаємо значення опору реостата, на осі *ОХ* визначаємо значення, що відповідає питомому опору матеріалу.

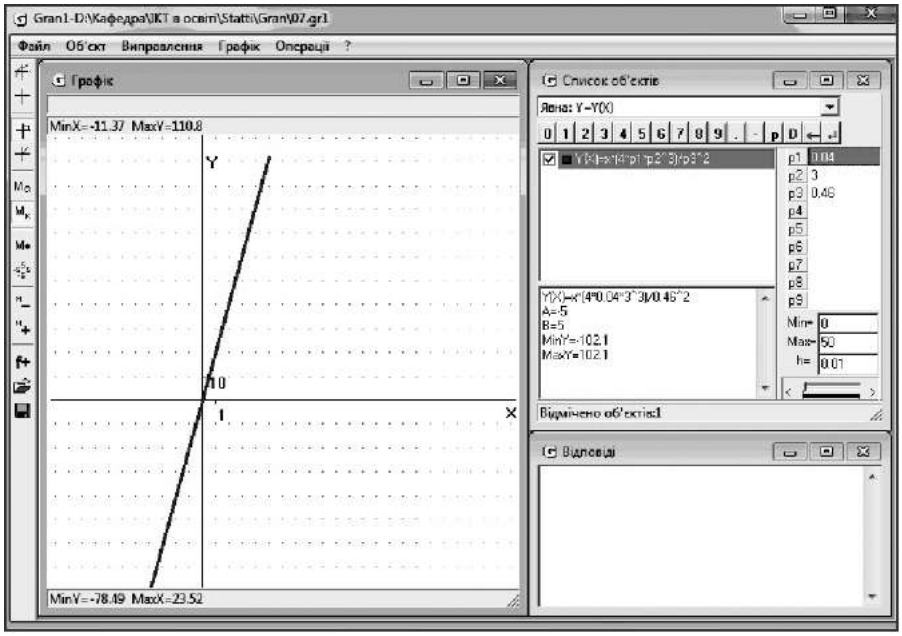

Рис. 2. Визначення питомого опору провідника

Сутність проблемної ситуації, сформульованої в умові фізичної задачі, складає невідповідність між засвоєними знаннями, вміннями й новими фактами та явищами. Одним з методів їх розв’язування є застосування мультимедійних технологій навчання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, ефективне впровадження комп’ютерної техніки та програмного забезпечення надає можливість використовувати мультимедійні, навчальні, пізнавальні, розвивальні та контролювальні комп’ютерні програми, користуватися всесвітньою мережею Internet, втілювати сучасні інформаційні технології у шкільний навчально-виховний процес. Використання інформаційно-комунікаційних технологій під час розв’язування прикладних фізичних задач сприяє підвищенню якості фізичної освіти, формуванню практичних умінь і навичок, інтелектуальному розвиткові учнів, підготовці до вибору майбутньої професійної діяльності тощо.

Розв’язування прикладних фізичних завдань має значний загальноосвітній потенціал для дослідницької та творчої діяльностей учнів, підвищуючи рівень мотивації й ефективність навчального процесу, створюючи можливості для реалізації особистісно та проблемно орієнтованих підходів у навчанні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бугайов О. І. Програмно-методичний комплекс «Фізика – 8» / О. І. Бугайов, М. В. Головко, В. С. Коваль // Фізика та астрономія в школі. – 2005. – № 5. – С. 22–27.

2. Головко М. В. Розвиток теорії і практики електронного підручника з фізики для загальноосвітніх навчальних закладів / М. В. Головко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2006. – Вип. 6. – С. 42–51.

3. Гончаренко С. У. Фізика: Методи розв'язування задач / С. У. Гончаренко. – [2-е вид.]. – К. : Либідь, 1996. – 128 с.

4. Жалдак М. І. Комп'ютер на уроках фізики : посіб. для вчителів / М. І. Жалдак, Ю. К. Набочук, І. Л. Семещук. – Костопіль : РВП «РОСА», 2005. – 228 с.

5. Жалдак М. І. Програма GRAN1 для вивчення математики в школі й ВУЗі : метод. реком. / М. І. Жалдак, Ю. В. Горошко. – К. : КДПІ, 1992. – 48 с.

6. Жук Ю. О. Розв'язування дослідницьких задач з фізики із застосуванням нових інформаційних технологій / Ю. О. Жук // Наук.-метод. зб. : проблеми освіти. – Київ, 1996. – Вип. 6. – С. 57–63.

7. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / И. В. Роберт // Монография. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 205 с.

8. Розв'язування навчальних задач з фізики: питання теорії і методики / С. У. Гончаренко, Є. В. Коршак, А. І. Павленко, О. В. Сергеєв, В. І. Баштовий, Н. М. Коршак // Посібник для вчителя [за заг. ред. Є. В. Коршака]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 185 с.

РЕЗЮМЕ

Мельник Ю. С. Решение прикладных физических задач с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Определены организационно-педагогические условия внедрения информационно-коммуникационных технологий в практику обучения физике. Освещены способы решения прикладных физических задач в различных компьютерно ориентированных учебных средах. Раскрыты особенности формирования исследовательских умений учащихся в процессе решения экспериментальных задач. Доказано, что использование информацыионно-коммуникативных технологий во время решения прикладных физических задач способствует повышению качества физического образования, формированию практических умений и навыков, интеллектуальному развитию учеников, подготовке к выбору будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *прикладные физические задачи, информационно-коммуникационные технологии, педагогическое программное обеспечение, интерактивный диалог, алгоритм решения, практические умения и навыки, исследовательская деятельность.*

SUMMARY

Melnik Yu. The decision of applied physics problems by using information and communication technologies.

Organizational and pedagogical conditions of implementation of information and communication technologies in the practice of teaching physics are defined. The methods of solving applied physical problems in various computer-oriented learning environments are described. The features of the research skills of students in the process of solving experimental problems are revealed.

The requirements for the information and communication technologies used in solving physics problems are defined. They include the complexity and versatility; accessible interface; compliance software content of a course of physics; simplicity and reliability in use, compatibility with peripheral devices; competence in realization of the main functions; availability of a wide range of concepts, operations, and functions, the free operation of which is provided by the content of physics; use of the software product shall not require the user to have deep programming knowledge and proficiency in a non-standard terminology.

The experimental tasks in physics as a separate type of educational tasks, the solution results o which are connected with the subject activity are considered. Most characteristic is the involvement of special means and devices requiring mastering a particular set of special knowledge and skills in such activities.

The author formulates conditions for the unification of algorithmic regulations: multitude of reactions of conduct is manifested in the implementation of orders, made in the form of «algorithm of action», determined by the level of awareness of the problem, the depth of the goal setting; forming the structure and content of regulations take into account numerous initiated by them activity structures. Overly detailed prescription diffuses the attention of the contractor, makes to explore redundant information; from the point of view of the general classification of the experimental tasks for which they are divided into illustrative and research the content and structure of regulations in accordance with the pedagogical tasks are formed.

In the article solving creative tasks with the use of pedagogical software tools GRAN1 is considered. The author emphasizes that the solution of applied physical problems has a significant potential for research and creative activities of students, raising the level of motivation and efficiency of education process, creating opportunities for the implementation of personal and problem-oriented approaches in education.

Key words: *applied physical problems, information and communication technology, pedagogical software, interactive dialogue, the algorithm solutions, practical skills, research.*

УДК 378.4:004.9

О. П. Мітрясова
Чорноморський державний
університет імені Петра Могили

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті подано аналіз основних переваг та недоліків сучасної тенденції розвитку освіти – використання інформаційних технологій у практиці навчання вищої школи. Доведено, що під час проектування змісту навчання важливо визначити оптимальне поєднання аудиторних занять із діяльністю студента, що передбачає використання комп'ютера. Це дозволить уникнути найбільшого недоліку комп'ютеризації навчання – індивідуалізації. Також наведено результати анкетування студентів, проведеного з метою з'ясування їх зацікавленості у використанні під час навчального процесу комп'ютерних технологій і навчання в системі он-лайн.

Ключові слова*: комп'ютеризація навчання; індивідуалізація навчання; навчально-виховний процес; викладач – студент; системне мислення; спілкування; сучасні інформаційні технології; анкетування.*

Постановка проблеми. Однією з особливостей сучасного процесу навчання є комп'ютеризація, що передбачає використання обчислювальної техніки та пов'язаних з нею інформаційних технологій як засобів управління пізнавальною діяльністю, а також доповнення змісту освіти через надання необхідної текстової та наочної інформації. Нині ця тенденція визначає напрям розвитку не тільки системи освіти, але й загалом усього суспільства. Комп'ютерна інформація та пов'язані з нею технології постають невід'ємною складовою людської діяльності. Чимало педагогів пов'язують якісні позитивні зрушення в системі навчання саме з її комп'ютеризацією, вони вважають комп'ютер міцним засобом активізації процесу пізнання.

Аналіз актуальних досліджень. Слід урахувати, що основна, історично складена практика навчання у вітчизняній вищій школі заснована на теоретичних підходах пояснювально-ілюстративного методу. Цей метод передбачає такі основні етапи навчання, як: пояснення, закріплення та контроль знань.

Чимало науковців, педагогів пов'язують якісні позитивні зрушення в системі навчання саме із її комп'ютеризацією (Г. К. Селевко [6], І. А. Морєв [3], Є. П. Машбиц [2; 3], П. Нортон [5], Г. Г. Садикова [7] та ін.), які вважають комп'ютер міцним засобом активізації процесу пізнання. Однак, необхідно зазначити, що використання сучасних інформаційних технологій має як переваги, так і недоліки, які ми поставили за **мету** з'ясувати та узагальнити.

Виклад основного матеріалу. Комп'ютеризація навчально-виховного процесу в цілому кардинально не змінює останній, але реалізується як індивідуалізований процес роботи студента з навчальною інформацією, що подається на екрані монітора. Стає очевидним, що таким чином неможливо реалізувати такі форми навчання творчого характеру, як, наприклад, проблемна лекція, семінар-дискусія, науково-дослідна робота студентів тощо.

Індивідуалізація вважається однією із суттєвих переваг комп'ютеризації навчання. Дійсно, студент на одинці з монітором комп'ютера має можливості засвоювати зміст певної теми, вивчати додаткові відомості у формі відеофільмів, анімаційних фрагментів тощо, закріплювати навчальний матеріал відповідно до власних індивідуальних можливостей. Наприклад, використовувати на це різний час, і, нарешті, здійснювати контроль знань переважно у формі тестів.

Комп'ютер, вступаючи зі студентом у партнерські відносини, дозволяє останньому встановлювати найбільш сприятливий для себе темп навчальної діяльності та звільняє викладача від необхідності постійно контролювати й активізувати цей процес.

Комп'ютер замикає на собі більшу частину контрольних функцій і оперативних реакцій на помилки студента, які негайно фіксуються і стають значною мірою приватною справою студентів.

Але індивідуалізація має й інший аспект. Повністю втрачається «живе» спілкування з викладачем та іншими студентами у вигляді діалогу, що й так є обмеженим під час аудиторних занять. «Живе» спілкування замінюється віртуальним діалогом з комп'ютером. За означених умов один з основних засобів формування та формулювання думки – усна мова – повністю виключається з процесу навчання.

Адже, кожна дисципліна має певну власну логіку та наукову мову, що передбачає оперування поняттями, категоріями, характерними для даної науки. Очевидно, що в студента бракує достатньої практики усного спілкування у формі діалогів на мові навчальної дисципліни.

Оскільки саме «живе» групове діалогове спілкування передбачає взаємодію суб'єкт – суб'єкт (викладач – студент або студент – студент) під час пошуку правильної відповіді, апріорі стає очевидним те, що індивідуалізація у процесі комп'ютеризації навчання не може повноцінно сформувати самостійне наукове системне мислення студентів. Отже, для досягнення мети навчання – формування певної системи знань, умінь, навичок та світогляду, індивідуалізація навчання має гармонійно поєднуватися із груповими аудиторними заняттями, що історично склалися в системі вищої освіти (лекції, лабораторні, практичні заняття). Іншими словами, якщо за мету навчання ставиться формування гармонійно розвинутої особистості та високого рівня професійних компетенцій майбутнього фахівця то не можна повністю безоглядно орієнтуватися тільки на використання комп'ютерних навчальних технологій. Втрата соціальних контактів, активного творчого діалогового спілкування є загрозою у формуванні високого рівня професійних компетенцій студентів у вигляді самостійного формулювання власної думки, наукового мислення, обмеженості усного спілкування.

Разом з тим, комп'ютеризація

– уможливлює створення моделей, що є предметом вивчення різних наук;

– дозволяє створювати імітації інтелектуальних ігор;

– наочно значно збагачує, покращує процес навчання шляхом демонстрації різних відео та анімаційних матеріалів.

Таким чином, один з головних дидактичних принципів – наочність – набуває нових форм, що значно підвищує зацікавленість у засвоєнні нових знань, створює процес навчання яскравим і доступнішим. Практично всі

види наочних посібників: моделі об'єктів вивчення, муляжі, картини, рисунки, фотографії, графіки, схеми, діаграми, навчальні фільми тощо можна демонструвати за допомогою комп'ютера.

Окрім того, комп'ютеризація уможливлює широкий оперативний інформаційний пошук через мережу Інтернет, дозволяє здійснювати процес навчання дистанційно (наприклад, з використанням середовища Moodle).

Таким чином, з цього боку, комп'ютеризація набуває функції джерела нових знань та засобу вироблення практичних умінь і навичок пошуку необхідної наукової інформації, а також виконує контрольно-оцінювальну функцію. У цьому сенсі використання комп'ютера є найперспективнішим та ефективним. Його можна використовувати на всіх етапах навчального процесу: під час викладення нового матеріалу, у процесі його закріплення, під час організації вправ з використання знань на практиці, а також у процесі перевірки та оцінювання набутих знань.

Нині у вітчизняній системі вищої освіти переважно триває така практика комп'ютеризації навчання, коли зміст лекцій, практичних та лабораторних занять, різні типи завдань, тестів закладаються в електронний формат. Така робота є доцільною, якщо навчальний матеріал був зрозумілий студентом, насамперед, під час аудиторних занять. Тільки за таких умов новий навчальний матеріал буде ефективно усвідомлюватися та закріплюватися за допомогою електронного ресурсу. Якщо ситуація протилежна, ми переконані, що студент лише втратить інтерес до опанування нових знань.

У подібних випадках автори навчальних програм здійснюють спроби активізувати увагу та мотивацію студентів за рахунок величезних можливостей комп'ютера, а саме подання додаткової інформації, збільшення її обсягу, швидкості передачі. Однак, знову виникає навчальна ситуація: збільшення інформаційного навантаження на студента можливе, якщо останній усвідомлює її логічний смисл, зв'язок з основним програмним матеріалом.

У практиці навчання є випадки, коли використання комп'ютеру зводиться до «перекидання сторінок», що, у власну чергу, не може стимулювати студентів до інтелектуальної діяльності, знижує ефективність роботи пам'яті й мислення. Окрім того, комп'ютер може надати розважальний характер навчанню на шкоду систематичному й послідовному засвоєнню знань.

З метою з'ясування зацікавленості студентів у використанні під час навчального процесу комп'ютерних технологій, а також навчання в системі он-лайн серед студентів було проведено опитування у форматі анкет.

Анкета № 1

1. Яким чином Ви краще засвоїте нову тему?

А. Тільки під час аудиторного заняття, що обмежується часом.

Б. У процесі самостійного опрацювання навчального матеріалу, не обмежуючись часом, використовуючи для цього навчальну літературу.

В. Під час самостійного опрацювання навчального матеріалу, не обмежуючись часом та використовуючи для цього електронні ресурсі у форматі навчальних програм та ін.

Д. У процесі аудиторних занять з подальшим самостійним закріпленням матеріалу, використовуючи навчальну літературу та електронний ресурс.

2. Під час здобуття освіти було б для Вас доцільним та корисним з точки зору ефективності набуття нових знань, умінь та навичок, опанування професією:

А. повністю відмовитися від аудиторних занять та перейти на дистанційну систему навчання в системі он-лайн, що передбачає гнучкий графік, віртуальне спілкування з викладачем та сокурсниками та переважно тестовий контроль знань;

Б. тільки навчання в аудиторіях, що передбачає чіткий графік навчання, використання традиційної системи пояснення та оцінювання, переважно усне опитування та «живе» спілкування з викладачем та сокурсниками;

В. оптимальне поєднання аудиторних лекційних та лабораторних занять з дистанційним навчанням, тобто перших двох форм А і Б.

Одержано такі результати анкетного опитування:

по першому питанню

варіант А обрали 16% студентів; варіант Б – 9%; варіант В – 5%; 70% опитаних зупинилися на варіанті Д.

По другому питанню

повністю відмовитися від аудиторних занять та перейти на дистанційну систему навчання в системі он-лайн вважають за доцільне тільки 6% опитаних (варіант А); навчатися за традиційною системою пояснювально-ілюстративного методу бажають 48% студентів (варіант Б); вважають доцільним та корисним оптимальне поєднання аудиторних лекційних та лабораторних занять з дистанційним навчанням 46% опитаних.

Анкета № 2

1. Під час підготовки до занять ви переважно користуєтесь:

А. Конспектом лекцій.

Б. Підручником або іншими навчальними матеріалами.

В. Електронним ресурсом.

2. Засвоєння нового навчального матеріалу вами краще відбувається:

А. У процесі безпосереднього діалогу з викладачем.

Б. У процесі монологічного пояснення викладачем.

В. У процесі дистанційного ознайомлення зі змістом навчання.

3. Оптимальний відсоток навчального часу на ознайомлення та засвоєння нового навчального матеріалу за допомогою комп'ютерних технологій:

А. до 30%.

Б. від 30 до 60%.

В. понад 60%.

4. Якому формату комп'ютерних технологій навчання ви надаєте перевагу?

А. Електронним конспектам лекцій.

Б. Відео матеріалам.

В. Тренувальним вправам та тестам.

Д. Іншим формам.

5. Вами легше та швидше сприймається та запам'ятовується нове поняття

А. Під час проблемного викладу навчального матеріалу.

Б. Під час пояснювально-ілюстративного викладу навчального матеріалу.

В. Під час самостійного опрацювання навчального матеріалу.

Результати опитування подано на діаграмі рис. 1.

Отже, результати анкетування підтверджують тезу, що повна комп'ютеризація навчального процесу, «вимивання» з практиці навчання аудиторних занять не має абсолютної повної підтримки з боку студентів. Більшість опитаних (70%) вважає, що здобуття нових знань буде ефективнішим у процесі поєднання аудиторних занять з подальшим самостійним закріпленням навчального матеріалу та використанням сучасних електронних ресурсів тощо. Загалом, це є підтвердженою педагогічною тезою, що не потребує доказів і є істиною апріорі. Але, на жаль, нині в системі вищої освіти можна спостерігати іншу тенденцію: поступове зменшення навчальних годин аудиторних занять та переведення цього часу на самостійну роботу студентів із впровадженням

дистанційних методів навчання, що передбачає використання різноманітних комп'ютерних технологій. Дійсно, самостійна робота – це важлива форма навчальної діяльності студентів, але за умови їх належної базової підготовки, яка останнім часом помітно знижуються.

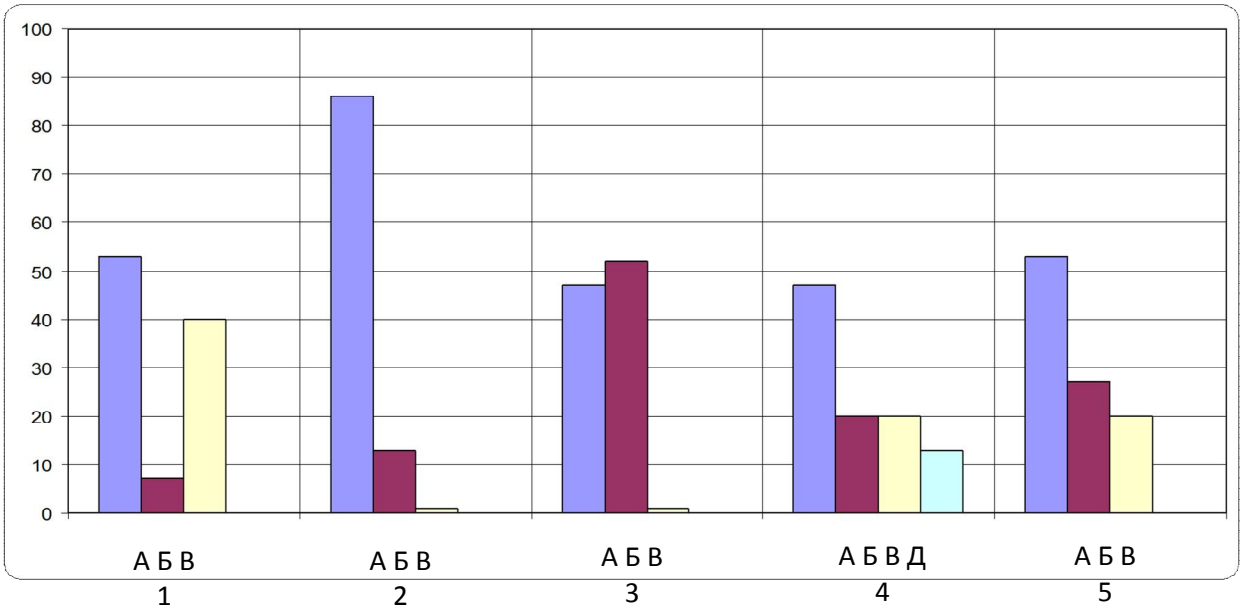

Рис. 1. Діаграма результатів опитування студентів

Отже, під час проектування змісту навчальної діяльності важливо визначити оптимальне поєднання аудиторних занять із діяльністю студента, що передбачає використання комп'ютера. Це дозволить уникнути найбільший недолік комп'ютеризації – індивідуалізацію. На думку А. Я. Савельєва [6], обсяг навчального матеріалу, що має відводиться у режим засвоєння за допомогою комп'ютера може досягати 30%.

Разом з тим, вважаємо доцільним використовувати цікавий, доведений експериментом, досвід розподілу навчального часу на опанування новою темою за закономірностями, поданими у публікаціях Н. Б. Булгакової [1, 15]. Автор пропонує використовувати для навчально-пізнавального процесу математичні закономірності природних систем, що підпорядковуються модулю Фібоначчі (0,618/1,618) та вурфу 1,309. Наприклад, якщо відповідно до навчального плану кількість годин на вивчення дисципліни дорівнює 108, виходячи з модуля Фібоначі 0,618 і формули *в/а=а/с*, кількість аудиторних годин має дорівнювати 67 (62%), а кількість годин самостійної роботи (у тому числі й дистанційне вивчення курсу) має не перевищувати – 41 (38%).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Використання інформаційних технологій є унікальною сучасною тенденцією, значним підґрунтям у реалізації найголовнішого дидактичного

принципу наочності. У цьому сенсі комп'ютер є міцним і ефективним засобом навчання, але повна заміна особистості викладача, аудиторних занять на віртуальне опанування предметом вивчення за допомогою комп'ютера, різноманітних комп'ютерних технологій не може дати високих результатів якості знань у процесі формування високого рівня професійних компетенцій майбутнього спеціаліста. Не треба забувати слова К. Д. Ушинського, який відмічав, що особистість викладача – це промінь сонця для молодої душі, який нічим замінити неможливо. Вплив особистості викладача складає ту силу, яку не можна замінити ні підручником, ні моральними сентенціями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булгакова Н. Б. Компоненты искусства в высшей школе : научно-методическое пособие / Н. Б. Булгакова. – К. : НАУ, 2005. – 36 с.

2. Машбиц Е. П. Психолого-педагогические аспекты компьютеризации обучения / Е. П. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.

3. Машбиц Е. И. Компьютеризация обучения : проблемы и перспективы / Е. И. Машбиц. – М. : Знание, 1986. – 80 с.

4. Морев И. А. Образовательные информационные технологии / И. А. Морев. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного ун-та, 2004. – Ч. 1. – 162 с.

5. Нортон П. Персональный комп'ютер фирмы IBM и операционная система MS-DOS / П. Нортон. – Пер. с анг. – М. : Радио и связь, 1991. – 416 с.

6. Савельев А. Я. Проблемы автоматизации обучения / А. Я. Савельев // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 11–20.

7. Садыкова Г. Г. Компьютеризация обучения как средство развития познавательной активности учащихся : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 – Гульнара Гумяровна Садыкова. – Казань, 2005. – 182 с.

8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

9. Ушинский К. Д. О воспитании : для педагогов, родителей и студентов педвузов / К. Д. Ушинский. – М. : Шк. пресса, 2003. – 190 с.

РЕЗЮМЕ

Митрясова Е. П. Современные информационные технологии в практике обучения высшей школы.

В статье представлен анализ основных преимуществ и недостатков современной тенденции развития образования – использования информационных технологий в практике обучения высшей школы. Доказано, что в процессе проектирования содержания обучения важно определять оптимальное соотношение аудиторных занятий с деятельностью студента, которая предусматривает использование компьютера. Это позволит обойти самый большой недостаток компьютеризации обучения – индивидуализацию. Также приведены результаты анкетирования студентов, проведенного с целью выяснения их заинтересованности в использовании в учебном процессе компьютерных технологий и обучения в системе он-лайн.

***Ключевые слова**: компьютеризация обучения; индивидуализация обучения; учебно-воспитательный процесс; преподаватель – студент; системное мышление; общение, современные информационные технологии; анкетирование.*

SUMMARY

Mitrysova E. Modern information technologies in practice of training of the higher school.

The analysis of the main advantages and disadvantages of a current trend of development of education is presented in the article – use of information technologies in practice of training of the higher school. It is proved that in the course of design of the training content it is important to define an optimum ratio of classroom occupations with activity of the student which provides computer use. It will allow bypassing the biggest lack of a computerization of training – individualization. Also, the results of students' survey are given that was conducted to determine the interest of students to the use of computer technology and training online during the education process.

It was found out that since the «live» group dialogue communication involves subject – subject interaction (teacher – student or student – student) during the search of the correct answer, a priori obvious is that the individualization in the process of computerization of education can not properly form an independent scientific systemic thinking of students. Therefore, to achieve the goal of teaching – the formation of a certain system of knowledge, skills and outlook, individualization of education should be combined harmoniously with group classroom sessions that had been historically formed in the system of higher education (lectures, laboratory and practical classes). In other words if the goal of teaching is formation of a harmoniously developed personality and a high level of professional competence of future specialists the teacher shouldn't be fully guided only by the use of computer-based learning technologies. Loss of social contacts, active and creative communication dialogue is a threat in the formation of a high level of professional competence of students in the form of self-formulation of thoughts, scientific thinking, and lack of verbal communication.

It is concluded in the article that the use of information technologies is a unique modern trend of considerable help in the implementation of the main didactic principle of visibility. In this sense, the computer is strong and effective learning tool, but a complete replacement of the teacher, the classroom on a virtual study of the subject by a computer, a variety of computer technologies can give high results and quality of knowledge in the process of formation of high level of professional competence of future specialists.

***Key words**: training computerization; training individualization; education process; teacher – student, systemic thinking, communication, modern information technologies, survey.*

УДК 373.5.091:91

Л. Б. Паламарчук
Київський університет імені Бориса Грінченка

ПЕРСПЕКТИВНО-ПРОГНОСТИЧНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ КУРСІВ ГЕОГРАФІЇ

У статті розкриваються результати багаторічного напрацювання й дослідження в галузі методики навчання географії. В контексті досліджуваної проблеми автор спробувала спрогнозувати основні напрями подальшого розвитку шкільних курсів географії. Перспективою шкільної географічної освіти є її інтеграція з екологічною, економічною, соціологічною, культурологічною освітою школярів. Підкреслено, що задля успішного виконання наукових прогнозів щодо напрямів формування й реалізації соціокультурної складової змісту шкільних курсів географії потрібен професійно підготовлений учитель.

***Ключові слова**: шкільні курси географії, соціокультурна складова шкільних курсів географії, прогнозування, методика навчання географії, полікультурне виховання, інтеграція, зміст навчальних програм з географії.*

Постановка проблеми. Соціокультурне спрямування вивчення географії дає можливість формувати в учнів поняття про сучасний соціум та культуру народів світу. Випускники школи мають набути таких якостей, які б дали змогу самореалізуватися в складному соціокультурному середовищі, бути самодостатнім та успішним. Сучасні шкільні курси географії мають потужний потенціал для формування у школярів цілісної картини про те, що сучасний світовий соціум складається з різноманітних національних соціумів, національних культур, які мають шанс на прогресивний розвиток за рахунок їх взаємозбагачення й розквіту. Існує нагальна потреба підготовки школярів до життєдіяльності в сучасному соціокультурному середовищі. Зміст такої підготовки знаходиться в шкільних навчальних курсах, зокрема й географії.

Аналіз актуальних досліджень. Багаторічні дослідження у сфері методики навчання географії дають нам змогу зробити певні висновки, узагальнення й накреслити перспективно-прогностичні напрями формування та реалізації соціокультурної складової шкільних курсів географії. На нашу думку, у подальшому важливо зберегти традиційне для вітчизняної школи орієнтування учнів на отримання фундаментальних знань і вмінь, розвиток географічної культури школяра, що є однією з основних засад, які формують його науковий світогляд та мислення. Йдеться про необхідність вивчення головних географічних закономірностей, вчень, теорій, концепцій, гіпотез науки. На це звертають увагу в своїх дослідженнях відомі вітчизняні вчені-географи та вчені-методисти М. Багров [1, 93], О. Бугрій [2, 13], Т. Гільберг, А. Даринський [3, 46], І. Душина [4, 18], Л. Зеленська, В. Корнєєв [5, 47], М. Криловець, П. Масляк [6, 2], В. Обозний, Я. Олійник, А. Сиротенко [9, 2], О. Топузов, О. Топчієв, О. Шаблій, П. Шищенко [10, 35], І. Шоробура [11, 423].

Мета статті полягає в обґрунтуванні перспективно-прогностичних напрямів формування та реалізації соціокультурної складової шкільних курсів географії, окресленні сегмента змін у змісті навчальних планів, програм, підручників. Урахування цього створить умови для поліпшення якості географічної освіти у вітчизняних навчальних закладах. Аналіз досліджуваної проблеми розкриває її можливості та перспективи вирішення.

Виклад основного матеріалу. Важливим кроком в оновленні змісту шкільних курсів географії є подальше його «олюднення». Приклади життя людини в різних географічних умовах, її життєдіяльність, культура, звичаї, традиції, обряди, віросповідання, вміння будувати житла, готувати їжу, виховувати дітей, ставитись до жінок, людей похилого віку, берегти рідну

природу, підвищують інтерес до предмета й будуть формувати різноманітні вміння прикладного характеру.

Як свідчать наші дослідження, соціокультурна складова змісту шкільних курсів географії має потужні перспективи розвитку. Адже історія людства твориться щоденно, щохвилинно, люди працюють, створюючи нові об'єкти й продукти, отже, з'являються матеріальні та культурні об'єкти на різних територіях і в різних куточках Землі. Підтверджується крилатий вислів географів: «Географія – це історія певної території…».

Знання географії необхідні сучасній людині сьогодні, вони будуть потрібні їй і в майбутньому. Виховання члена соціуму, громадянина базується в основному на соціокультурних знаннях. Громадянськість постає на основі любові до батьківського дому, поваги до старших, ґрунтується на дбайливому ставленні до природи та її ресурсів, умінні підпорядковувати особисті інтереси суспільним, дотриманні звичаїв, обрядів, традицій власного народу, відповідальності перед суспільством за свою поведінку, виконанні громадських обов'язків і правових норм, людській свідомості й самосвідомості, громадянському обов'язку перед суспільством. Громадянськість є важливою рисою морального обличчя людини. Ця категорія – багатоаспектна. Вона включає в себе патріотичне, екологічне, економічне, естетичне, полікультурне виховання, культуру міжнаціональних відносин, національну самосвідомість, толерантність.

Як свідчать матеріали нашого дослідження, на сучасному етапі формується нова географічна дисципліна – географія культури, або як іще її називають, культурна географія, що виступає як субдисципліна суспільної географії. До її проблемного поля входить багато питань: вивчення культурних ландшафтів, питання соціально-культурної географії, геоетнокультурології, етнічної географії, географії способу життя, географії культурної інфраструктури, лінгвістичної географії, топоніміки, історичного ландшафтознавства, вивчення господарсько-культурних типів, територіальних спільнот людей, етнічних традицій природокористування.

Хоча розвиток географічної науки і змісту шкільних курсів географії йдуть різними шляхами, проте тут простежуються певні прогнози щодо їх зближення. Зміст шкільних курсів географії більш консервативний, він відповідає виховним та освітнім цілям, замовленню соціуму й спрямовується державними директивними органами. Підходи до вивчення географії в школі, зміст шкільних курсів залишаються на засадах, які були сформовані ще в 30-х роках минулого століття. Проте на фоні значних змін соціокультурної ситуації в світі та в нашій країні, з'явилася потреба виховувати людину культурну, гуманну, толерантну, природолюба. Тому

вітчизняні та зарубіжні вчені-географи, методисти, педагоги досліджують можливості введення питань культурної географії до курсів шкільної географії шляхом модернізації та збагачення їх соціокультурного змісту. Навчальний матеріал соціокультурного спрямування урізноманітнить, поглибить, прикрасить сам зміст шкільних курсів географії, при цьому наблизить навчально-виховний процес до потреб школярів, стане джерелом посилення пізнавального інтересу, зацікавлення, додатковим стимулом для формування культури та вивчення географії, допоможе стати шкільній географії міцним каркасом усіх знань про природу, суспільство людей та його господарство, зміцнить міжпредметні зв'язки з іншими дисциплінами шкільного циклу.

Проблема модернізації та збагачення соціокультурної складової змісту шкільних курсів географії, узгодження його з метою діяльності й потребами суспільства є завжди актуальною. У процесі вивчення географії формуються основні поняття: «етнос», «етнічні землі», «соціум», «демографічна ситуація», «геокультурна ситуація», «геокультурний простір», «культурний ландшафт», «рекреація», «конфесії», «електорат», «культурна спадщина», «цивілізація» тощо.

Уже сьогодні навчальним закладам запропоновані наші авторські програми для факультативів та курсів за вибором: «Етнічні землі України», «Етногеографія», «Географія населення з основами демографії», «Географія релігій», «Рекреаційна географія», «Медична географія». Всі програми пройшли апробацію в навчальних закладах, рекомендовані Міністерством освіти і науки України для подальшого використання. Крім того, за нашою концепцією передбачається введення навчального матеріалу соціокультурного спрямування в окремі навчальні предмети. Зокрема, в розділи загальноземлезнавчого курсу «Загальна географія» (6 клас) пропонується додати актуальні питання:

1) розділ «Географія пізнання Землі» – географічні відкриття та інтернаціоналізація культури (в широкому розумінні цих понять у розвитку людства, включаючи питання сучасної інтернаціоналізації та глобалізаційних процесів у спілкуванні людей, харчування, інтернаціоналізації релігій, зміни ареалів поширення хвороб тощо), вплив географічних відкриттів на розвиток матеріальної та духовної культури людства;

2) розділ «Земля на плані та карті» – карта, як результат досягнення сучасних географічної та інших наук, культури та техніки; карти й атласи – витвір мистецтва;

3) розділ «Географічна оболонка Землі та її складові» – різноманіття природних умов – різноманіття культур; особливості етнічного природокористування;

4) розділ «Земля – планета людей» – етнічна мозаїка світу; вплив культури на особливості руху населення, систему розселення; політична карта як результат політичної і культурної взаємодії розвитку людства.

5) розділ «Людина і географічна оболонка» – поняття «культуросфера», геокультурний простір як частина культуросфери; елементи геокультурного простору; взаємодія населення з природою своєї місцевості, приклади етнічного природокористування.

До країнознавчого курсу «Географія материків і океанів» (7 клас) пропонується внести у «Вступ» питання соціокультурного спрямування про рівень культури і проблеми природного розмаїття на Землі. У розділи, що стосуються регіонального огляду материків та океанів, додати новітній навчальний матеріал соціокультурного змісту до питань про етнічний склад населення, мовну класифікацію, географію матеріальної й духовної культур (на прикладі типів житла, гастрономічних переваг, особливостей поведінки, особливостей освіти й виховання, ставлення до жінок, дітей, до праці, вірувань, природи тощо), взаємозв'язки і взаємовпливи в системі «культура – господарство – природа», про залежність рівня культури та якості життя, толерантність, конфлікти та мир у регіонах світу.

За нашою концепцією, здійснюючи вивчення кожного материка, варто ввести питання про культурні досягнення народів країн материка, самобутність і цінність національних культур, матеріал для формування уяви про культурні образи країн та регіонів, питань геокультурного стану, матеріали про пам'ятки природної і культурної спадщини, особливості топоніміки, наявність туристичних об'єктів.

До розділу «Земля – наш спільний дім» можна додати питання щодо етнічної взаємодії з природою, ставлення до об'єктів природи та культурної спадщини, правил поведінки в національних парках, заповідниках, музеях тощо. Доцільно буде висвітлювати роботу міжнародних організацій з охорони природи, наводити приклади міжнародного співробітництва у вирішенні проблем взаємодії природи й суспільства.

На майбутнє зміст розділів курсу «Географія України» (8–9 класи) варто збагатити актуальним соціокультурним навчальним матеріалом:

1) розділ «Вступ» – формування території України в різні історичні періоди, особливості формування етнічного простору;

2) розділ «Україна та її географічне дослідження» – особливості геокультурного положення держави, формування культурного простору; значення досліджень вітчизняних учених-географів у світовій науці;

3) розділ «Загальна характеристика природних умов і природних ресурсів України» – розкривати історію природокористування та зміни

природного середовища під час вивчення природних ландшафтів та освоєння території; акцентувати увагу на інформації про трипільську культуру землеробства та використання чорноземів; розкривати географію культурних ландшафтів як основу стійкого розвитку; культурний ландшафт як елемент самосвідомості та ідентичності етносу в культурному й політичному просторі; еколого-культурна географія;

4) розділ «Населення України» – етнічний простір; особливості заселення країни з найдавніших часів; вплив різних народів на розселення населення; історико-географічні особливості заселення й освоєння території країни; особливості антропогеографії та генно-географії; українці – європейська нація; вплив геоекологічних і соціально-економічних умов на характер і культурні особливості українців; ментальне поле культури українців; особливості ідентичності; етнічні стереотипи; сучасна геокультурна ситуація (демографічні, етнографічні, етноконфесійні, лінгвістичні особливості держави – суміжжя культур; українські особливості європейської системи розселення; географія міської та сільської культур; географія способу життя; герб країни, міста, регіону як географічний образ місцевості; вплив різних народів на формування топонімічних пластів; особливості топонімічного поля; топоніми як елемент ландшафту; топоніми – пам’ятки культури;

5) розділ «Господарство України» бажано наповнити матеріалом про етапи господарського освоєння етнічного простору; особливості етнічного природокористування: сільськогосподарське використання земель, добування корисних копалин, використання вод, лісів, вітру, тваринного світу, розвиток машинобудування (космічна галузь); культурно-географічні особливості розвитку господарства; господарсько-культурна географія України; етнічно-культурний зміст народних традицій художніх промислів; ремесла і промисли як дзеркало культури народу. Необхідно значно розширювати навчальний матеріал з географії культури України (пам’ятки культури, історії, архітектури, пам’ятки списку Всесвітньої спадщини ЮНЕСКО, артефакти культури, ментифакти культури). Доцільним є введення навчального матеріалу: культурна спадщина як елемент культурного ландшафту; географія культурної спадщини; туризм як форма освоєння культурного простору; регіональна географія культури; інтегральне культурно-географічне районування;

6) розділ «Україна і світове господарство» може збагатитися таким матеріалом: формування привабливого стану території; екзоімагологія українського етносу – українці очима сусідів; українці в світі; національний

ландшафт; експлуатація культурно-географічного образу для інвестування, розвитку міжнародного туризму, вирішення стійкого розвитку; Україна в ЮНЕСКО; українці – лауреати міжнародних премій, переможці Олімпійських ігор;

7) до розділу «Територіальний поділ України» логічно ввести питання: культурні особливості регіонів; аттрактивність районів та областей; усталеність меж культурно-географічних регіонів; культурні особливості); етноконтактні зони: прикордонні (суміжні) усталеність меж культурно-географічних регіонів; культурні особливості української діаспори.

Як один з українознавчих курсів у школі, курс «Географія України» має бути пронизаний культурологічним матеріалом про традиції, обряди, звичаї, історію України, етапи державотворення, дух українського народу, його життя і побут. До курсу «Соціально-економічна географія світу» (10 клас) у контексті нашої концепції необхідно внести новітні наукові знання про етнос, націю, культуру, соціум, цивілізації, державу, найпоширеніші мови світу, світові релігії, пам’ятки культурної спадщини, що внесені до списку Всесвітньої спадщини ЮНЕСКО. За розділами і темами навчальної програми це розподіляється так:

1) «Вступ» – місце географії культури в соціальній та суспільній географії; методи вивчення географії культури; видатні географи, що вивчали проблеми географії культури;

2) розділ «Загальна економіко-географічна характеристика світу» – політична карта як сучасний прояв політичної культури людства, зумовлений наявністю незалежних держав і колоній, політичних союзів і зон конфліктів; класифікація країн за формою правління; наявність різних політичних і економічних систем у світі; новітня типологія держав, новітня роль Міжнародних організацій, їх функціональний, просторовий розподіл (ООН, Рада Європи, Європейський Парламент, СНД); дії спеціальних організацій (Європейський Союз, НАТО, ЮНЕСКО, ФАО та ін.);

3) тема «Населення світу» – варто ознайомити учнів з теорією Л. Гумільова про етногенез народів, роль пасіонарних особистостей населення; з питаннями, які стосуються демографічних процесів та демографічної політики в різних країнах світу; новітніх причин та проблем внутрішніх і зовнішніх міграційних потоків; такого явища, як біженці та умов його виникнення, проблеми біженців; мовний та етнічний склад населення; релігія як явище культури; світові релігії; трудові ресурси, їх якість, зайнятість і безробіття;

4) тема «Світові природні ресурси» – новітні наукові теорії про географічне середовище як сферу взаємодії суспільства й природи; культура природокористування; антропосфера; рекреаційні ресурси в країнах світу;

5) тема «Світове господарство» – культура матеріального виробництва, нанотехнології, технопарки; розвиток нових технологій у сільському господарстві країн світу; міжнародний туризм та його різноманітні види;

6) тема «Глобальні проблеми людства» – новітні погляди на проблеми: миру і війни, екологічну, сировинну, енергетичну, голоду, боротьби зі злочинністю, тероризмом, епідеміями та хворобами.

У розділі «Регіони та країни світу» необхідно значно розширити навчальний матеріал про життя населення країн, їх діяльність, духовний світ, вірування, відпочинок, основні цінності, про способи життя, про основні міста країни, культурні центри, історико-культурні особливості регіону.

До теми «Всесвітні економічні відносини» варто віднести новітню наукову інформацію про форми всесвітніх економічних відносин: інтернаціоналізацію, інтеграцію, інформатизацію та глобалізацію як найважливіші інтеграції розвитку світового господарства.

Для розуміння сучасних етнокультурних (соціокультурних) тенденцій у розвитку суспільства необхідним є вивчення проблем стійкого розвитку, етнічного природокористування, хронолого-хорологічних питань заселення країн, формування їх етнокультурного поля. Людство завершило стадію етноутворення, що тривала кілька тисяч років, шляхом роздроблення й міжусоблення, зараз світ входить у період глобалізму. Значить, необхідно хоча б у загальних рисах прослідкувати шлях поділу індоєвропейської спільноти, зумовлений диференціацією ландшафтів, що годували, ростили й допомагали становленню племен, родів аж до формування окремого етносу. Крім того, учні з розумінням важливості та з величезним інтересом сприймають навчальний матеріал про етнокультурну самоідентифікацію. Вони усвідомлюють твердження: основоутворювальний принцип єдності етносу – етнічна самосвідомість; а в єдину спільноту людей консолідує етнокультурна самоідентифікація – основна етнічна домінанта.

Крім того, одним із пріоритетних завдань навчання географії залишається виховання в учнів любові до рідного краю, своєї Батьківщини. Патріотичне, розумове, моральне, трудове, естетичне виховання на основі застосування краєзнавчого матеріалу під час вивчення географії створює

міцну базу для розвитку особистості школяра. Знання про соціум та культуру народів мають велике значення в соціальному і духовному розвитку людини. Адже на основі патріотичних почуттів та усвідомлення національних святинь посилюється любов до Батьківщини, з'являється почуття відповідальності за її могутність і незалежність, збереження природних, матеріальних і духовних цінностей, зростає благородство та гідність особистості. Тобто на уроках географії є величезні можливості виховання майбутнього громадянина, формування в нього національної свідомості, гідності, честі, бережливого ставлення до рідної мови, народних звичаїв, традицій, обрядів і віросповідання.

Інтелектуальне багатство змісту шкільних курсів географії, чинний зміст державних навчальних програм з географії, організація розумової праці на уроках та в позакласній роботі з географії, духовне багатство вчителя географії, його ерудиція, культура – все це є надійними чинниками формування патріотизму в школярів.

Важливим завданням шкільної географії є полікультурне виховання підростаючого покоління. Культура міжнаціональних відносин – це високий ступінь удосконалення й розвитку стосунків, що проявляється в міжнаціональних економічних та духовних зв'язках різних народів, у дотриманні морального такту, взаємоповаги між людьми різних національностей, толерантного ставлення їх один до одного, поваги до культури, звичаїв, традицій, віросповідання різних народів світу та власної держави.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Формування світогляду школярів під час вивчення географії відбувається через набуття знань про світ, природу, соціум, людину, її життєдіяльність. Географія є одним із основних шкільних предметів, що має світоглядну спрямованість. Географія має можливість інтегрувати в цілісну систему знання про природу й суспільний розвиток. І в майбутньому шкільні курси географії будуть розвивати пізнавальну сторону самопізнання школярів, сприятимуть формуванню ідеалів, ціннісних орієнтацій, самооцінки.

Для успішного виконання наукових прогнозів щодо напрямів формування й реалізації соціокультурної складової змісту шкільних курсів географії потрібен професійно підготовлений учитель, який би зумів втілити ці ідеї та прогнози в життя шкільної практики.

Головними завданнями вчителів географії залишаться завдання, що здатні спонукати учнів до отримання нових теоретичних знань з основ сучасної наукової географії. Учитель географії має показати учням,

як можна практично використовувати теоретичні знання, навчити розуміти й аналізувати явища й події, знаходити свої шляхи в розв'язанні багатьох проблем.

Широко використовуватиметься у вивченні географії й проблемне навчання, яке допоможе розв'язати багато життєвих питань школярів. Проблемний підхід до вивчення географії допоможе учням краще сприймати знання, а вихід на розв'язання реальних проблем підвищить актуальність навчального матеріалу, що вивчається.

Розвивальне навчання дозволить переглянути деякі підходи у викладанні географії, застосовувати пошукові й дослідницькі методи навчання.

У перспективі будуть і надалі використовуватися у навчально-виховному процесі з географії новітні технології навчання: проектні, комп'ютерні, ГІС, Інтернет, матеріали космічної географії тощо.

Намітилася тенденція об'єднання фізичної, економічної та соціальної географії в один курс – «Географія». Вивчення географії в школах профільного рівня вже відбувається за навчальною програмою «Географія».

Зміст шкільних курсів географії має значний вплив на соціальне виховання учнів, їх соціалізацію. Соціокультурні знання допоможуть учням розібратися в проблемах сучасного соціуму та його культури.

Перспективою подальших наукових пошуків є реалізація соціокультурної складової у змісті шкільних курсів географії, підготовки учнів до життя та аналіз одержаних результатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багров Н. В. География в информационном мире / Н. В. Багров. – К. : Лыбидь, 2005. – С. 93.

2. Бугрій О. В. Професійна діяльність учителя географії : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Бугрій. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. – 232 с.

3. Даринский А. В. Так начинались исследования по методике географи / А. В. Даринский // География в шк. – 2000. – № 1. – С. 45–48.

4. Душина И. В. Методика и технология обучения географии : пособ. для учит. и студ. пед. ин-тов и ун-тов / И. В. Душина, В. Б. Пятунин, Е. А. Таможняя. – М. : Астрель, АСТ, 2004. – 203 с.

5. Корнєєв В. П. Географічна освіта: вчора, сьогодні, завтра / В. П. Корнєєв // Рідна шк. – 2003. – № 7. – С. 47–49.

6. Масляк П. О. Проблеми шкільної географії: надумані і дійсні / П. О. Масляк // Освіта. – 2000. – № 19, 5–12 квіт. – С. 2.

7. Паламарчук Л. Б. Соціокультурна складова змісту шкільних курсів географії: теорія і практика : моногр. / Л. Б. Паламарчук. – К. : Київ.н-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 412 с.

8. Паламарчук Л. Б. Соціокультурна складова на уроках географії / Л. Б. Паламарчук // Урок географії. Від класики – до сучасних технологій / за ред. Корнєєва В. П. – Х. : Вид. група «Основа», 2006. – 176 с. – Бібліотека журналу «Географія». – Вип. 6 (30). – С. 84–107.

9. Сиротенко А. Й. Світові тенденції розвитку шкільної географічної освіти / А. Й. Сиротенко // Географія та основи економіки в шк. – 2003. – № 5. – С. 2–3.

10. Шищенко П. Г. Проблеми географічної освіти на Україні / П. Г. Шищенко // Український географ. ж-л. – 1993. – № 1. – С. 35–40.

11. Шоробура І. М. Становлення та розвиток шкільної географічної освіти в Україні (XIX–XX століття) : моногр. / І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 445 с.

РЕЗЮМЕ

Паламарчук Л. Б. Перспективно-прогностические направления формирования и реализации социокультурной составляющей содержания школьных курсов географи.

В статье раскрываются результаты многолетних наработок и исследований в области методики обучения географии. В контексте исследуемой проблемы автор сделала попытку спрогнозировать основные направления дальнейшего развития школьных курсов географии. Перспективным в школьном географическом образовании является его интеграция с экономическим, экологическим, социологическим, культурологическим образованием учащихся. Подчеркнуто, что для успешного выполнения научных прогнозов относительно направлений формирования и реализации социокультурной составляющей содержания школьных курсов географии нужен профессионально подготовленный учитель.

***Ключевые слова**: школьные курсы географии, социокультурная составляющая школьных курсов географии, прогнозирование, методика обучения географии, поликультурное воспитание, интеграция, содержание учебных программ по географии.*

SUMMARY

Palamarchuk L. Perspective-prognostic directions of forming and realization of socio-cultural component of the content of school geography courses.

The article reveals the results of many years experience and studies in the field of methodology of teaching geography. In the context of the problem under investigation, the author has tried to predict the major directions of the further development of school geography courses. The perspective of school geographical education is its integration with the ecological, economic, sociological, culturological education of schoolchildren. It is stressed that for successful implementation of the scientific predictions concerning the directions of formation and implementation of the socio-cultural component of the content of school geography course it is necessary to have a professionally qualified teacher.

It is proved in the article that knowledge of geography is very necessary nowadays; it will be important in future. Education of the society member, the citizen is mainly based on socio-cultural knowledge. Citizenship arises on the basis of love to the parental home, respect for elders, based on the careful attitude to nature and its resources, the ability to situate personal interests of the public, compliance with customs and traditions of the nation, responsibility for his behavior, performance of public duties and legal norms, human consciousness and self-awareness, civic duty to society. Citizenship is an important characteristic of the moral character of a person. This category is multifaceted. It includes patriotic, ecological, economic, aesthetic, multicultural education, culture, inter-ethnic relations, national identity, and tolerance.

According to the materials of our investigation, at the present stage is forming a new geographical discipline – geography of culture or cultural geography. To its problem field refer a lot of questions: the study of cultural landscapes, the issues of socio-cultural geography, ethnic geography, geography of lifestyle, geography of cultural infrastructure, linguistic geography, place names, historical landscape study, study of the economic-cultural types, territorial communities, ethnic traditions of nature usage.

An important task of school geography is multicultural education of the younger generation. Culture of cross-ethnic relations is a high degree of improvement and development of relations, which manifests itself in the international economic and spiritual ties between different people, in observance of moral tact and mutual respect among people of different nationalities, tolerant attitude to each other, respect for the culture, customs, traditions, religion of different people of the world and own country.

***Key words**: school geography courses, socio-cultural component of school geography course, forecasting, methodology of geography education, multicultural education, integration, content of education programmes on geography.*

УДК [504+378.147.091.33–027.22]:37.091.12.011.3–051:504

А. М. Слюта, О. В. Лукаш
Чернігівський національний педагогічний
університет імені Т. Г. Шевченка

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОЇ СИСТЕМНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ

У статті аналізується методика формування самостійної системної діяльності студентів-екологів у процесі виробничої практики, наводиться модель виробничої практики як педагогічної системи. Автори акцентують увагу на недоліках у професійній системі у відповідній діяльності. Запропонована системна схема вирішення проблем практики; вона містить обґрунтування вибору конкретного об'єкта практики, постановку мети практики, критичний аналіз об'єкта практики, а як доказ досягнення мети – вибір теми для подальшої навчальної діяльності.

***Ключові слова:** системна діяльність, самостійність, виробнича практика, професійна проблема, проектування, об'єкт практики, критичний аналіз, системний підхід.*

Постановка проблеми. Формування самостійної системної діяльності студентів-екологів здійснюється в процесі виробничої практики. Водночас суперечність між сучасними вимогами до спеціаліста-еколога та рівнем його підготовки потребує утвердження нових взаємовідносин між суб'єктами педагогічної діяльності [6]. Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми є проектування методики формування самостійної діяльності майбутніх фахівців, особливо під час проходження виробничої практики.

Виробнича практика являє собою своєрідну педагогічну систему [2]. Отже, до її складу входитимуть властиві педагогічним системам структурні елементи: мета, навчальна інформація, засоби педагогічної комунікації, студенти та викладачі, які можуть виконувати організаторську, конструктивну, комунікативну або проектувальну функції. У процесі функціонування розглянутої педагогічної системи всі вказані елементи залучаються в певній взаємодії, забезпечуючи підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності. Виходячи з психологічних передумов,

спираючись на принципи активності, свідомості, науковості та системності навчання, а також на концептуальне положення про пріоритет діяльності студентів у процесі засвоєння, можна зробити висновок про те, що при розробці методичного аспекту виробничої практики суттєві зміни слід внести саме в діяльність студентів. Елемент педагогічної системи, що зазнає безпосередньо зовнішніх впливів, за визначенням В. П. Беспалько, є системоутворювальним [3, 30]. Тому діяльність студентів стає центральним (системоутворювальним) елементом проектованої педагогічної системи.

Аналіз актуальних досліджень. Спираючись на концептуальне положення про те, що для формування в студентів уміння системної діяльності необхідно використовувати системний аналіз. Системоутворювальним фактором системної діяльності є мета як очікуваний результат дій, конкретною вказівкою шляху її досягнення [7]. Формулювання мети логічно випливає з аналізу актуальності поставленої перед діячем проблеми. С. Д. Смирнов вважає, що хоча теорія планомірного формування розумових дій і понять має великі заслуги й перспективи саме в плані вдосконалення методів ефективної «перекачки» знань від учителя до учня за рахунок організаціїі регламентації його активності, однак у ВНЗ можливості діяльнісного підходу до навчання обмежені. Студент «не тільки починає самостійно планувати та здійснювати пізнавальну діяльність, але й уперше отримує можливість досягти соціально значущих результатів у цій діяльності, тобто здійснити творчий унесок в об’єктивно існуючу систему знань, відкрити те, чого не знав викладач і до чого він не міг підвести учня, детально плануючи й розписуючи його діяльність» [10, 70]. Виходить, що ніби не доцільно викладати студентам способи вибору об’єктів практики та порядок їх дослідження. При цьому, студенти не можуть вирішити ці завдання без спеціальних роз’яснень. Яким же чином можна подолати суперечності між тим, що методика організації самостійної роботи студентів на практиці повинна містити формальні правила виконання цієї роботи, але, разом із тим, формалізації самостійної роботи студентів не має бути? Як потрібно організувати самостійну роботу студентів, щоб, не перешкоджаючи їх творчому саморозвиткові, допомогти вирішити проблему виробничої практики? Звернемося до літературних джерел. Про необхідність керівництва самостійною роботою студентів висловлюється В. П. Беспалько. Цей автор вважає, що тільки після засвоєння певних алгоритмів і схем можлива творча діяльність учнів: «Очевидно, що до завершення періоду початкової організації досвіду самостійність учня в пізнавальній діяльності небажана. Не випадково на перших етапах навчання діяльностям особливо небезпечним (льотчик, лікар) або

делікатним (співак, спортсмен, психолог) не допускається самостійність. В інших видах діяльності таких суворих заборон, на жаль, немає, і це часто призводить до занадто розтягнутих або деградуючих процесів навчання ...»[3, 115–119]. Професор М. Т. Громкова стверджує: «.... Практика, безумовно, непоганий тренажер, проте тренування під керівництвом тренера дають вищий результат. І коли викладач включає студентів і слухачів у логіку свого змісту, вибудуваного системно, створює умови для осмислення зв'язків у ній – йде інтенсивний «процес виробництва власних думок – продуктивне мислення» [5], тобто роз'яснення структури змісту допомагає студентам освоїти досліджуваний предмет і сприяє їх творчому саморозвитку. Такі зарубіжні психологи, як Д. Озюбель і Р. Хон вважають, що коли учнів учать розв'язувати проблеми, то слід віддавати перевагу методикам, заснованим на структуруванні завдань: «Було визнано, що в методах з мінімальним вмістом структури немає великої переваги. Відкриття без знання основних напрямів робить вивчення понять надзвичайно повільним» [12, 324].

Мета статті – обґрунтування методики самостійної системної діяльності студентів-екологів у процесі виробничої практики для підвищення ефективності навчального процесу.

Виклад основного матеріалу. Виробнича практика як педагогічна система призначена для підготовки майбутніх екологів до роботи за фахом. Отже, мета даної форми навчального процесу підпорядковується меті системи професійної освіти в цілому. У процесі виробничої практики студенти повинні надбати фахові знання, вміння й навички, для чого діяльність студентів у період практики організується таким чином, щоб цей необхідний позитивний результат був отриманий [1]. Особливість наведеної моделі виробничої практики полягає в тому, що сама діяльність студентів буде розумітися не просто як сукупність певних дій з виконання програми, а як система. Відповідно до висунутих припущень, самостійна робота студентів у період виробничої практики повинна бути спрямована на вирішення конкретної професійної задачі.

Таким чином, за допомогою всієї сукупності цих впливів діяльність студентів орієнтується на системне вирішення професійних завдань (зміст навчальної інформації), забезпечуючи формування в майбутніх екологів відповідного вміння. Психологічний вид діяльності складається з підготовчої та основної частин. Підготовча частина діяльності включає в себе постановку мети і завдань. Основна фаза складається з виконавчого та контрольного етапів, у межах яких вирішуються поставлені раніше завдання й аналізуються результати діяльності. Системоутворювальним фактором системної діяльності є мета як очікуваний результат дій,

конкретною вказівкою шляху її досягнення. Формулювання мети логічно випливає з аналізу актуальності поставленої перед діячем проблеми.

Аналіз актуальності проблеми фактично є доказом того, що існують недоліки в досліджуваній професійній системі і є потреба у відповідній діяльності, в результаті здійснення якої недоліки будуть усунені й проблема вирішена. Іншим, не менш важливим, елементом підготовчої фази діяльності є постановка завдань. Це фактично план дій для досягнення мети. Для формулювання завдань потрібний аналіз умов діяльності. При вирішенні професійної проблеми цей аналіз зводиться до аналізу вихідних даних і відомих рішень проблем, близьких за своєю сутністю до розглянутої. Формулювання задач логічно випливають з аналізу стану питання. Дана системна схема рішення професійної завдачі включає в себе також елементи виконавчої (розв’язання задач) та контрольної (аналіз результатів вирішення завдань і доказ досягнення мети) фаз діяльності (рис. 1) [12; 14].

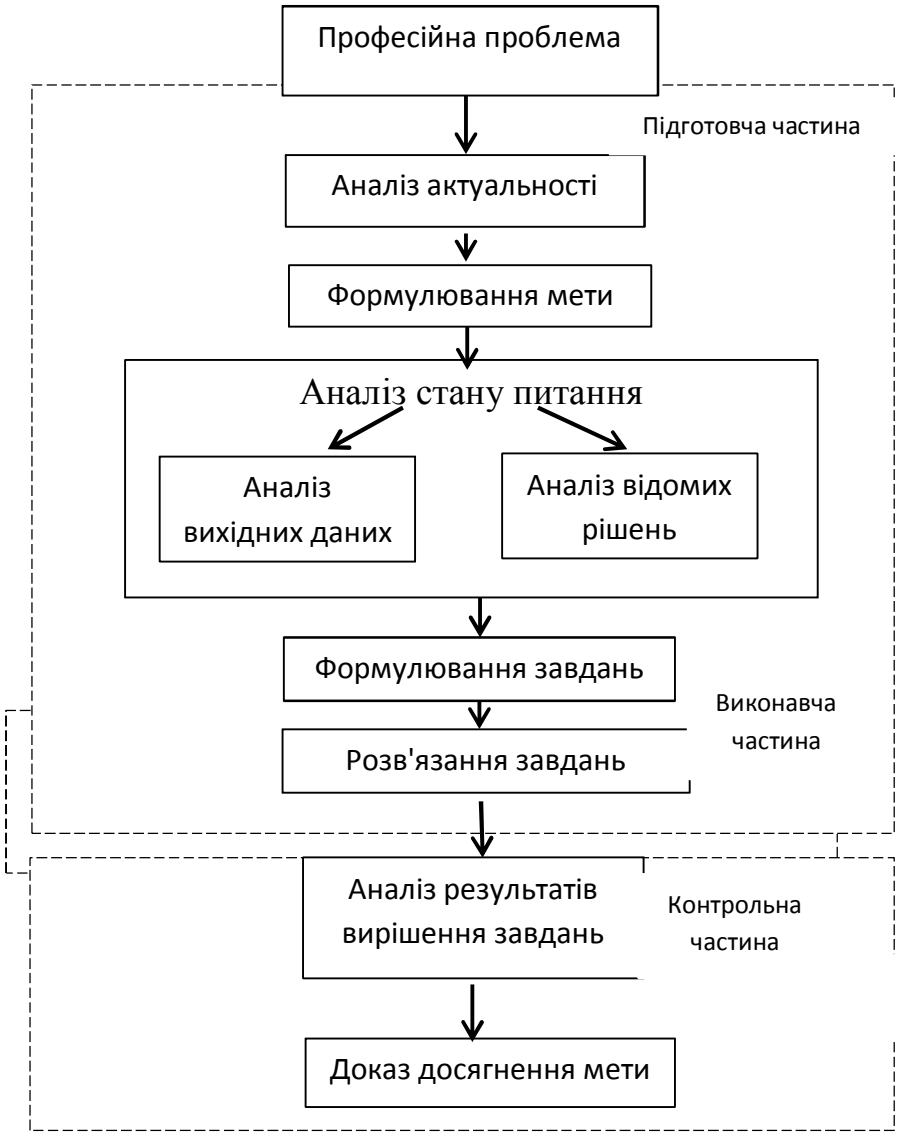

Рис. 1. Схема розв’язання професійного завдання

Для формування в студентів природничих спеціальностей умінь вирішувати професійні завдання на основі системного підходу необхідно діяльність студентів проектувати як систему взаємопов'язаних дій з урахуванням специфіки виробничої практики як виду навчального процесу. Згідно з існуючими уявленнями про призначення практики та вимогами принципу наступності між етапами навчання (друге концептуальне положення) за час перебування на виробництві студентам потрібно зібрати матеріал і визначити тему для подальшої науково-дослідної роботи, курсового проектування або для випускної кваліфікаційної роботи. Фактично визначення теми для подальшої навчальної діяльності і є проблема або первинна задача, яку студенти повинні вирішити під час практики. Спираючись на принцип предметної діяльності й ураховуючи обмежені часові рамки виробничої практики, для ефективного пошуку теми наступної навчальної роботи введемо в структуру навчальної діяльності студентів додатковий елемент – критичний аналіз професійних об'єктів. Цей структурний елемент практики в компактній формі буде містити основні складові системної схеми рішення професійної проблеми, а саме компоненти підготовчої фази, пов'язані з високим ступенем невизначеності. При цьому системна схема вирішення проблеми практики буде містити обґрунтування вибору конкретного об'єкта практики, постановку мети практики, критичний аналіз об'єкта практики, а як доказ досягнення мети – вибір теми для подальшої навчальної діяльності (рис. 2) [4; 12].

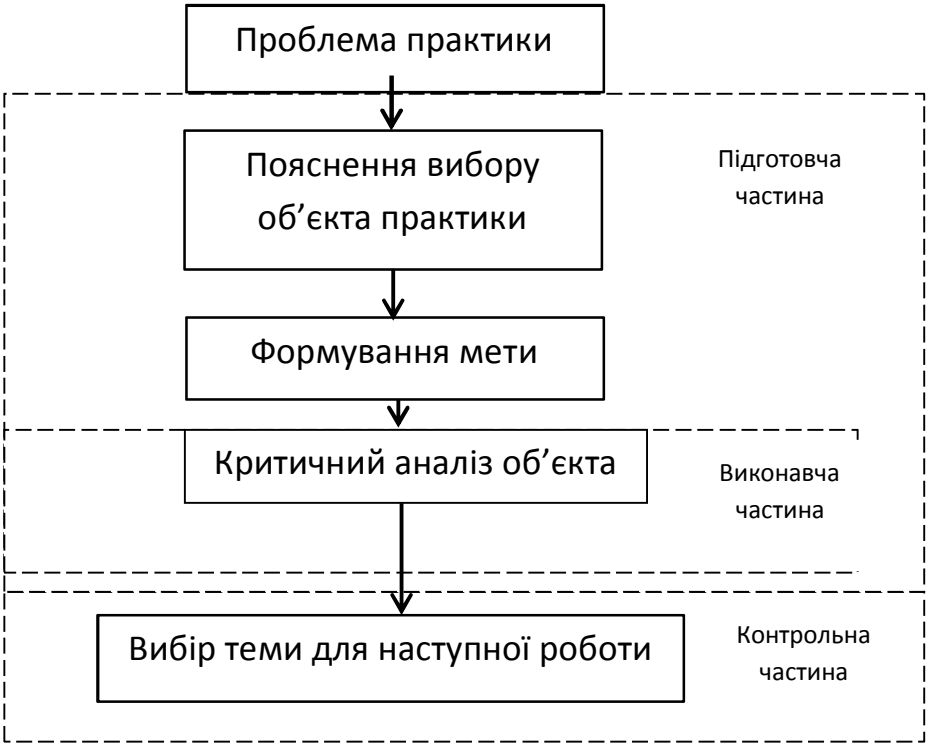

Рис. 2. Схема діяльності студентів у процесі виробничої практики

На нашу думку, для того, щоб студенти могли самостійно вирішити проблему виробничої практики, вони повинні володіти формальними правилами рішення. Однак, при цьому самостійна робота студентів стає детермінованою. Чи виправдано це? Чи не знижує подібний підхід розвивальної функції самостійної роботи? На думку багатьох авторів, жорстка регламентація навчальної діяльності сприяє ефективному навчанню та розвитку лише на початкових етапах навчання, але при професійній підготовці фахівців вона перешкоджає їх творчому саморозвитку.

На наш погляд, об'єкт практики студент може вибирати самостійно, в залежності від того, який конкретний вид професійної діяльності (технологічний, лабораторний, дослідний або інший) йому більш цікавий. Проте цей вибір повинен бути обґрунтований і відображений у вступній (початковій) частині звіту про виробничу практику в розділі «Вступ». У вступі необхідно аргументувати актуальність (важливість та істотність для даного моменту часу) дослідження обраного об'єкта професійної діяльності. Це означає, що потрібно пояснити причину, з якої слід вивчити даний професійний об'єкт під час практики і в подальшій навчальній діяльності. Процес вибору об'єкта є обов'язковим структурним елементом системи виробничої практики, оскільки орієнтує навчальну, теоретичну й практичну діяльність студентів у певному напрямі. Мета, як було зазначено раніше, – головний системоутворювальний фактор усякої системи. При постановці мети необхідно враховувати дві істотні обставини. По-перше, в складних системах існує ієрархія цілей (Т. А. Акімова) [2], у зв'язку з чим мета практики окремого студента має бути підпорядкована спільній меті системи виробничої практики, і далі – системі професійної освіти в цілому. По-друге, мета діяльності об'єктивна, вона виникає через існування реальної потреби в чому-небудь. Саме задоволення наявних потреб і є метою функціонування штучно створюваних систем або людської діяльності. Тому мета може бути сформульована лише на основі доказу існування такої потреби.

Виробнича практика як форма навчання має свою специфіку. Тут сам процес навчання виключає роз'яснення студентам адаптованої інформації, тренування і вправи за готовими зразками й правилами, тому її не можна вважати пасивною формою навчання. Під час виробничої практики навчання студентів визначається зовнішнім керівництвом та умовами.

Виробнича практика організується на промислових підприємствах, у науково-дослідних організаціях та установах, що відповідають профілю підготовки. Там студенти можуть ознайомитися з різновидами своєї

майбутньої професійної діяльності, функціональними спеціалізаціями праці та типами професійних завдань, що вирішуються фахівцями споріднених або суміжних спеціальностей. При цьому студенти отримують можливість вивчити умови та особливості власної майбутньої професійної діяльності, отримати професійні навички та вміння, тобто підготуватися до роботи за фахом, що в ідеалі і є позитивним результатом навчальної діяльності студентів під час практики. Однак, для того, щоб цю мету досягти, студенти повинні самостійно вивчити об'єкти і професійні проблеми, які вирішуються фахівцями на конкретному місці практики. В іншому випадку, при пасивному перебуванні на виробництві студенти не отримають збільшень у фахових знаннях і вміннях, які потенційно вони можуть опанувати в результаті даної форми навчання. Надбання знань, умінь або їх фрагментів є головним результатом – продуктом навчання для будь-якої форми навчання [8]. Таким чином, загальна мета виробничої практики студентів полягає в тому, щоб підготуватися до здійснення майбутньої професійної діяльності шляхом самостійного вивчення виробничих об'єктів і професійних проблем, що вирішуються фахівцями на певній ділянці виробництва. Отже, мета діяльності окремого студента під час практики повинна бути достатньо визначеною, спрямованою на їх самостійну роботу та дослідження конкретного професійного об'єкта. Для формування вмінь системної діяльності студентів формулювання мети виробничої практики повинна логічно випливати з обґрунтування актуальності дослідження конкретного виробничого об'єкта. Мета повинна зумовлювати очікуваний результат самостійної роботи студента та інтегрувати його окремі дії в деяку послідовність. Якщо мета поставлена некоректно, то підготовча та виконавча частини навчальної діяльності студентів можуть виявитися зовсім непов'язаними між собою.

Для досягнення поставленої мети студентам необхідно вирішити такі завдання: 1) підготувати вихідний матеріал для виконання курсового або дипломного проектування; 2) здійснити критичний аналіз обраного об'єкта професійної діяльності; 3) за результатами практики оформити системно скомпонований звіт. Ми вважаємо, що при виконанні цього плану дій практика пройде ефективно і її основна проблема студентами буде вирішена. Оскільки процес проектування вимагає різних відомостей про об'єкт розробки, то під час практики студенти повинні ознайомитися з документами, які можуть бути використані в якості базових варіантів при проектуванні (нормативно-технічні документи, акти тощо), зібрати вихідні дані (перелік вимог, статистичну інформацію, результати візуального спостереження тощо), що стосуються функціонування об'єкта практики, а

також підібрати спеціальну літературу про особливості роботи обраного об'єкта. Вирішення другого завдання покликане активізувати самостійну роботу студентів у ході виробничої практики та допомогти майбутнім екологам освоїти системний підхід до виконання професійних завдань. Тому особливу увагу приділимо критичному аналізу об'єктів практики, що є структурним елементом діяльності студентів у цей період.

Критичний аналіз професійного об'єкта в процесі виробничої практики повинен здійснюватися в такій послідовності [11]:

1) вивчення об'єкта практики;

2) виявлення елементів об'єкта та їх взаємозв'язків між собою і середовищем;

3) виявлення та опис недоліків окремих елементів і об'єкта в цілому;

4) аналіз причин виявлених недоліків. На думку психологів, засвоєння нового матеріалу учнями спрощується, якщо він представляється у вигляді діаграм, таблиць або схем. Р. Л. Хон також вважає, що для кращого розуміння учнями наукових пояснень доцільно використовувати концептуальні моделі – символи та діаграми [12].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Критичний аналіз об'єктів практики в певній мірі адекватний системному аналізу – найбільш універсального методу вирішення професійних завдань. Оскільки критичний аналіз професійних об'єктів не тільки стимулює самостійну роботу студентів, а й допомагає їм освоїти системний підхід, то його слід зберегти в якості одного із завдань виробничої практики. Для стимулювання пізнавальної діяльності, упорядкування, усвідомлення і закріплення досвіду проведення критичного аналізу необхідно, щоб студенти використовували форми, які не обмежували б їх ініціативи, але дозволяли формувати їх предметну діяльність.

Таким чином, для формування в студентів професійних умінь щодо вирішення певних завдань на основі системного підходу необхідно діяльність студентів проектувати як систему взаємопов'язаних дій з урахуванням специфіки виробничої практики як виду навчального процесу. У цілому при реалізації пропонованої методики виробничої практики вноситься системність у пізнавальну діяльність студентів, дозволяючи підвищити ефективність навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акимова Т. А. Теория организации / Т. А. Акимова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 367 с.

2. Андриенко Б. Б. Общеэкологическая практика как первый этап в системе летних полевых практик студентов-экологов / Б. Б. Андриенко, Н. В. Максименко, Е. Ю. Черникова // Проблемы создания единой системы экологического образования в Украине : материалы Междунар. науч.-прак. конф. 7–9 дек. – Х., 1994. – С. 149–151.

3. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем) / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1977. – 304 с.

4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.

5. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.

6. Некос А. Н. О необходимости фундаментальных психолого-педагогических знаний при подготовке профессионалов-экологов / А. Н. Некос // Вестн. Харьк. гос. ун-та. – Серия: геолог., георг., эколог. Вып. 402. – Х., 1998. – С. 207.

7. Попов В. В. Возможности креативной педагогики в условиях перехода к информационному обществу / В. В. Попов // Вестник высшей школы (Альма-матер). – 1999. – № 4. – С. 23–27.

8. Сальников В. Реформирование организации учебного процесса и повышение качества обучения В. Сальников, А. Кукин // Вестник высшей школы (Alma mater). – 2003. – № 7. – С. 29–31.

9. Системный анализ в управлении / В. С. Анфилатов [и др.]. – М. : Финансы и статистика, 2003. – 368 с.

10. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М. : Аспект Пресс, 1995. – 271 с.

11. Третьякова М. Н. Методика обучения студентов вуза системному подходу к профессиональной деятельности / М. Н. Третьякова, Ю. В. Казаков // Проблемы университетского образования: содержание и технологии : сб. тр. II Всерос. науч-метод. конф. – Тольятти : ТГУ, 2005. – С. 226–231.

12. Хон Р. Л. Педагогическая психология. Принципы обучения / Р. Л. Хон. – М. : Деловая книга, 2002. – 736 с.

РЕЗЮМЕ

Слюта А. Н., Лукаш А. В. Методика формирования самостоятельной системной деятельности студентов-экологов в процессе производственной практики.

В статье анализируется методика формирования самостоятельной системной деятельности студентов-экологов в процессе производственной практики, приводится модель производственной практики как педагогической системы. Авторы акцентируют внимание на недостатках в профессиональной системе в соответствующей деятельности. Предложена системная схема решения проблем практики; она содержит обоснование выбора конкретного объекта практики, постановку цели практики, критический анализ объекта практики, а как доказательство достижения цели – выбор темы для дальнейшей учебной деятельности.

Ключевые слова: *системная деятельность, самостоятельность, производственная практика, профессиональная проблема, проектирование, объект практики, критический анализ, системный подход.*

SUMMARY

Slyuta A., Lukash O. Methodology of forming of independent systemic activity of students-ecologists in the process of practical training.

This article analyzes the methodology of forming of independent systemic activity of students-ecologists in the process of practical training; the model of practical training as a pedagogical system is given. The authors emphasize the drawbacks in the system in the relevant professional activity. The proposed scheme is systematic problem solving practice; it

provides a justification of the choice of a particular item of practice, practice setting goals, critical analysis of the practice facility, and topics for further study as a proof of the goal.

Practical training as a pedagogic system is intended for preparation of future ecologists to work on a speciality. Thus, the aim of this form of educational process subdues the aim of the system of vocational education in general. During the practice the students should acquire professional knowledge and skills, for which the activity of the students during the practice is organized so that the desired positive result will be obtained. The peculiarity of the given model and industrial practice is that the activity of students will be understood not only as a set of specific actions in order to implement the program, but also as a system. According to nominated assumptions, independent work of students in practical training should be aimed at solving specific professional tasks.

Forming in natural sciences students the skills to solve professional tasks on the basis of systemic approach requires designing students' activity as a system of interrelated actions considering the specific of practical training as a form of education process. In accordance with the existing views on the aim of practice and requirements of the principle of continuity between the stages of learning (the second conceptual position) during the practice students need to collect the material and to identify a theme for further research work, course design, or for the final qualifying work.

It is proved that practical training as a form of learning has its own specifics. The learning process itself excludes the explanation to students of adapted information, training and exercises prepared according to standards and rules; therefore, it cannot be regarded as a passive form of training. During practical training students learning is determined by the external guidance and conditions.

Key words: *systemic activity, independence, practical training, professional problem, design, object of practice, critical analysis, systemic approach.*

УДК 371.134:530.145(07)

О. М. Трифонова, М. І. Садовий
Кіровоградський державний педагогічний
університет імені В. Винниченка

ПЕРСПЕКТИВИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ФІЗИКИ

У сучасних умовах розвитку українського суспільства серед інших вимог до вищої освіти на перший план виступає фундаменталізація, індивідуалізація і гуманізація вищої освіти з підсиленням міждисциплінарних зв'язків. У даній статті показані шляхи вдосконалення підготовки майбутніх магістрів фізики, створеної в контексті фундаменталізації освіти. Нами визначено, що реалізація принципу фундаменталізації знань є ефективною в процесі вивчення фізики твердого тіла, дисципліни, яка здійснює узагальнення теоретичних основ і практичних питань під час навчання магістрів фізики у вищих педагогічних навчальних закладах. При цьому нами зроблено висновок, що в розвитку теорії і методики навчання базових дисциплін ще відсутня тенденція до фундаменталізації знань на основі формування професійних компетентностей.

Ключові слова: *фундаменталізація, навчальний процес, підготовка магістрів, фізика твердого тіла.*

Постановка проблеми. В Україні визначені подальші тенденції розвитку вітчизняної освіти й науки. Вони безпосередньо пов'язані з входженням нашої держави в освітній і науковий простір Європи, що передбачає структурну та змістову модернізацію освітньої та наукової діяльності в контексті європейських вимог.

Рівень розвитку суспільства XXI століття визначається його інтелектуальним потенціалом, доступністю інформації, здатністю засвоювати та якісно використовувати нові знання, швидко оволодівати новими технологіями виробництва, новою технікою. У цей же час входження у європейський освітній простір підвищує вимоги до конкурентоспроможності фахівців з вищою освітою, вимагає від них мобільності та міцності знань. Природним фундаментом сучасного суспільства є, передусім, освіта та процес її модернізації відповідно до запитів сьогодення.

Згідно Закону України «Про освіту» освіта виступає основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. При цьому метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями.

Що стосується змісту вищої освіти, то згідно Закону України «Про вищу освіту», він обумовлений цілями й потребами суспільства та визначає систему знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що мають бути сформованими в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва.

У сучасних умовах розвитку українського суспільства серед інших вимог до вищої освіти на перший план виступає фундаменталізація, індивідуалізація і гуманізація вищої освіти з підсиленням міждисциплінарних зв'язків. При цьому Національна доктрина розвитку освіти визначає фундаменталізацію освіти як один із засобів модернізації системи освіти та дальшого її розвитку.

Фізика та її методи дослідження природних явищ і процесів посідають одне з провідних місць у розв'язанні комплексних завдань навчання, розвитку та виховання молоді під час її професійного

становлення у вищих педагогічних навчальних закладах, зокрема, на фізико-математичних факультетах.

Фізика є фундаментальною наукою, яка вивчає загальні закономірності перебігу природних явищ, закладає основи світорозуміння на різних рівнях пізнання природи і дає загальне обґрунтування природничо-наукової картини світу. Фундаментальний характер фізичного знання як філософії природничої науки і методології природознавства, теоретичної основи сучасної техніки і виробничих технологій визначає освітнє, світоглядне та виховне значення курсу фізики як навчального предмета.

Особливість вивчення фізики в педагогічному університеті полягає в тому, що студенти мають оволодіти системою вмінь і навичок, які б давали можливість ефективно передавати знання учням, виховувати в них допитливість, інтерес до знань, любов до творчої праці.

При підготовці магістрів, зокрема зі спеціальності: 8.04020301 Фізика* слід ураховувати й те, що згідно Закону України «Про вищу освіту», вони повинні оволодіти, крім системи спеціальних умінь і знань, достатньої для виконання професійних завдань та обов'язків, ще й сукупністю компетентностей, що сприяють інноваційному характеру відповідного рівня професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою фундаменталізації вищої освіти займалися багато вчених, зокрема А. А. Аданніков, С. І. Архангельський, О. В. Балахонов, С. А. Баляєва, М. І. Жалдак, С. Я. Казанцев, В. Г. Кінельов, В. В. Кондратьєв, О. А. Коновал, С. Г. Кузьменков, М. Т. Мартинюк, С. В. Носирєв, А. Б. Ольнева, М. В. Садовніков, С. О. Семеріков, О. В. Сергєєв, Н. Ф. Тализіна, В. Д. Шадриков, М. О. Читалін, К. І. Чурюмов та ін.

У дослідженнях О. І. Бугайова, М. Т. Мартинюка, М. І. Шута, С. У. Гончаренка, О. І. Ляшенка, Є. В. Коршака більше уваги приділено проблемі фундаменталізації змісту середньої освіти. Методи навчання ґрунтовно розглядали І. Я. Лернер, М. М. Скаткін, Ю. К. Бабанський [1; 5].

М. І. Жалдак наголошує, що фундаментальні знання мають важливе значення для прикладних досліджень, а потреби повсякденної виробничої практики викликають і стимулюють пізнавальну діяльність, спрямовану на розкриття законів фундаментального характеру, що, у свою чергу, є одним з аспектів гуманітаризації освіти [2].

С. О. Семеріков у результаті своїх досліджень дійшов висновку, що концепція фундаментальності вищої освіти є системоутворювальною, а фундаменталізація навчання є одним із пріоритетів Болонського процесу,

найважливішим напрямом реформування системи вищої освіти. Головною причиною необхідності фундаменталізації навчання є прискорення науково-технічного прогресу, що вимагає навчати фахівця швидко адаптуватися до мінливих життєвих ситуацій. Саме тому фундаментальна підготовка має бути спрямована на посилення взаємозв'язків теоретичної й практичної підготовки молодого фахівця до професійної діяльності; на формування цілісної наукової картини навколишнього світу, на індивідуально-професійний розвиток студента, що в сукупності і забезпечує високу якість освіти [5].

На нашу думку, фундаменталізація освіти передбачає зосередження уваги на засвоєнні найбільш істотних, фундаментальних, системних, інваріантних знань, які лежать в основі цілісного сприйняття сучасної наукової картини світу. При цьому С. Г. Кузьменковим [3] встановлено, що фундаменталізація практично означає перехід від екстенсивної інформаційно-репродуктивної моделі до інтенсивної фундаментально-креативної.

Згідно Закону України «Про вищу освіту» вимоги до її якості визначає сукупність якостей особи та професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість, здатність задовольняти як особисті духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства.

Мета статті полягає у визначенні шляхів удосконалення підготовки майбутніх магістрів фізики, створеної в контексті фундаменталізації освіти.

Виклад основного матеріалу. Вітчизняними науковцями визначено [5], що головні освітні тенденції 90-х років минулого століття полягали в диференціації, спеціалізації та профілізації навчання. Це була відповідь на соціально зумовлену потребу ринкового суспільства, яка, у свою чергу, вимагає оптимізувати навчальний процес: знизити навчальне навантаження та зменшити термін навчання для найшвидшого включення молодої людини в суспільно-економічні стосунки. Проте в умовах ускладнення виробництва, прискорення науково-технічного прогресу та формування інформаційного суспільства вузькоспеціалізовані фахівці, підготовлені за скороченою програмою, швидко переставали бути конкурентоспроможними. Нині за час трудової діяльності людини технології змінюються 2–3 рази. При цьому подовженням терміну навчання та ускладненням навчального матеріалу так і не вдалося розв'язати проблему старіння знань.

Ця тенденція особливо яскраво проявила себе у сфері високих технологій, які, наприклад, є предметом вивчення фізики твердого тіла.

У результаті вивчення зазначеної навчальної дисципліни студент повинен знати: основні поняття та елементи теорії кристалічного стану речовини, динаміку решітки, теплоємність кристалів, елементи зонної теорії кристалів; метали, напівпровідники та діелектрики; кінетичні явища в кристалах, магнітні властивості речовини, надпровідність, основні поняття квантової радіофізики; речовина у стані плазми; крім того, майбутні фахівці повинні вміти розв'язувати задачі з курсу.

Фахівці за спеціальністю 8.04020301 Фізика* мають не лише оволодіти наведеною вище сумою знань і вмінь, а й сформувати в процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі низку компетенцій, які сприятимуть безперервному поповненню власних знань у швидкоплинному часі, та вмінню вчасно їх доносити до суб'єктів навчання. А це можливо за умови засвоєння системних знань та формування цілісної природничо-наукової та інформаційної картини світу.

Фундаменталізація виражається в тому, що в систему обов'язкових навчальних дисциплін включається мінімальне їх число. Курс фізики твердого тіла є саме таким. Він покликаний формувати цілісне бачення світу, сприяти інтегруванню навчальних курсів, які мають узагальнений світоглядний зміст.

Фізика твердого тіла або електронна теорія речовини є одним з фундаментальних розділів сучасної фізики, в основу яких покладено невелику кількість фундаментальних фізичних теорій. Причому вони охоплюють всі сучасні уявлення про будову речовини, є фундаментом знань про характер фізичних процесів та явищ. Як розділ фізики, «Фізика твердого тіла» відіграє вирішальну роль у завершенні підготовки фахівця-фізика, формує науковий світогляд майбутнього науковця та спеціаліста, який повинен мати цілісні уявлення про сучасну картину світу, вміти розв'язувати практичні й теоретичні задачі сучасної фізики, бути підготовленим до сприймання нових ідей фізики XXI сторіччя.

На нашу думку, необхідно відійти від традиційно встановлених уявлень про будову атома як кулястого об'єму з Борівськими орбітами. Фізика твердого тіла передбачає виявлення зв'язків, які визначають властивості індивідуальних молекул та атомів тими властивостями, які проявляються в результаті об'єднання атомів або молекул у низку їх асоціацій. Такі асоціації розглядаються як системно упорядковані та згруповані системи, що утворюють кристали. За такого підходу властивості кристалів зручно пояснити простими фізичними моделями твердих тіл. У дійсності аморфні тіла та реальні кристали набагато складніші. Такі прості моделі ефективні як з точки

зору їх математичного опису, так і фізичної наочності. Безумовно, реальні кристали, як і аморфні тіла, набагато складніші за фізичні моделі. Проте прості моделі дають можливість сформувати підґрунтя для з'ясування основ сучасної атомної та ядерної фізики.

Нині розвиток технологій, наукових напрямів у техніці, де має місце фізика твердого тіла включає як експериментальні методи, так і теоретичні побудови структури, кінетичних та динамічних явищ у кристалічних та аморфних речовинах, з'ясування їх властивостей, зокрема, виявлення впливу на них зовнішніх електричних та магнітних полів, впливу на формування властивостей потоку тих чи інших частинок на мікро- і макрорівнях у твердих тілах. Незаперечні результати досягнуто в дослідженнях, які розвиваються за декількома напрямами. До них відносяться: вивчення міжатомної взаємодії, перевірка принципів та законів, які описують структуру твердих кристалічних тіл та рідких кристалів. Перспективним є вивчення впливу температури, механічних напружень, електричного і магнітного полів, радіаційного опромінення на фізичні властивості твердих тіл. Набула експериментального розвитку термодинаміка та фазові перетворення у плівках, твердих тілах. Цікавими є напрями, де розглядаються дефекти в кристалічних решітках і у зв'язку з цим критичні властивості нано- і квазікристалів (див. табл. 1).

Завдання фізики у вищій школі полягає у тому, що фахівці-педагоги повинні усвідомити, що фізика твердого тіла – це галузь сучасної фізики, основним завданням якої є створення матеріалів з напередзаданими і прогнозованими кристалічною структурою і фізичними властивостями. Для вирішення цього завдання їх необхідно знайомити з сучасними методами дослідження: електронно-мікроскопічними, рентгенівськими, електронно- і нейтронографічними, феро- і антиферомагнітного резонансів, оптичними тощо.

Реалізація принципу фундаменталізації знань є ефективною в процесі вивчення фізики твердого тіла, дисципліни, яка здійснює узагальнення теоретичних основ і практичних питань під час навчання студентів вищих педагогічних навчальних закладів денної і заочної форм навчання за спеціальністю 8.04020301 Фізика*. Нами розроблена і майже 10 років практично використовується структура цієї навчальної дисципліни, яка сприяє становленню фахівця, здатного систематизувати знання до рівня фундаментальних.

Таблиця 1

Структура навчальної дисципліни «Фізика твердого тіла»

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						Заочна форма					
	усього	у тому числі					усього	у тому числі				
		л	п	лаб	інд	с.р.		л	п	лаб	інд	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Змістовий модуль 1. Кристали												
Вступ.	*10*	2				8	*2*					2
Тема 1. *Основні поняття та елементи теорії криста-лічного стану речовини*	*16*	4	2		2	8	*6*	2			2	2
Тема 2. *Динаміка решітки*	*16*	4	2		2	8	*4*				2	2
Тема 3. *Теплоємність кристалів*	*14*	4	2			8	*2*					2
Тема 4. *Елементи зонної теорії кристалів*	*14*	4	2			8	*2*					2
Колоквіум № 1	*8*					8	*6*					6
Разом за змістовим модулем 1	*78*	*18*	*8*		*4*	*48*	*22*	*2*			*4*	*16*
Змістовий модуль 2. Метали, напівпровідники та діелектрики												
Тема 5. *Метали*	*14*	2	2		2	8	*4*				2	2
Тема 6. *Напівпровідники*	*14*	4	2			8	*4*	2				2
Тема 7. *Діелектрики*	*14*	4	2			8	*2*					2
Колоквіум № 2	*8*					8	*6*					6
Разом за змістовим модулем 2	*50*	*10*	*6*		*2*	*32*	*16*	*2*			*2*	*12*
Змістовий модуль 3. Кінетичні та квантові явища в кристалах												
Тема 8. *Кінетичні явища в кристалах*	*14*	4	2		2	6	*6*	2			2	2
Тема 9. *Магнітні властивості речовини*	*14*	4	2			8	*2*					2
Тема 10. *Надпровідність*	*12*	2	2		2	6	*4*				2	2
Тема 11. *Квантова радіофізика*	*12*	2	2			8	*2*					2
Тема 12. *Речовина у стані плазми*	*12*	2	2			8	*2*					2
Колоквіум № 3	*8*					8	*6*					6
Разом за змістовим модулем 3	*72*	*14*	*10*		*4*	*44*	*22*	*2*			*4*	*16*
Контрольна робота	*10*		2			8	*6*					6
Захист домашніх задач	*12*					12						
Захист індивідуальних завдань	*12*					12	*6*					6
Всього годин	**234**	**42**	**26**		**10**	**156**	**72**	**6**			**10**	**56**

При побудові структури навчальної дисципліни «Фізика твердого тіла» (див. табл. 1) ми спиралися на принцип фундаментальності освіти, пов'язаний із діяльністю всіх суб'єктів освітнього процесу. Він спрямований на підвищення якості фундаментальної підготовки студента, системоутворення інваріантних знань і вмінь у галузі фізики. Це дає можливість сформувати високий рівень і мислення, що необхідно для повноцінної діяльності в інформаційному суспільстві, для динамічної адаптації людини до цього суспільства, для формування внутрішньої потреби в безперервному саморозвитку та самоосвіти. Такий підхід вимагає перегляду та внесення відповідних змін до змісту всього циклу фізико-математичних навчальних дисциплін і методології реалізації навчального процесу у ВНЗ. Досягнення цілей фундаменталізації фізичної освіти можливе через організовану цілеспрямовану педагогічну діяльність учасників освітнього процесу, що забезпечує реалізацію функцій фундаменталізації освіти: опанування методологічно важливими та інваріантними знаннями, необхідними для діяльності майбутнього вчителя; тісний зв'язок фізичної освіти з практичною діяльністю; розвиток пізнавальної активності та самостійності студентів; розвиток методичних систем навчання фізичних дисциплін з урахуванням перспектив їх розвитку; системність засвоєння фізичних дисциплін на основі глибокого розуміння сучасних проблем фізики як науки. В цьому зв'язку нами розроблено самоосвітній спецкурс для студентів фізичних спеціальностей, який допомагає самостійно оволодіти основними підходами, принципами та функціями фундаменталізації фізичної освіти.

Ми вважаємо, що в основі підготовки фахівця з вищою педагогічною освітою в контексті фундаменталізації навчання лежать нові завдання освіти, принципи добору та систематизації знань [5], на базі яких не стільки розширюється обсяг професійних та загальнонаукових знань, скільки визначаються інші їх зв'язки та способи формування й функціонування особистості в майбутній практичній діяльності.

Висновки. У результаті нашого дослідження в контексті фундаменталізації освіти визначено структуру і зміст одного з базових навчальних курсів при підготовці магістрів за спеціальністю 8.04020301 Фізика*, розроблено самоосвітній спецкурс з проблеми. При цьому нами зроблено висновок, що в розвитку теорії і методики навчання базових дисциплін ще відсутня тенденція фундаменталізації знань на основі формування професійних компетентностей, що забезпечують не лише безперервне поповнення власних знань у швидкоплинному житті, а й становлення конкурентоспроможного фахівця для суспільства, який здатен

вчасно і на належному науковому рівні передавати знання суб'єктам навчання в умовах стрімкого розвитку виробничих можливостей та інформаційно-комунікаційних технологій.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку пов'язані з реалізацією підходів до фундаменталізації змісту навчання та мобільності технології навчання в умовах стрімкого накопичення знань людства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Жалдак М. І. Формування інформаційної культури вчителя [Електронний ресурс] / М. І. Жалдак, О. А. Хомік – [30 листопада 1998]. – Режим доступу : http://www.icfcst.kiev.ua/SYMPOSIUM/Proceedings/Galdak.doc.
3. Кузьменков С. Г. Теоретико-методичні засади фундаменталізації підготовки майбутніх учителів астрономії: автореф. дис. … докт. пед. наук: спец. : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (астрономія)» / С. Г. Кузьменков. – К., 2013. – 40 с.
4. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
5. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі : [монографія] / С. О. Семеріков ; наук. ред. акад. АПН України, д.пед.н., проф. М. І. Жалдак. – Кривий Ріг : Мінерал; К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 340 с.
6. Сусь Б. А. Проблеми дидактики фізики у вищій школі : [науково-методичне видання] /Б. А. Сусь, М. І. Шут. – [2-е вид., виправ. і доп.]. – К. : ВЦ «Просвіта», 2003. – 155 с.

РЕЗЮМЕ

Трифонова Е. М., Садовый Н. И. Перспективы фундаментализации профессиональной подготовки магистров физики.

В современных условиях развития украинского общества среди других требований к высшему образованию на первый план выступает фундаментализация, индивидуализация и гуманизация высшего образования с усилением междисциплинарных связей. В данной статье показаны пути усовершенствования подготовки будущих магистров физики, созданной в контексте фундаментализации образования. Нами определенно, что реализация принципа фундаментализации знаний является эффективной в процессе изучения физики твердого тела, дисциплины, которая осуществляет обобщение теоретических основ и практических вопросов во время обучения магистров физики в высших педагогических учебных заведениях. При этом нами сделан вывод, что в развитии теории и методики обучения базовых дисциплин еще отсутствует тенденция к фундаментализации знаний на основе формирования профессиональных компетентностей.

Ключевые слова: *фундаментализация, учебный процесс, подготовка магистров, физика твердого тела.*

SUMMARY

Trifonova O., Sadovoy M. Perspectives of fundamentalization of the professional training of masters of physics.

In modern conditions of development of Ukrainian society among other requirements to higher education fundamentalization, individualization and humanization of higher education with strengthening of interdisciplinary connections comes forward on the first plan. The ways of improvement of training of future masters of physics created in the context

of fundamentalization of education are shown in this article. We defined that realization of principle of fundamentalization of knowledge is effective in the process of studying physics of the solid state. This discipline carries out generalization of theoretical bases and practical questions during training of masters of physics in higher pedagogical educational establishments. We came to the conclusion that in development of theory and methodology of teaching basic disciplines is yet absent a tendency of fundamentalization of knowledge on the basis of forming of professional competence.

Fundamentalization is expressed in the fact that in the system of mandatory training courses includes the minimum number of them. Course of solid state physics is exactly that. It is called upon to develop a holistic vision of the world, promote the integration of training courses that have general worldview meaning.

As a result of our research, in the context of fundamentalization of education the structure and content of one of the basic training courses in preparation of masters on a speciality 8.04020301 Physics are determined, a self-educational specialized course on the problem is developed. We have concluded that in the development of theory and methodology of teaching basic disciplines there is still no fundamentalization tendency to knowledge-based development of professional competences, which provide not only for continuous replenishment of own knowledge in the affluent life, but also the formation of a competitive specialist for the society, who is capable to transfer knowledge to the subjects of study in the conditions of rapid development of production capacity and information and communication technologies on time and on a proper scientific level.

Prospects for further research in this direction are connected with the implementation of the approaches to the fundamentalization of the content of training and mobility technologies of training in the conditions of a rapid accumulation of human knowledge.

Key words: *fundamentalization, educational process, masters training, physics of the solid state.*

УДК 378.147 : 536.75

О. В. Школа
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ СТАТИСТИЧНИХ РОЗПОДІЛІВ ГІББСА В КУРСІ ТЕОРЕТИЧНОЇ ФІЗИКИ

У статті проводиться короткий аналіз методичних особливостей вивчення статистичних розподілів Гіббса в курсі теоретичної фізики педагогічного університету, що має важливе значення в фундаментальній і професійній підготовці майбутнього вчителя фізики. Ефективному засвоєнню одного з ключових питань курсу сприятиме максимальна лаконічність математичного апарату, чіткість і послідовність викладу навчального матеріалу у відповідності з логікою його подання згідно наукових «першоджерел».

Ключові слова*: макроскопічна система, статистичний ансамбль, ергодична гіпотеза, функція статистичного розподілу, статистична вага, статистичний інтеграл, хімічний потенціал.*

Постановка проблеми. Курс теоретичної фізики в системі професійної підготовки майбутнього вчителя фізики займає особливе місце. Саме на його засадах відбувається систематизація в сприйнятті та відображенні фізичних явищ у процесі їх пізнання, формується науковий світогляд і відповідний стиль мислення, шліфуються інтуїція та компетенції майбутнього фахівця. Фундаментальні наукові та методологічні знання, які отримують студенти під час вивчення цього курсу, складають основу їх професіоналізму, конкурентоспроможності та мобільності. Однак досягнення прогнозованих освітніх результатів потребує системної, послідовної й цілеспрямованої роботи на основі діяльнісного, особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів, що забезпечуватимуть нову якість пізнання, мислення, нову якість освіченості особистості.

У розпорядженні викладача курсу теоретичної фізики сьогодні достатньо різноманітної навчально-методичної літератури як вітчизняних, так і зарубіжних авторів. Незважаючи на методичну цінність існуючих видань, необхідність удосконалення методики викладання навчального курсу за сучасних умов модернізації вищої педагогічної освіти в контексті європейських вимог, посилення уваги до якості фундаментальної і професійної підготовки майбутніх учителів фізики, формування їх методологічної культури, моніторингу рівня навчальних досягнень є цілком очевидною. Створення умов, які б спонукали студентів до самостійного пошуку, саморозвитку й самовдосконалення, сприяли активізації пізнавальної діяльності, оволодінню методологією наукового пізнання є чи не головним завданням у роботі сучасного викладача педагогічного вишу.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам удосконалення змісту фізичної освіти та різним аспектам фундаментальної й професійної підготовки майбутнього вчителя фізики присвячені дослідження П. Атаманчука, Л. Благодаренко, І. Богданова, О. Бугайова, Б. Будного, Г. Бушка, С. Величка, В. Вовкотруба, С. Гончаренка, О. Іваницького, А. Касперського, О. Коновала, Е. Коршака, О. Ляшенка, М. Мартинюка, В. Мендерецького, Ю.Орищина, А. Павленка, Ю. Пасічника, В. Савченка, М. Садового, О. Сергєєва, В. Сергієнка, Н. Сосницької, Н. Стучинської, Б. Суся, І. Тичини, В. Шарко, М. Шута та ін. Теорія та методика навчання фізики у вищій педагогічній школі останнім часом розвивається досить інтенсивно, про що свідчить велика кількість захищених дисертаційних праць, присвячених удосконаленню змісту фундаментальної й фахової підготовки майбутнього вчителя фізики. Проте комплексні дослідження, присвячені теоретико-методичним засадам навчання курсу теоретичної

фізики, що відображають сучасні ідеї й тенденції розвитку вищої педагогічної освіти та дозволяють формувати професійну компетентність майбутніх учителів фізики на сьогодні майже відсутні. Тому **метою статті** є короткий аналіз методичних особливостей вивчення статистичних розподілів Гіббса як одного з ключових питань навчального курсу, що потребує самостійного творчого опрацювання (або може стати основою для розробки індивідуальних творчих завдань) та має важливе значення в фундаментальній і професійній підготовці майбутнього вчителя фізики.

Виклад основного матеріалу. На наш погляд, ефективному засвоєнню студентами фізичної сутності статистичних розподілів Гіббса та їх застосуванню під час розв'язання практичних і теоретичних завдань сучасної науки сприятиме максимальна лаконічність математичного апарату, чіткість та послідовність викладу навчального матеріалу у відповідності з логікою його подання згідно наукових «першоджерел». Методи статистики сьогодні широко використовують у вирішенні самих різноманітних питань фізики, однак, як зазначає Е. Шредінгер, «... у статистичній фізиці маємо, по суті, одну проблему: розподіл заданої кількості енергії E між N тотожними системами» [5, 16]. У вирішенні цього завдання особливе практичне значення мають такі випадки: 1) адіабатично ізольована система з фіксованою енергією; 2) ізотермічна система, яка обмінюється енергією з оточуючими тілами певної температури, тобто система, що перебуває в термостаті; 3) система, яка обмінюється з оточуючими тілами як енергією, так і частинками, тобто перебуває з ними в тепловому та дифузійному контакті.

Перший випадок призводить до так званого *мікроканонічного розподілу* (коли досліджують ансамбль тотожних систем з однаковими енергіями, тобто розглядається ймовірність різних мікростанів замкненої рівноважної системи), другий випадок відповідає *канонічному розподілу* (коли досліджують ансамбль квазінезалежних підсистем з різними енергіями, тобто розглядається ймовірність мікростанів системи з різними енергіями). Третій випадок призводить до так званого *великого канонічного розподілу*, який є узагальненням перших двох (коли досліджують ансамбль квазінезалежних підсистем з різними енергіями та числом частинок, тобто розглядається ймовірність мікростанів системи з різними енергіями та числом частинок). Наведені терміни розподілів були запропоновані Дж. Гіббсом у 1901 р., який підкреслював, що останні легко переходять один в інший, оскільки насправді між тілами ідеально повного обміну не існує, так само, як і не існує абсолютно ізольованих систем (усе

зводиться до того, протягом якого інтервалу часу ми розглядаємо систему та якими є її відносні розміри серед інших систем).

Сутність статистичного методу його автор визначає так: «Ми можемо уявити собі велику кількість систем однакової природи, але різних за конфігурацією й швидкостями, які вони мають у даний момент. При цьому ми можемо поставити собі завданням не відстежувати певну систему через усю послідовність її конфігурацій, а встановити, як буде розподілено все число систем між різними можливими конфігураціями та швидкостями в будь-який потрібний момент, якщо такий розподіл був заданий для іншого моменту часу» [3, 3]. При цьому необхідно вважати, що кожна система ансамблю рано чи пізно обов'язково проходить через усі можливі стани, які притаманні іншим аналогічним системам. (Це припущення у 1871 р. Л. Больцман назвав *ергодичною гіпотезою або гіпотезою про рівнорозподіл мікроскопічних станів системи*). І немає необхідності вважати всі системи статистичного ансамблю реальними. Насправді, ми маємо одну реальну систему, інші можна вважати її уявними копіями.

Мікроканонічний розподіл (МКР). Постановка завдання: 1. Розглядається адіабатично ізольована макроскопічна система, яка перебуває в стані статистичної рівноваги (рис.1). 2. Число частинок N, об'єм V та енергія E_0 системи є фіксованими. 3. Треба знайти функцію статистичного розподілу $\omega(q,p)$ системи, тобто ймовірність того, що вона матиме енергію E_0. Це й буде МКР.

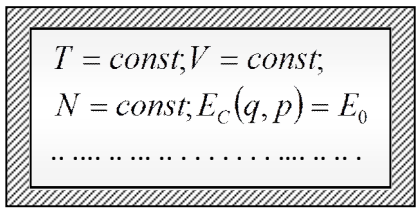

Рис. 1. Система в адіабатичній оболонці

Згідно ергодичної гіпотези всі мікростани рівноважної замкненої системи рівноймовірні, тому за великий інтервал часу вона проходитиме через усі доступні мікростани, перебуваючи в кожному з них у середньому однаковий час. У стані статистичної рівноваги середні значення будь-яких макропараметрів системи не залежать від часу й тому функція статистичного розподілу для різних станів буде функцією її енергії, тобто: $\omega(q,p) = \omega[E(q,p)]$. Конкретний вигляд функції розподілу ймовірностей $\omega(E)$ для МКР можна встановити, якщо врахувати, що $E_C(q,p) = E_0 = const$ та $(\Delta E / E_0) \to 0$. Цим умовам відповідає відома в математиці *дельта-функція Дірака* (рис. 2) (насправді, це не функція, а скоріше позначення, яке було введено Діраком), яку визначають так:

$\delta(x - x_0) = 0$ якщо $x \neq x_0$; $\delta(x - x_0) = \infty$ якщо $x = x_0$;

$$\int_{-\infty}^{\infty}\delta(x-x_0)dx=1;\ \int f(x)\delta(x-x_0)dx=f(x_0).$$

У нашому випадку вона матиме вигляд: $\omega(q,p)=const\cdot\delta(E_{q,p}-E_0)$. Розподіл у вигляді $\delta(E_{q,p}-E_0)$ показує, що для МКР ймовірність $W(E)$ різниться від нуля тільки для тих мікростанів (q,p) системи, в яких її енергія $E_{q,p}$ має задане значення E_0 (рис. 3).

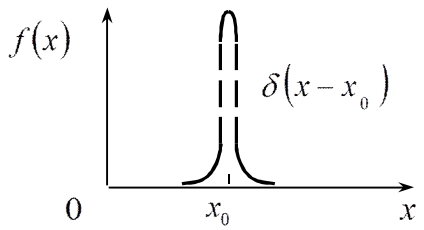

Рис. 2. Графік δ - функції

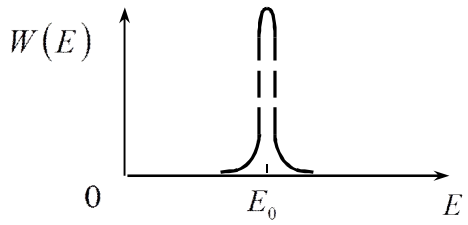

Рис. 3. Умовний графік мікроканонічного розподілу

Значення константи функції розподілу знаходять з умови її нормування $const\int\delta(E_{q,p}-E_0)d\Gamma=1$, звідки виходить: $const=1/\Omega(E_0)$, де величину $\Omega(E_0)$ називають *статистичною вагою макроскопічного стану системи* (вона визначає фазовий об'єм, який охоплює фазова поверхня заданої енергії $E_{q,p}=E_0$) [1, 41]. Отже, функція статистичного розподілу для МКР остаточно має вигляд:

$$\omega(q,p)=\frac{\delta(E_{q,p}-E_0)}{\Omega(E_0)}.\ (1)$$

Фізична величина $\omega(q,p)$ відіграє фундаментальну роль у статистичній теорії макросистем, оскільки визначає розподіл імовірностей для значень змінних q і p, які відповідають її певному мікроскопічному стану. За допомогою останньої можна знайти середнє значення будь-якої фізичної величини (параметру), що характеризує її певний стан: $\overline{L}=\int L(E)\omega(q,p)d\Gamma=\int L(E)\delta(E-E_0)dE=L(E_0)$. Останнє рівняння є одним з важливих властивостей δ- функції: інтегрування її разом з іншою довільною функцією дає в підсумку значення цієї функції в точці, де її аргумент дорівнює нулю. При цьому виконується основна термодинамічна вимога про залежність середніх значень фізичних величин (макропараметрів) від енергії системи.

Канонічний розподіл Гіббса (КРГ). Постановка завдання: 1. Розглядається замкнена макросистема, яка перебуває в стані статистичної рівноваги та є частиною об'єкту відносно великих розмірів –

термостату (рис. 4). 2. Число частинок N та зовнішні параметри (V,T) системи є фіксованими. Між системою й термостатом відбувається енергетичний обмін (енергію взаємодії між частинками вважаємо дуже малою). Зберігається загальне число частинок і повна енергія комплексу (система-термостат): $N = N_T + N_C = const$ та $E = E_T + E_C = const$. 3. Треба знайти функцію статистичного розподілу $\omega(q,p)$ для системи в термостаті, тобто ймовірність того, що вона матиме енергію E. Це й буде КРГ.

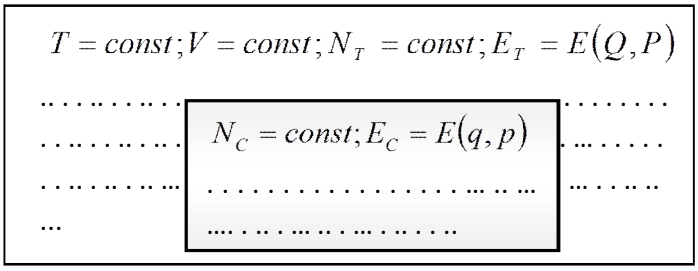

Рис. 4. Система в термостаті

Ураховуючи те, що математичне доведення загального виразу канонічного розподілу в навчально-методичній літературі викладено досить докладно, обмежимося аналізом відомих рівнянь [2, 270]:

а) функція статистичного розподілу для системи в термостаті: $\omega(E) = const \cdot e^{-E/\theta}$, де θ – *модуль канонічного розподілу*. З умови її нормування маємо: $const = \left(\int e^{-E/\theta} d\Gamma\right)^{-1} = 1/Z$, тобто $Z = \int e^{-E/\theta} d\Gamma$, де Z – *статистичний інтеграл* або *інтеграл за станами системи*. Для зручності розрахунків беруть: $Z = e^{-\Psi/\theta}$, де Ψ – стала величина, що має розмірність енергії (її зміст буде з'ясовано пізніше);

б) густина ймовірностей для системи в термостаті:

$\omega(E) = e^{(\Psi - E)/\theta}$; (2)

в) імовірність стану системи в термостаті з енергією від E до $E + dE$:

$dW(E) = e^{(\Psi - E)/\theta} d\Gamma = e^{(\Psi - E)/\theta} \Omega(E) dE$, (3)

де $\Omega(E)dE$ є фазовим об'ємом шару між поверхнями енергії від E до $E + dE$. Як бачимо, досліджувана система внаслідок взаємодії з термостатом тепер може мати не одну енергію (наприклад, E_0 як для МКР), а з певною ймовірністю ряд її значень.

Аналіз наведених рівнянь має важливе пізнавальне значення, тому навчальний матеріал, поданий нижче, потребує обов'язкової систематизації та творчого осмислення студентами.

1. Оскільки $Z = const$, графік КРГ згідно (3) визначається двома функціями: $\Omega(E)$ та $e^{-E/\theta}$. Перша з них для будь-якої макросистеми з великим числом ступенів вільності швидко зростає зі збільшенням E, при цьому останнє значно посилюється зі збільшенням числа частинок системи. Інша, навпаки, швидко зменшується зі збільшенням E, що й

обумовлює загальний вигляд кривої розподілу ймовірностей $W(E)$ з досить гострим максимумом у точці $E = E_{н.і.}$ (рис. 5). Ширина піку настільки мала порівняно з висотою, що *криву КРГ можна порівнювати з δ-функцією* МКР. Імовірність стану з енергією $E = E_{н.і.}$ практично дорівнює одиниці, ймовірність всіх інших станів незначна. Звідси випливають рівняння: $\overline{E} \approx E_{н.і.}$ та $\overline{L} \approx L(E_{н.і.}) \approx L(\overline{E})$.

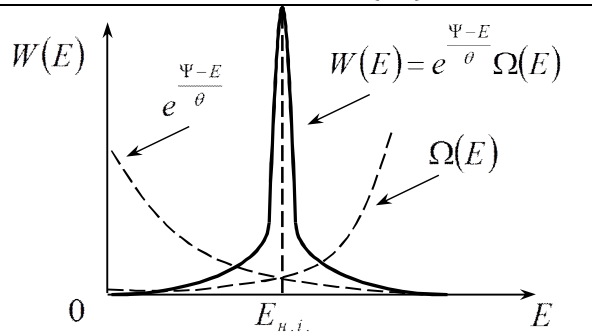

Рис. 5. Графік канонічного розподілу

2. З формули (3) маємо важливу властивість КРГ: у системах з великою кількістю частинок відхилення від стану з енергією $E_{н.і.}$ зустрічаються вкрай рідко. Відносна флуктуація енергії реальної макросистеми складає дуже малу величину: $10^{-9} \div 10^{-10}\%$. Це означає, що з імовірністю, близькою до достовірності, можна стверджувати, що *рівноважна макросистема в термостаті матиме фіксовану енергію, відхилення від якої майже неможливі.* Враховуючи уявлення про фазовий простір, маємо інше трактування цього висновку: *згідно КРГ реальна макросистема в рівновазі більший час проводить у дуже вузькій області фазового простору в околі* $E_{н.і.}$*, віддаляючись від неї вкрай рідко.* Цей висновок наводить на думку про практичну непорушність другого закону термодинаміки для макросистем, причиною якого є величезна кількість частинок, з яких вони складаються. Отже, взагалі висновки статистичної теорії для макросистем є цілком чіткими, незважаючи на випадковий характер руху окремих частинок.

3. Порівнюючи МКР з КРГ зазначимо, що останній є розподілом з точно заданою температурою, але невизначеною енергією, тобто: $\Delta(T) = 0$; $\Delta(E) \neq 0$. За МКР чітко фіксована енергія системи, та, очевидно, невизначеною є температура, тобто: $\Delta(T) \neq 0$; $\Delta(E) = 0$. Таким чином, *обидва розподіли доповнюють один одного за температурою та енергією і гранично за* $N \to \infty$ *(тобто для макросистем) КРГ наближається до МКР. Інакше, канонічний розподіл імовірностей станів має мала частина більшої системи з мікроканонічним розподілом*.

4. *Модуль КРГ може слугувати показником наявності або відсутності рівноваги між двома макросистемами*. Якщо дві ізотермічні системи, функції розподілу яких мають вигляд $\omega_1 = const \cdot e^{-(E_1/\theta_1)}$ та $\omega_2 = const \cdot e^{-(E_2/\theta_2)}$, привести в контакт, то між ними почнеться енергетичний

обмін. Функція розподілу об'єднаної системи згідно теореми множення ймовірностей матиме вигляд: $\omega = \omega_1 \omega_2 = const \cdot e^{-\left(\frac{E_1}{\theta_1} + \frac{E_2}{\theta_2}\right)}$. Для рівноважних систем величина $(E_1/\theta_1) + (E_2/\theta_2)$ повинна лишатися сталою, а для збереження повної енергії $(E_1 + E_2)$ це можливо тільки у випадку, коли $\theta_1 = \theta_2$. Отже, за теплового контакту слабо взаємодіючих рівноважних систем з однаковим модулем θ нова об'єднана система також буде перебувати в рівновазі. У випадку теплового контакту систем з різними модулями, наприклад $\theta_2 > \theta_1$, між ними почнеться енергетичний обмін (від системи з більшим до системи з меншим модулем), при цьому нова об'єднана система вже не буде перебувати в рівновазі. Як відомо з термодинаміки, такими самими властивостями володіє абсолютна температура. Модуль КРГ є параметром рівноважної макросистеми, тобто виступає однозначною функцією її стану (він не може бути від'ємним). Усе це дозволяє вважати його статистичним аналогом абсолютної температури T, тому θ називають *статистичною температурою*: $\theta \sim T$ або точніше $\theta = kT$, де k – стала Больцмана. У відповідності з цим формула КРГ для густини ймовірностей (2) матиме вигляд: $\omega(E) = \exp[(\Psi - E)/kT]$.

5. З умови нормування функції розподілу ймовірностей можна отримати низку важливих результатів. Як відомо, енергія системи є функцією внутрішніх параметрів – узагальнених координат та імпульсів усіх частинок: $E = E(q, p)$. У стані термодинамічної рівноваги значення всіх параметрів системи залежать лише від зовнішніх параметрів λ_k (наприклад, об'єму V) і температури T (або модуля розподілу θ), тобто: $E = E(\lambda_k, \theta)$. Залежність енергії системи від зовнішніх параметрів обумовлює собою появу так званих *зовнішніх сил*, за допомогою яких здійснюється взаємодія з тілами, що її оточують. Для консервативної системи зовнішні сили A_k можна представити через похідні потенціальної енергії за відповідними параметрами або через похідні повної енергії:

$$A_1 = \partial E_{пот} / \partial \lambda_1 = -\partial E / \partial \lambda_1;\ A_2 = -\partial E / \partial \lambda_2;\ \ldots;\ A_k = -\partial E / \partial \lambda_k.$$

При цьому між параметрами КРГ має місце низка важливих співвідношень. Для їх отримання треба продиференціювати умову нормування за зовнішніми параметрами: $\frac{\partial}{\partial \lambda_k} \int_\Gamma e^{\frac{\Psi - E}{\theta}} d\Gamma = \int_\Gamma \frac{\partial}{\partial \lambda_k} \left(e^{\frac{\Psi - E}{\theta}} \right) d\Gamma = \frac{1}{\theta} \int_\Gamma \left(\frac{\partial \Psi}{\partial \lambda_k} - \frac{\partial E}{\partial \lambda_k} \right) e^{\frac{\Psi - E}{\theta}} d\Gamma = 0$. У макросистемах діюча зовнішня сила є середньою величиною, яку беруть за всім канонічним ансамблем, оскільки окремих сил ми не розрізняємо. Враховуючи

зроблені вище зауваження, з останньої формули виходить: $\left(\partial\Psi/\partial\lambda_k\right)_\theta = \left(\partial\overline{E/\partial\lambda_k}\right)_\theta = -\overline{A_k}$. Похідна від енергії системи за зовнішніми параметрами є узагальненою силою зі знаком «мінус». Отже, ми отримали вираз для середньої термодинамічної узагальненої сили через параметри канонічного розподілу. Як бачимо, параметр Ψ не залежить від q та p, а виступає функцією зовнішніх параметрів і температури, тобто: $\Psi = \Psi(\lambda_k, \theta)$.

Далі, диференціюємо умову нормування за модулем КРГ: $\frac{\partial}{\partial\theta}\int_\Gamma e^{\frac{\Psi-E}{\theta}} d\Gamma = \int_\Gamma \frac{\partial}{\partial\theta}\left(e^{\frac{\Psi-E}{\theta}}\right) d\Gamma = \int_\Gamma \frac{\theta\frac{\partial\Psi}{\partial\theta} - (\Psi - E)}{\theta^2} e^{\frac{\Psi-E}{\theta}} d\Gamma = 0$, звідки виходить: $\overline{E} = \Psi - \theta\left(\frac{\partial\Psi}{\partial\theta}\right)$. Отримане рівняння є статистичним аналогом відомого з термодинаміки *рівняння Гіббса-Гельмгольца*: $U = F - T(\partial F/\partial T)$, де U – внутрішня енергія системи. Порівнюючи останні співвідношення, маємо такий результат, по-перше, *внутрішня енергія системи виступає її середнім значенням за канонічним розподілом:* $U = \overline{E} = \int_\Gamma E\omega(E) d\Gamma$; по-друге, $\Psi \equiv F$, тобто *параметр канонічного розподілу* Ψ *виступає вільною енергією системи* (або *енергією Гельмгольца*). У крайньому випадку, коли Ψ не залежить від температури, виходить $\Psi = \overline{E}$, тобто вільна енергія дорівнює середній енергії системи.

6. З умови нормування густини ймовірностей маємо: $\Psi = -kT\ln Z$, де Z виступає функцією стану системи, що залежить від змінних θ та λ (зовнішній параметр, наприклад V). Знаходження останнього має особливе значення в статистичній фізиці. За його допомогою можна визначити для довільної системи її вільну F та внутрішню U енергії, а, враховуючи відомі з термодинаміки рівняння: $p = -(\partial F/\partial V)_T$, $S = -(\partial F/\partial T)_V$, $C_V = -(\partial U/\partial T)_V$ й ряд інших термодинамічних параметрів, що дозволяє, таким чином, перекинути своєрідний місток між термодинамічним і статистичним описами властивостей макросистем.

Великий канонічний розподіл Гіббса (ВКРГ). Постановка завдання: 1. Розглядається макросистема, яка є частиною об’єкту відносно великих розмірів – термостату (рис. 6). Комплекс (система-термостат) у цілому вважається замкненим і таким, що перебуває в стані термодинамічної рівноваги. 2. Зовнішні параметри (V, T) системи є фіксованими. Досліджувана система й термостат обмінюються як енергією, так і частинками (енергію взаємодії між частинками вважаємо дуже малою). Зберігається загальне число частинок і повна енергія комплексу:

$N = N_T + N_C = const$ та $E = E_T + E_C = const$. 3. Треба знайти функцію статистичного розподілу $\omega(q, p)$ для системи в термостаті зі змінним числом частинок, тобто ймовірність того, що вона матиме енергію E та число частинок N. Це й буде ВКРГ.

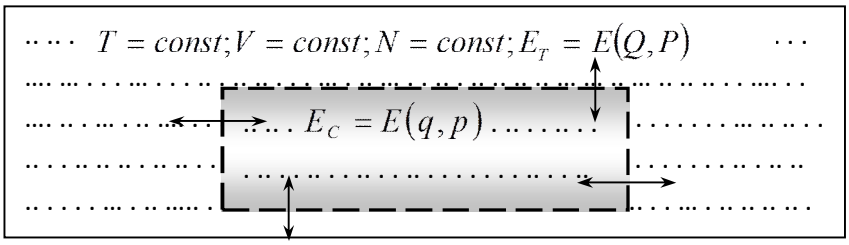

Рис. 6. Система в термостаті зі змінним числом частинок

На основі науково-методичної літератури студенти мають ретельно опрацювати відповідний навчальний матеріал, тому аналогічно КРГ обмежимося аналізом відомих рівнянь [4, 63]:

а) вільна енергія системи в термостаті зі змінним числом частинок: $\Psi = \mu_k N_k + \chi(\mu, V, T)$, де $\mu_k = (\partial\Psi / \partial N_k)_{V,T}$ – *хімічний потенціал*; χ – *великий термодинамічний потенціал системи* (його зміст буде з'ясовано пізніше). Очевидно, що хімічний потенціал μ_k має зміст питомих (що припадають на одну частинку) енергій, які привносять у систему частинки різного сорту N_k;

б) функція статистичного розподілу для системи в термостаті зі змінним числом частинок: $\omega(E) = e^{\frac{\Psi - E}{kT}} = e^{\frac{\chi + \mu N - E}{kT}}$;

в) імовірність стану системи в термостаті зі змінним числом частинок з енергією від E до $E + dE$: $dW(E) = e^{\frac{\Psi - E}{kT}} d\Gamma = e^{\frac{\chi + \mu N - E}{kT}} \Omega(E) dE$.

Проаналізуємо отримані рівняння:

1. Великий термодинамічний потенціал $\chi(V, T, \mu)$ розподілу визначають з умови нормування ВКРГ. Згідно розрахунків маємо результат: $\chi = -kT \ln Z$, де величина $Z = \sum_{N=0}^{\infty} e^{\frac{\mu N}{kT}} \int_{\Gamma} e^{-\frac{E}{kT}} d\Gamma$ відіграє роль *статистичного інтегралу для ВКРГ*. З урахуванням останнього загальний вираз ВКРГ матиме вигляд:

$$dW = e^{\frac{\chi}{kT}} \cdot e^{\frac{\mu N - E}{kT}} d\Gamma = e^{-\frac{\theta \ln Z}{kT}} \cdot e^{\frac{\mu N - E}{kT}} d\Gamma = \frac{1}{Z} e^{\frac{\mu N - E}{kT}} d\Gamma .$$

2. Середнє значення величини $L(q, p, N)$ для системи зі змінним числом частинок дорівнює: $\overline{L} = \sum_{N=0}^{\infty} \int_{\Gamma} L(q, p, N) e^{\frac{\chi + \mu N - E}{kT}} d\Gamma$. Як бачимо, всі внутрішні термодинамічні параметри системи визначають як їх середні значення за ВКРГ.

3. Аналіз фізичного змісту великого термодинамічного потенціалу вимагає розрахунку його частинних похідних $\partial\chi/\partial T$, $\partial\chi/\partial V$ та $\partial\chi/\partial\mu$, але спочатку визначимо його повний диференціал як функції зазначених параметрів. Згідно означення $\chi(\mu,V,T)=\Psi-\mu N$. Параметр канонічного розподілу Ψ, як відомо, є вільною енергією системи $(\Psi\equiv F)$. Враховуючи, що остання виступає характеристичною функцією параметрів (T,V), тобто $dF=-SdT-pdV$, отримаємо $d\chi(\mu,T,V)=d\Psi-Nd\mu=-SdT-pdV-Nd\mu$, звідки виходить:

$$(\partial\chi/\partial T)_{V,\mu}=(\partial F/\partial T)_V=-S;\ (\partial\chi/\partial V)_{T,\mu}=(\partial F/\partial V)_T=-p;\ (\partial\chi/\partial\mu)_{V,T}=-N.$$

Отже, знання статистичного інтегралу Z дозволяє визначити великий термодинамічний потенціал χ, а через нього й усі інші термодинамічні параметри системи зі змінним числом частинок. ВКРГ широко використовують під час дослідження хімічних реакцій, фазових перетворень, явищ, які проходять на поверхні тіл тощо. Особливий інтерес має його застосування для знаходження розподілу частинок за енергетичними станами у випадку квантового ідеального газу.

Як відомо, знання та вміння перебувають у діалектичній єдності, взаємно збагачують й доповнюють один одного, тому засвоєння теоретичних матеріалів курсу буде найефективнішим тільки разом із розв'язанням відповідних задач. Особливу роль при цьому слід приділити активізації самостійної розумової діяльності студентів, що сприятиме систематизації, розширенню й поглибленню набутих знань, розвитку пізнавальних і творчих здібностей, навичок самоосвіти й самоконтролю. Не слід засмучуватися, якщо деякі задачі не розв'язуються самостійно з першої спроби; вирішальну роль у їх розв'язанні, як і в навчанні взагалі, відіграють сила волі та працелюбність. Наведемо приклади типових задач.

1. Одержати КРГ за енергіями для лінійного гармонічного осцилятора та обчислити середнє значення його енергії [*відповідь*: $\omega(E)=(1/\theta)e^{-E/\theta}$; $\overline{E}=\theta$].

2. Визначити внутрішню енергію $E_{н.і.}$ системи, що відповідає максимуму КРГ [*відповідь*: $E_{н.і.}=(3N/2-1)\theta$].

3. Оцінити ширину ΔE та відносну ширину δ_E КРГ [*відповідь*: $\Delta E=2\theta\sqrt{3N/2-1}$; $\delta_E=\Delta E/E_{н.і.}=2/\left(\sqrt{3N/2-1}\right)$].

4. Знайти ймовірність того, що ідеальний газ з N частинок, що знаходиться в термостаті з температурою T, має повну енергію в інтервалі $(E;E+dE)$ [*відповідь*: $dW(E)=\dfrac{1}{\Gamma(3N/2)}\left(\dfrac{E}{\theta}\right)^{3N/2}e^{-\frac{E}{\theta}}\dfrac{dE}{E}$].

5. Показати, що для будь-якого макропараметру $L(q,p)$ системи в термостаті справедливий вираз: $\partial\overline{L}/\partial\theta = \overline{(L-\overline{L})(E-\overline{E})}/\theta^2$, де $E = E(q,p)$ – гамільтоніан системи.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Процес професійної підготовки майбутнього вчителя фізики передбачає вивчення фундаментальних фізичних теорій, до числа яких, безперечно, відносять термодинаміку і статистичну фізику. Остання традиційно досліджує властивості різноманітних макроскопічних об'єктів, тобто таких, що складаються з величезної кількості частинок. Застосування статистичних методів до макросистем історично сприяло теоретичному обґрунтуванню основних положень термодинаміки та забезпечило їх поглиблений аналіз. На наш погляд, ефективному засвоєнню одного з ключових питань курсу теоретичної фізики сприятиме максимальна лаконічність математичного апарату, цілісність та послідовність викладання навчального матеріалу у відповідності з логікою його подання згідно наукових «першоджерел». З пасивного споживача знань студент має перетворитися на активного їх творця, оскільки справді фундаментальним є саме особистісне знання. У зв'язку з цим особливого значення набуває організація самостійної навчально-пізнавальної роботи, надання їй творчого, дослідницького спрямування. Безумовно, засвоєння теоретичних матеріалів буде ефективним тільки разом із розв'язанням відповідних задач навчального курсу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ансельм А. И. Основы статистической физики и термодинамики / А. И. Ансельм. – М. : Просвещение, 1973. – 423 с.
2. Булавін Л. А. Молекулярна фізика / Л. А. Булавін. – К. : Знання, 2006. – 567 с.
3. Гиббс Дж. Термодинамика. Статистическая механика / Дж. Гиббс ; отв. ред. Д. Н. Зубарев. – М. : Наука, 1982. – 584 с.
4. Школа О. В. Основи термодинаміки і статистичної фізики : навч. посібник / Олександр Школа. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 374 с.
5. Шредингер Э. Статистическая термодинамика / Э. Шредингер ; пер. с англ. – М. : Изд-во иностр. лит., 1948. – 88 с.

РЕЗЮМЕ

Школа А. В. Методические особенности изучения статистических распределений гиббса в курсе теоретической физики.

В статье проводится краткий анализ методических особенностей изучения статистических распределений Гиббса в курсе теоретической физики педагогического университета, имеющих важное значение в фундаментальной и профессиональной подготовке будущего учителя физики. Эффективному усвоению одного из ключевых вопросов курса способствует максимальная лаконичность

математического аппарата, четкость и последовательность изложения учебного материала в соответствии с логикой его изложения согласно научных «первоисточников».

***Ключевые слова**: макроскопическая система, статистический ансамбль, эргодическая гипотеза, функция статистического распределения, статистический вес, статистический интеграл, химический потенциал.*

SUMMARY

Shkola A. Methodological peculiarities of teaching gibbs' statistical distribution in the course of theoretical physics.

The article provides a brief analysis of approaches of teaching Gibbs' statistical distributions in the course of theoretical physics in pedagogical university, which is important in basic and professional training of future teachers of physics.

The process of professional preparation of future teachers of physics involves the study of fundamental physical theories, which include thermodynamics and statistical physics. The latter traditionally investigates various properties of macroscopic objects, i.e., those that consist of a huge number of particles. Application of statistical methods to macro systems historically contributed to the theoretical substantiation of the basic equations of thermodynamics and provided them with in-depth analysis.

In our view, the efficient absorption of one of the key issues of the course of theoretical physics will promote maximum brevity of the mathematical apparatus, integrity and consistency of presentation of educational materials in accordance with the logic of their submission under scientific «primary sources». From a passive consumer of knowledge the student must turn into its active creator, because personal knowledge is really fundamental. In this sense special value gets organization of independent educational-cognitive work, which is directed at creativity and research. Of course, mastering of theoretical materials will be the most effective only together with the decision of the relevant tasks of the training course.

Statistical methods are now widely used in solving various problems of physics, particularly in such cases as: 1) adiabatic isolated system with fixed energy; 2) isothermal system that exchanges energy with surrounding bodies with certain temperature; 3) system, which exchanges with surrounding bodies both energy and particles, that is, they are in thermal and diffusive contact. The first case leads to so called micro canonic distribution, the second case corresponds to the canonical distribution. The third case leads to the so-called big canonical distribution, which is a generalization of the first two.

The author analyses well-known equations considering the fact that mathematical proof of the general expression of the canonical distribution in the academic literature is sufficiently detailed.

***Key words**: macroscopic system, statistical ensemble, ergodic hypothesis, function of the statistical distribution, statistical weight, statistical integral, chemical potential.*

УДК 378.519.2

Н. В. Шульга
Харківський інститут фінансів Українського
державного університету фінансів та міжнародної торгівлі

МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ ЧИСЛОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК ВИПАДКОВИХ ВЕЛИЧИН

В статті наголошується на необхідності використання комп'ютерної техніки в процесі підготовки висококваліфікованих фахівців у сучасних соціально-економічних умовах. Розглянуто можливості застосування пакетів прикладних програм MS Excel та MathCad у курсі Теорії ймовірностей та математичної статистики. Представлено приклади застосування вбудованих функцій MS Excel та інструментів MathCad під час вивчення теми «Числові характеристики випадкових величин».

***Ключові слова**: інформаційно-комп'ютерна техніка, табличний процесор MS Excel, система комп'ютерної математики MathCad, числові характеристики випадкових величин.*

Постановка проблеми. Характерною рисою розвитку суспільства в сучасних умовах є те, що обсяг та швидкість оновлення потенційно корисного знання набагато більший ніж можливість його засвоєння. Тому, система вищої освіти повинна бути спрямована на підготовку фахівця, в якого сформовано не тільки базу знань, умінь і навичок, а й готовність до їх самостійного пошуку, оновлення, перетворення, здатність продукувати та втілювати в життя оригінальні, нестандартні ідеї. Великим попитом на сучасному ринку праці користуються фахівці, здатні знаходити більш раціональні шляхи розв'язання професійних проблем, у тому числі й за рахунок використання новітніх інформаційних технологій. Отже, на одному з чільних місць у навчальному процесі повинна стояти задача формування готовності використання можливостей комп'ютерної техніки в майбутній професійній діяльності.

У сучасну епоху, коли недетерміновані процеси складають основу соціально-економічного буття, велику роль у підготовці висококваліфікованих фахівців відіграє вивчення такої дисципліни, як «Теорія ймовірності та математична статистика». Адже, опанування методами даної дисципліни дозволяє будувати моделі стохастичних процесів та явищ, аналізувати їх, прогнозувати напрям їх розвитку. У той же час, створене програмне забезпечення, що дозволяє спростити виконання вказаних задач, автоматизувати процес їх розв'язання (таке, наприклад, як Derive, GRAN, MathCad, MatLab, MS Excel, Maple, Statgraph, Statistica та ін.). Отже, виникає необхідність у створенні методичних розробок, спрямованих на розкриття можливостей застосування комп'ютерної техніки в процесі навчання стохастиці у вищій школі.

Аналіз актуальних досліджень. Методичні особливості навчання теорії ймовірності та математичної статистики розглянуто в досить великій кількості наукових праць. Значну частину з них присвячено вивченню стохастики в школі [1; 6; 10; 11 та ін.]. Проблемам вивчення теорії ймовірностей і математичної статистики у вищій школі приділяли увагу Н. А. Дергунова, Т. М. Задорожня, О. В. Лєбєдєва, Н. В. Паніна, Т. А. Полякова, Л. С. Пуханова [4; 7; 8 та ін.]. Особливостям застосування комп'ютерної техніки в процесі навчання даної дисципліни розкрито в роботах Д. Д. Вауліної, М. І. Жалдака, Н. М. Кузьміна, А. В. Ліпінської, Г. О. Михаліна, Л. С. Пуханової, С. А. Самсонової, М. А. Суворової, С. В. Щербатих [3; 9; 12 та ін.]. Окрім наукових досліджень, останнім часом почали видавати підручники, навчальний матеріал у яких супроводжується прикладами застосування комп'ютерних технологій [наприклад, 2; 3; 5]. Однак, більшість методичних досліджень та розробок стосуються розв'язання проблем, що відносяться до математичної статистики (бо більшість вбудованих функцій у математичних пакетах – статистичні). Методику викладання матеріалу, що пов'язаний із випадковими величинами розкрито недостатньо, що й визначило **мету статті** – дослідити можливості застосування інформаційних технологій (а саме пакетів MS Excel та MathCad) у процесі вивчення теми «Числові характеристики випадкових величин».

Виклад основного матеріалу. *Основні теоретичні відомості*. Випадковою називають величину, яка в результаті випробування приймає те чи інше (але при цьому тільки одне) можливе значення, наперед невідоме, таке, що змінюється від випробування до випробування і залежить від випадкових обставин. Випадкові величини (ВВ) поділяють на два види: дискретні (будемо скорочено позначати ДВВ), що приймають окремі, ізольовані можливі значення з визначеними ймовірностями; неперервні (НВВ), що приймають будь-які значення з деякого обмеженого або необмеженого проміжку. Описати випадкову величину можна за допомогою її числових характеристик, серед яких частіше за інші використовують:

1) математичне сподівання $M(X)$, яке обчислюють за наступними формулами:

$$M(X)=\sum_{i=1}^{\infty} x_i \cdot p_i = x_1 \cdot p_1 + x_2 \cdot p_2 + \ldots + x_n \cdot p_n \text{ – для ДВВ,} \qquad (1)$$

де x_i – можливі значення випадкової величини, p_i – відповідні їм імовірності;

$M(X)=\int_{-\infty}^{+\infty} x\cdot f(x)dx$ – для НВВ, (2)

де $f(x)$ – щільність розподілу заданої випадкової величини;

2) початкові моменти $v_k(X)=M(X^k)$ порядку k, які обчислюють за формулами:

$v_k(X)=\sum_{i=1}^{\infty} x_i^k\cdot p_i$ – для ДВВ (3)

$v_k(X)=\int_{-\infty}^{+\infty} x^k\cdot f(x)dx$ – для НВВ (4)

3) центральні моменти $\mu_k(X)=M([X-M(X)]^k)$ порядку k, що для дискретних та неперервних випадкових величин відповідно обчислюють за формулами

$\mu_k(X)=\sum_{i=1}^{\infty}[x_i-M(X)]^k\cdot p_i$ (5)

$\mu_k(X)=\int_{-\infty}^{+\infty}[x-M(X)]^k\cdot f(x)dx$ (6)

4) дисперсію $D(X)$, яка є центральним моментом другого порядку $D(X)=M([X-M(X)]^2)$, та обчислюється наступними формулами:

$D(X)=\sum_{i=1}^{n} x_i^2\cdot p_i-\left(\sum_{i=1}^{n} x_i\cdot p_i\right)^2$ – для ДВВ (7)

$D(X)=\int_{-\infty}^{+\infty} x^2\cdot f(x)dx-\left(\int_{-\infty}^{+\infty} x\cdot f(x)dx\right)^2$ – для НВВ (8)

5) середнє квадратичне відхилення **(**СКВ**)** $\sigma(X)=\sqrt{D(X)}$;

6) моду $M_0(X)$ випадкової величини X, що вказує на її найбільш імовірне значення;

7) медіану $Me(X)$ випадкової величини X, що вказує на таке її значення при якому $P(X<Me(X))=P(X>Me(X))=0{,}5$.

Методику застосування пакетів прикладних програм MS Excel та MathCad при визначенні числових характеристик дискретних випадкових величин розглянемо на *прикладі*: Випадкову величину X задано законом розподілу:

X	-2	0	1	2	3	5
P	0,1	0,3	0,1	0,2	0,2	0,1

Обчислити: математичне сподівання заданої випадкової величини, її дисперсію, середньоквадратичне відхилення. Знайти початковий та центральний моменти третього порядку, моду.

Особливості процесу розв’язання даної задачі з використанням табличного процесора MS Excel полягають у тому, що в переліку вбудованих функцій даного програмного продукту відсутні функції, що напряму відшукують необхідні значення. Однак, з визначення математичного сподівання для ДВВ (формула (1)) бачимо, що математичне сподівання – це сума добутків можливих значень заданої випадкової величини на відповідні їм імовірності. Отже, для обчислення можна скористатись вбудованою математичною функцією СУММПРОИЗВ, що надає можливість обчислити суми добутків відповідних елементів масивів або діапазонів. Діалогове вікно даної функції та приклад обчислення математичного сподівання представлені на рис. 1.

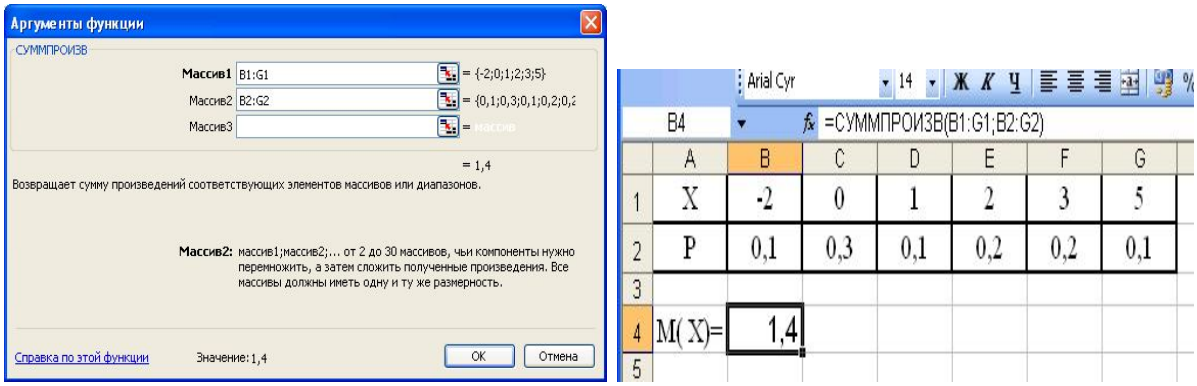

Рис. 1. Обчислення математичного сподівання

Обчислити дисперсію можна за двома формулами:

а) виходячи з означення дисперсії $D(X)=M\left([X-M(X)]^2\right)$. Щоб скористатись означенням дисперсії, потрібно побудувати закон розподілу випадкової величини $[X-M(X)]^2$. Для цього, від кожного можливого значення випадкової величини X віднімемо її математичне сподівання і різницю піднесемо до квадрату. Ймовірності, що відповідають можливим значенням випадкової величини $[X-M(X)]^2$ ті самі, що і для ВВ X;

б) використавши формулу (7) $D(X)=\sum_{i=1}^{n} x_i^2 \cdot p_i - \left(\sum_{i=1}^{n} x_i \cdot p_i\right)^2$.

Піднесення до степеня у MS Excel можна здійснити або за допомогою вбудованої математичної функції СТЕПЕНЬ, або з використанням символу степеня ^. Діалогове вікно функції СТЕПЕНЬ та приклади обчислення дисперсії представлені на рис. 2.

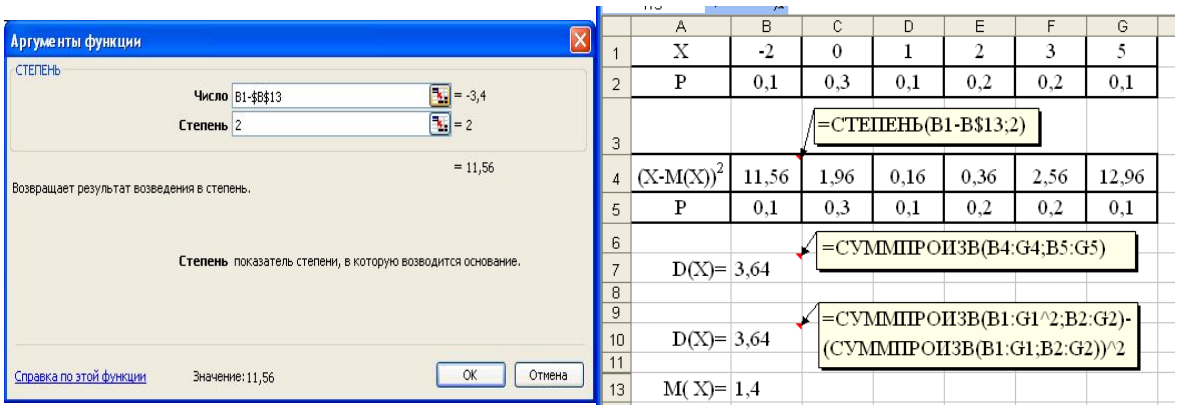

Рис. 2. Обчислення дисперсії

Аналогічно дисперсії обчислюють значення початкових та центральних моментів (рис. 3).

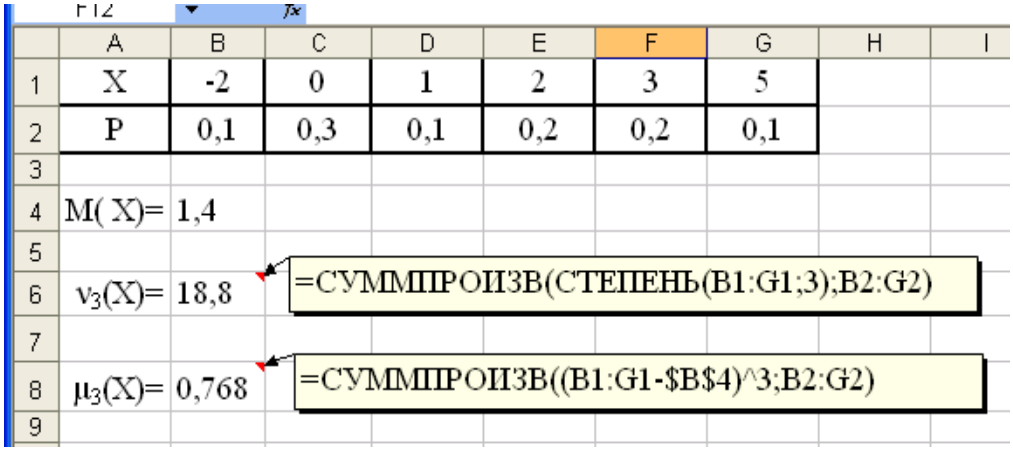

Рис. 3. Обчислення початкового та центрального моментів

Середнє квадратичне відхилення обчислимо за допомогою функції КОРЕНЬ (рис. 4):

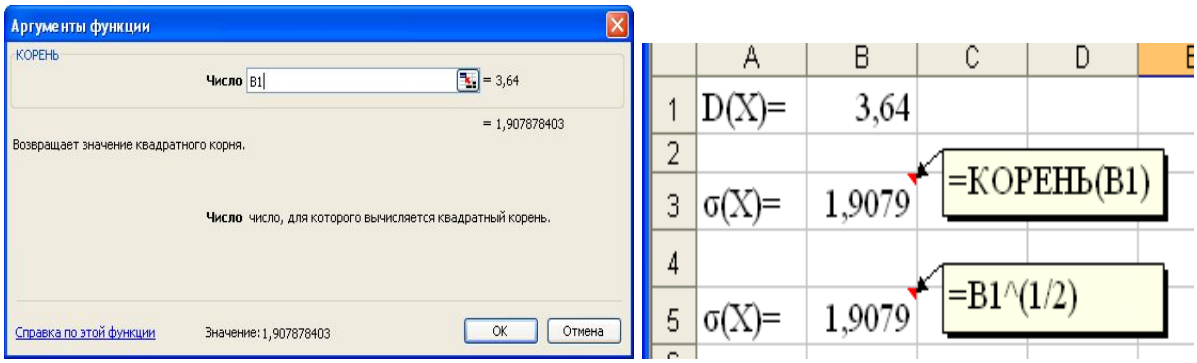

Рис. 4. Визначення СКВ

Для визначення моди розподілу необхідно знайти можливе значення, що відповідає найбільшій імовірності. Максимальне значення можна знайти за допомогою статистичної функції МАКС.

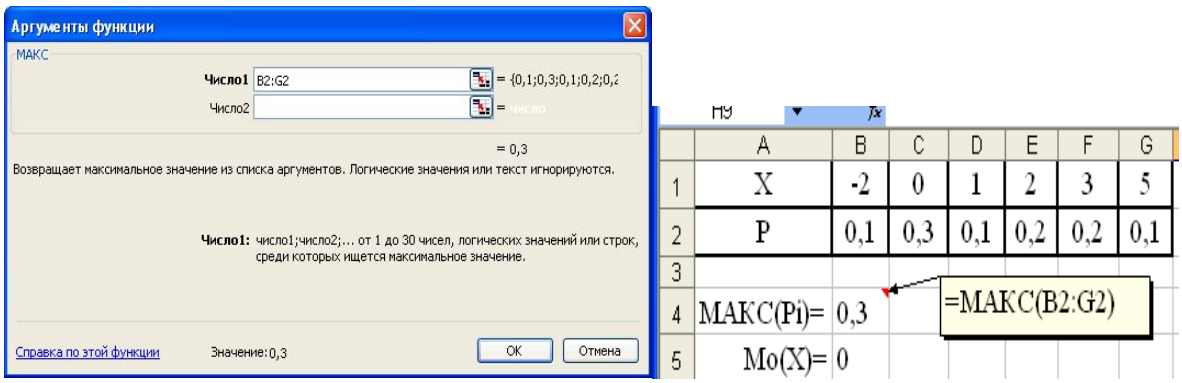

Рис. 5. Визначення моди

Розв’яжемо заданий приклад засобами математичного пакету MathCad.

Для того, щоб задати закон розподілу випадкової величини X скористаємося поняттям індексованої змінної: введемо змінну-індекс $i = \overline{1, 6}$, задамо можливі значення X_i та відповідні їм імовірності P_i за допомогою таблиць введення. Закон розподілу та необхідні для його побудови палітри інструментів представлені на рис. 6.

Закон розподілу
випадкової величини X

k := 6

i := 1 .. k

$X_i :=$ $P_i :=$

–2	0.1
0	0.3
1	0.1
2	0.2
3	0.2
5	0.1

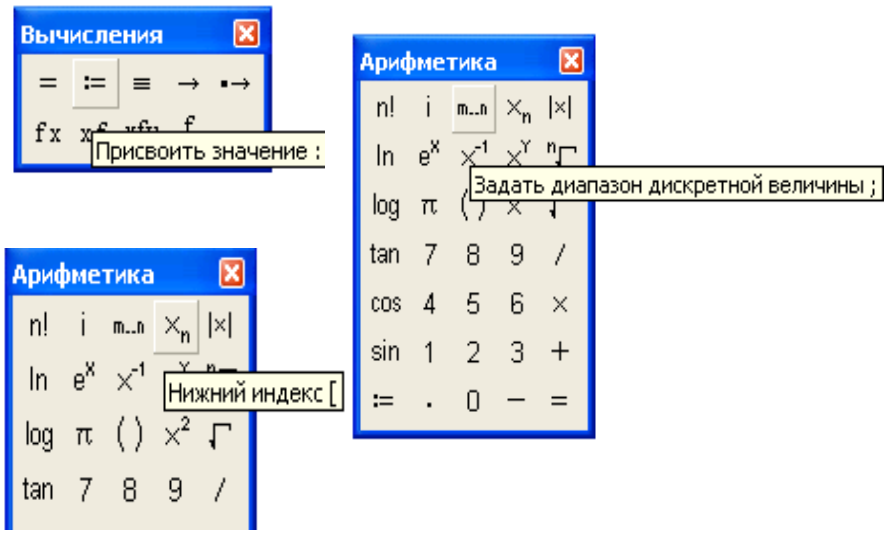

Рис. 6. Закон розподілу ВВ X

Лістинг розрахунку числових характеристик та необхідні для цього палітри інструментів наведено на рис. 7 та рис. 8.

$$M(X) := \sum_{i=1}^{k} X_i \cdot P_i \qquad \nu 3(X) := \sum_{i=1}^{k} (X_i)^3 \cdot P_i$$

$$M(X) = 1.4 \qquad \nu 3(X) = 18.8$$

$$D(X) := \sum_{i=1}^{k} (X_i)^2 \cdot P_i - M(X)^2 \qquad \mu 3(X) := \sum_{i=1}^{k} (X_i - M(X))^3 \cdot P_i$$

$$D(X) = 3.64 \qquad \mu 3(X) = 0.768$$

$$\sigma(X) := \sqrt{D(X)} \qquad MaxPi := \max(P)$$

$$\sigma(X) = 1.908 \qquad MaxPi = 0.3 \quad \text{отже} \quad Mo(X) := 0$$

Рис. 7. Лістинг розрахунку числових характеристик

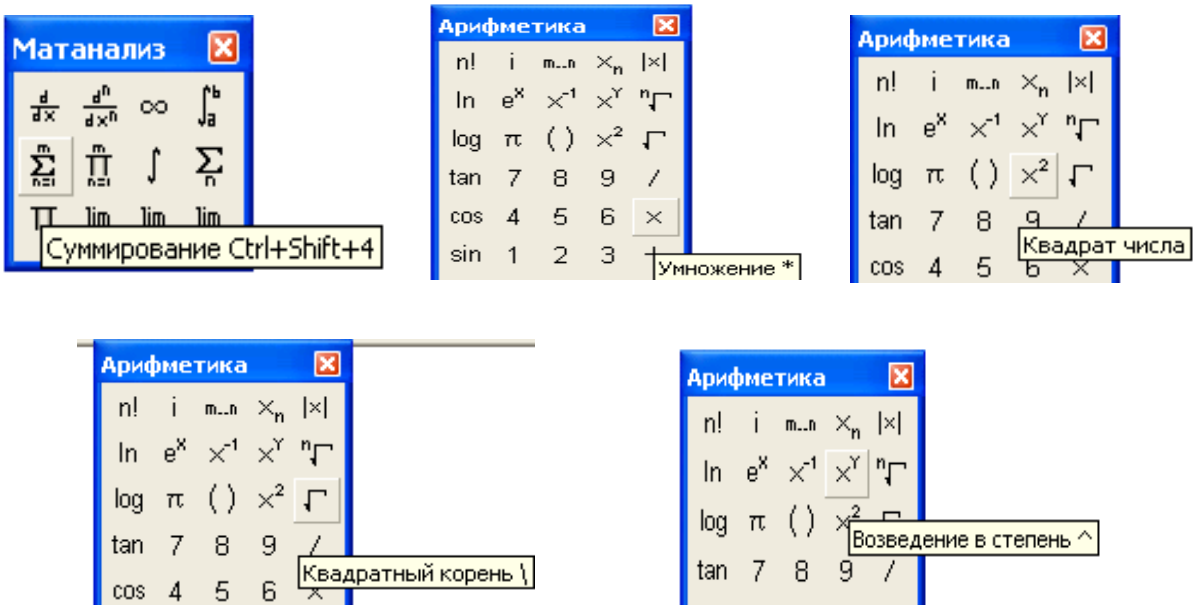

Рис. 8. Палітри інструментів

Значною перевагою системи комп'ютерної математики MathCad над табличним процесором MS Excel є можливість здійснювати символьні обчислення, що дозволяє проводити аналіз числових характеристик не тільки для дискретних випадкових величин, а й для неперервних. Розглянемо наступний *приклад*: Неперервна випадкова величина X задана щільністю розподілу:

$$f(x) = \begin{cases} 0, & \text{якщо } x \le 0 \\ \frac{1}{2}x, & \text{якщо } 0 < x \le 2 \\ 0, & \text{якщо } x > 2 \end{cases}$$. Визначити її числові характеристики.

Для того, щоб задати кусково-неперевну функцію, якою є щільність розподілу, слід використати функцію if *(cond, tval, fval)*, що обчислює значення *tval*, якщо значення *cond* істинне, та *fval*, якщо *cond* – не є істинним. Лістинг запису щільності розподілу заданої випадкової величини наступний: $f(x) := if\left[(x \le 0) + (x > 2), 0, \frac{x}{2}\right]$.

Математичне сподівання, дисперсію, початковий та центральний моменти обчислимо, використавши символ визначеного інтегралу (рис. 9).

Математичне сподівання: $MX := \int_{-\infty}^{\infty} (x \cdot f(x))\, dx$ $\quad MX = 1.333$

Дисперсія: $DX := \int_{-\infty}^{\infty} \left(x^2 \cdot f(x)\right) dx - MX^2$ $\quad DX = 0.222$

Середнє квадратичне відхилення $\sigma X := \sqrt{DX}$ $\quad \sigma X = 0.471$

Початковий момент третього порядку: $\nu 3X := \int_{-\infty}^{\infty} \left(x^3 \cdot f(x)\right) dx$ $\quad \nu 3X = 3.2$

Центральний момент третього порядку: $\mu 3X := \int_{-\infty}^{\infty} \left[(x - MX)^3 \cdot f(x)\right] dx$ $\quad \mu 3X = -0.059$

Рис. 9. Лістинг обчислення числових характеристик НВВ

Моду розподілу можна знайти або візуально, побудувавши графік функції, або використавши функцію Maximize (f, t), перший параметр якої – ім’я функції, для якої шукають максимальне значення, другий параметр – ім’я змінної, значення якої близьке до екстремальної точки. Графік щільності розподілу та лістинг визначення її максимуму представлені на рис. 10.

$f(x) := if\left[(x \le 0) + (x > 2), 0, \frac{x}{2}\right]$

$t := 1$

$MoX := Maximize(f, t)$

$MoX = 2$

$f(MoX) = 1$

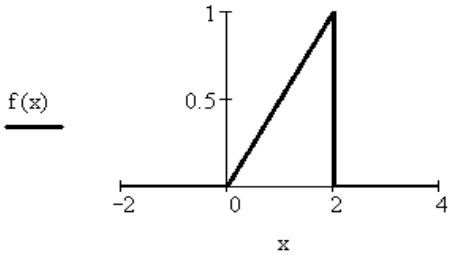

Рис. 10. Визначення моди НВВ X

Як видно з рис. 10, модою заданої випадкової величини є можливе значення $MoX = 2$, сама ж функція має в цій точці значення рівне $f(MoX) = 1$.

Для того, щоб визначити медіану розподілу MeX, необхідно розв'язати рівняння $\int_{-\infty}^{MeX} f(x)dx = 0{,}5$. Для заданої випадкової величини маємо $\int_{0}^{MeX} f(x)dx = 0{,}5$. Знайдемо первісну для заданого інтегралу та скористаємося формулою Ньютона – Лейбніца. В результаті обчислень отримали рівняння $\frac{(MeX)^2}{4} = 0{,}5$. Щоб розв'язати дане рівняння в MathCad, представимо його у вигляді $\frac{(MeX)^2}{4} - 0{,}5 = 0$. Тоді, за допомогою команд Символы-Переменные-Вычислить, знайдемо такі значення виділеної змінної, що перетворюють вираз на нуль (рис. 11). Для заданого розподілу $MeX = \pm\sqrt{2}$, або $MeX = \pm 1.414214$

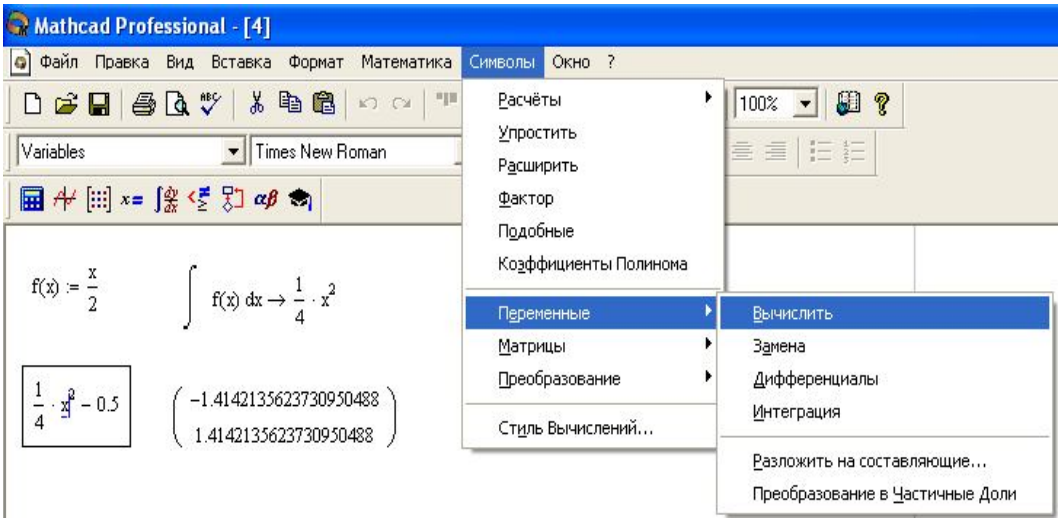

Рис. 11. Обчислення медіани

Висновки. Застосування можливостей комп'ютерної техніки в навчальному процесі надає можливість не тільки спростити розрахунки та сформувати навички застосування ІКТ, а й сформувати цілісне уявлення про предмет, що вивчається, підвищити рівень комп'ютерної грамотності. Саме тому, на нашу думку, такою актуальною на сьогодні є проблема створення методичних розробок, що розкривають можливість застосування інформаційних технологій (у тому числі й систем комп'ютерної математики) в навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бунимович Е. А. Вероятность и статистика в курсе математики основной школы / Е. А. Бунимович, В. А. Булычев // Математика. – 2007. – № 1. – С. 7–24.

2. Горелова Г. В. Теория вероятностей и математическая статистика в примерах и задачах с применением Excel : учеб. пособ. для вузов : изд. 2-е испр. и доп. / Г. В. Горелова, И. А. Кацко. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 400 с.

3. Жалдак М. І. Теорія ймовірностей і математична статистика з елементами інформаційної технології / М. І. Жалдак, Н. М. Кузьміна, С. Ю. Берлінська та ін. – К. : Вища школа, 1995. – 352 с.

4. Задорожня Т. М. Початки теорії ймовірностей та математичної статистики в змісті математичної освіти коледжів фінансово-економічного спрямування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. М. Задорожня. – Київ, 2007. – 18 с.

5. Иглин С. П. Теорія вероятностей и математическая статистика на базе MatLab : учеб. пособ. / С. П. Иглин. – Харьков : НТУ «ХПИ», 2006. – 612 с.

6. Лиходєєва Г. В. Формування навчально-дослідницьких умінь учнів у процесі навчання елементів стохастики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. В. Лиходєєва. – Київ, 2009. – 20 с.

7. Полякова Т. А. Прикладные задачи стохастики как средство формирования и развития вероятностно-статистического мышления учащихся / Т. А. Полякова // Омский научный вестник. 2008. – № 5 (72). – С. 224–227.

8. Пуханова Л. С. Професійна підготовка майбутніх економістів у процесі навчання теорії ймовірностей і математичної статистики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. С. Пуханова. – Вінниця, 2009. – 20 с.

9. Самсонова С. А. Методическая система использования информационных технологий при обучении стохастике студентов университетов : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / С. А. Самсонова. – Коряжма, 2004. – 42 с.

10. Слєпкань З. І. Методика вивчення елементів комбінаторики, початків теорії ймовірностей і вступу до статистики в загальноосвітніх навчальних закладах : брошюра / З. І. Слєпкань, І. С. Соколовська ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ : Перше вересня, 2004. – 112 с.

11. Трунова О. В. Навчання початків теорії ймовірностей і вступу до статистики в ліцеях і класах з поглибленим вивченням математики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. В. Трунова. – Київ, 2007. – 24 с.

12. Щербатых С. В. Применение информационных технологий в практике обучения элементам комбинаторики, статистики и теории вероятностей на старшей ступени общеобразовательной школы / С. В. Щербатых // Педагогическая информатика : науч.-метод. журн. – 2012. – № 2. – С. 48–53.

РЕЗЮМЕ

Шульга Н. В. Возможности применения компьютерных технологий для определения числовых характеристик случайных величин/

В статье сделан акцент на необходимости использования компьютерной техники в процессе подготовки высококвалифицированных специалистов в современных социально-экономических условиях. Рассмотрены возможности использования пакетов прикладних программ MS Excel и MathCad в курсе Теории вероятностей и математической статистики. Приведены примеры использования встроенных функций MS Excel и инструментов MathCad при изучении темы «Числовые характеристики случайных величин».

***Ключевые слова**: информационно-компьютерная техника, табличный процессор MS Excel, система компьютерной математики MathCad, числовые характеристики случайных величин.*

SUMMARY

Shulga N. Possibilities of the use of computer technology for defining numerical characteristics of random variables.

Abstract. This article shows the necessity of the use of computer technology in the preparation of highly qualified experts in the contemporary socio-economic conditions. Research exposes possibility of the use of packages of soft wares of MS Excel and MathCad in a course Probability theory and mathematical statistics. Examples of using inbuilt functions of MS Excel and MathCAD tools in the study of the topic «Numerical characteristics of random variables» are given.

The variable is random if in the result of the test it takes one or another (but only one) possible value, unknown, changing from test to test and which depends on random events. Random variables are divided into two types: discrete, which take separate, isolated possible values with certain probabilities; continuous, which take any of the values of a limited or unlimited period. In order to describe the random variable, you can use its numeric characteristics, among which the most frequently used: mathematical expectation; initial moments; central moments; dispersion; standard deviation; mode of random variable; median.

The peculiarities of the process of solution of the task using the table processor MS Excel lie in the fact that in the list of built-in functions of this software product there are no functions, with the help of which one can directly find the required values. However, in defining the mathematical expectation for discrete random variables we can see that the mathematical expectation is the sum of the products of possible values for a given random variable corresponding probability.

It is found out that a significant advantage of the system of computer mathematics MathCAD over the table processor MS Excel is the ability to exercise symbolic computation, permitting the analysis of numerical characteristics not only for discrete random variables, but also for continuous.

It is concluded that using the possibilities of computer technologies in the education process allows not only to simplify the calculations and to develop skills to use ICT, but also to create a holistic view of the subject that is studied, and raise the level of computer literacy. That is why, in our opinion, such an urgent is the problem of creation of the methodological developments that reveal the possibilities of using information technologies (including the systems of computer mathematics) in education process.

***Key words**: information and computer technology, table processor MS Excel, the system of computer mathematics MathCAD, numerical characteristics of random variables.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бойченко М. А. Особливості розвитку культури якості вищої освіти в європейських ВНЗ 3
Вознюк В. В. Історичні особливості інтеграції соціальних та освітніх послуг у розширених школах Великобританії 11

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Вєнцева Н. О. Особливості реформування вищої педагогічної освіти України в 1930–1940 рр. 21
Ворожбіт В. В. Цінності духовно-морального виховання дітей в історії вітчизняної педагогічної думки середини XIX – початку XX століття 30
Грицкова Ю. В. Проблема формування педагогічної культури батьків у науковому доробку В. О. Сухомлинського 38
Дзюбинська Х. А. Опікунсько-виховна діяльність Варшавського благодійного товариства (1814–1914) 44
Качур М. М. Поняття «патріотизм» в українській науковій педагогічній думці 54
Ковтун А. В. Виховання особистості засобами музичного мистецтва у вітчизняній педагогіці кінця XIX – середини XX століття....61
Тарарак Н. Г. Проблема створення періодизації процесу формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів вищих мистецьких навчальних закладів України XX століття 68

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Артемьєва І. С. Професійна діяльність учителя початкової школи з формування позитивного ставлення першокласників до навчання 77
Бабкова О. О. Складові оцінювальної діяльності вчителів природничих спеціальностей 84
Волохата К. М. Проблемні ситуації на уроках природознавства в початковій школі як засіб активізації розумової діяльності учнів 92
Маруфенко О. В. Теоретичне обґрунтування формування активної позиції вчителя мистецтва відносно власного голосового здоров’я 102
Ситник О. А. Характеристика стану серцево-судинної системи учнів молодшого шкільного віку 111
Торічний О. В. Педагогічні засади формування готовності юнаків загальноосвітніх навчальних закладів до обрання професії офіцера під час вивчення навчальної дисципліни «Захист Вітчизни».... 119
Федій О. А. Методична система формування демографічних понять в учнів як засіб фундаменталізації знань про населення.... 127

Якимчук М. Ю., Козяр М. М. Творча самореалізація обдарованих учнів як пріоритетне завдання педагогічного колективу гімназії 134

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Алексеев О. М. Застосування дистанційних технологій навчання на денному відділенні технічного ВНЗ 144
Бондар Л. В. Лінгводидактичні засади навчання професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей 151
Бріжата І. А., Буйвало В. П. Валеологізація предмету «Біомеханіка» для студентів інституту фізичної культури 160
Бялківська Я. В. Теоретико-методичні засади використання психограми спеціальності в навчанні перекладу 166
Гура Е. І. Тренінг професійної адаптації аспірантів вищих навчальних закладів «антиплагіат» 176
Єжова О. О. Мультимедійне забезпечення навчальної дисципліни «Спортивна фізіологія» 186
Кампов С. П. Умови формування самостійності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки 194
Ковальчук О. М. Проблеми підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної діяльності в умовах ступеневої освіти 201
Козяр М. М. Особливості створення інформаційно-комунікаційних технологій навчання для графічної підготовки майбутнього фахівця технічної галузі 207
Попович О. М. Основні категорії дослідження процесу підготовки майбутніх педагогів до організації конструктивної діяльності дітей 216
Рендюк С. П. Професійно-практична спрямованість занять як умова активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів 222
Сергієнко Т. М. Поняття та зміст соціально-педагогічної профілактики дезадаптації курсантів молодших курсів вищих військових навчальних закладів 232
Сущенко Л. О. Психолого-педагогічні механізми впливу на продуктивну дослідницьку діяльність майбутнього вчителя: результати експериментального навчання 239
Тарнавська Т. В. Використання інформаційних технологій у системі професійної підготовки дослідницького університету на основі системного підходу 249
Толок І. В., Приходько Ю. І. Підготовка військових фахівців з вищою освітою: інноваційні підходи 259
Хатунцева С. М. Особистісний підхід як методологічна основа дослідження індивідуалізації професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах 269

Червінко Є. О. Чинники навчання усного послідовного перекладу з опорою на систему скороченого запису 279
Штельмах О. В. Метод проектів у навчанні іноземній мові студентів нефілологічних спеціальностей під час позааудиторної роботи 289

РОЗДІЛ V. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

Кучерявий А. О. Особистісний аспект у проектувальних принципах управління самостійною навчальною діяльністю майбутніх юристів 299
Подліняєва О. О. Управління мотивацією діяльності вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін з використання ІКТ 306
Пшенична Л. В. Інноваційна парадигма управління як фактор розвитку вищого навчального закладу 316

РОЗДІЛ VI. СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІН ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ

Балалаєва О. Ю. Кореляція дидактичних принципів науковості і доступності при розробці електронних посібників 327
Волошина Н. О., Лазебна О. М. Інновації освітнього процесу магістрів-екологів 335
Іваницька Н. А., Герасименко Т. О. Особливості розвитку фізичної освіти в Україні з 1945 по 1967 роки 343
Кузьменко О. С. Сучасні підходи до постановки фізичних експериментів для студентів нефізичних спеціальностей 351
Лукашова Н. І. Модульне навчання в розвитку вітчизняної методики хімії 359
Мельник Ю. С. Розв’язування прикладних фізичних задач з використанням інформаційно-комунікаційних технологій 368
Мітрясова О. П. Сучасні інформаційні технології у практиці навчання вищої школи 375
Паламарчук Л. Б. Перспективно-прогностичні напрями формування та реалізації соціокультурної складової змісту шкільних курсів географії 383
Слюта А. М., Лукаш О. В. Методика формування самостійної системної діяльності студентів-екологів у процесі виробничої практики 394
Трифонова О. М., Садовий М. І. Перспективи фундаменталізації фахової підготовки магістрів фізики 403
Школа О. В. Методичні особливості вивчення статистичних розподілів Гіббса в курсі теоретичної фізики 412
Шульга Н. В. Можливості застосування комп’ютерних технологій для визначення числових характеристик випадкових величин 425

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Бойченко М. А. Особенности развития культуры качества высшего образования в европейских вузах 3
Вознюк В. В. Исторические особенности интеграции социальных и образовательных услуг в расширенных школах Великобритании 11

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Венцева Н. А. Особенности реформирования высшего педагогического образования на Украине в 1930–1940 гг. 21
Ворожбит В. В. Ценности духовно-нравственного воспитания детей в истории отечественной педагогической мысли середины XIX – начала XX века 30
Грицкова Ю. В. Проблема формирования педагогической культуры родителей в научном наследии В. А. Сухомлинского 38
Дзюбинская К. А. Попечительско-воспитательная деятельность варшавского благотворительного общества (1814–1914) 44
Качур М. М. Понятие «патриотизм» в украинской научной педагогической мысли 54
Ковтун А. В. Воспитание личности средствами музыкального искусства в отечественной педагогике конца XIX – середины XX столетия 61
Тарарак Н. Г. Проблема создания периодизации процесса формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов высших творческих учебных заведений Украины XX века 68

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Артемьева И. С. Профессиональная деятельность учителя начальной школы по формированию положительного отношения первоклассников к обучению 72
Бабкова Е. А. Составляющие оценочной деятельности учителей естественных спеціальностей 84
Волохата К. М. Проблемные ситуации на уроках природоведения в начальной школе как средство активизации у мственной деятельности учащихся 92
Маруфенко Е. В. Теоретическое обоснование формирования активной позиции учителя искусства относительно собственного голосового здоров’я 102
Сытник О. А. Характеристика состояния сердечно-сосудистой системы учащихся младшего школьного возраста 111

Торичный А. В. Педагогические основы формирования готовности юношей общеобразовательных учебных заведений к выбору профессии офицера при изучении учебной дисциплины «Защитник Отчизны» 119
Федий А. А. Методическая система формирования демографических понятий у учеников как средство фундаментализации знаний о населении 127
Якимчук М. Ю., Козяр Н. Н. Творческая самореализация одаренных учащихся как приоритетное задание педагогического коллектива гимназии 134

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Алексеев А. Н. Применение дистанционных технологий обучения на дневном отделении технического вуза 144
Бондарь Л. В. Лингводидактические основы обучения профессионально направленной монологической речи студентов технических спеціальностей 151
Брижатая И. А., Буйвало В. П. Валеологизация предмета «биомеханика» для студентов института физической культуры 160
Бялковская Я. В. Теоретико-методические основы использования психограммы специальности в обучении переводу 166
Гура Э. И. Тренинг профессиональной адаптации аспирантов высших учебных заведений «антиплагиат» 176
Ежова О. А. Мультимедийное обеспечение учебной дисциплины «спортивная физиология» 186
Кампов С. П. Условия формирования самостоятельности будущих учителей в процессе профессиональной підготовки 194
Ковальчук О. Н. Проблемы подготовки магистров гуманитарных специальностей к инновационной деятельности в условиях уровневого образования 201
Козяр Н. Н. Особенности создания информационно-коммуникационных технологий обучения для графической подготовки будущего специалиста технической отрясли 207
Попович О. М. Основные категории исследования процесса подготовки будущих педагогов к организации консруктивной деяльности детей 216
Рендюк С. П. Профессионально-практическая направленность занятий как условие активизации учебно-познавательной деятельности студентов 222
Сергиенко Т. Н. Понятие и содержание социально-педагогической профилактики дезадаптации курсантов младших курсов высших военных учебных заведений 232

Сущенко Л. А. Психолого-педагогические механизмы воздействия на продуктивную исследовательскую деятельность учителя: результаты экспериментального обучения 239
Тарнавская Т. В. Внедрение информационных технологий в систему профессиональной подготовки исследовательского университета на основе системного похода 249
Толок И. В., Приходько Ю. И. Подготовка военных специалистов с высшим образованием: инновационные подходы 259
Хатунцева С. М. Личностный подход как методологическая основа исследования индивидуализации профессиональной подготовки студентов в высших педагогических учебных заведениях 269
Червинко Е. А. Факторы обучения устному последовательному переводус опорой на систему сокращенной записи 279
Штельмах О. В. Метод проектов в обучении иностранному языку студентов нефилологических специальностей во время внеаудиторной работы 289

РАЗДЕЛ V. МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

Кучерявый А. А. Личностный аспект в проектировочных принципах управления самостоятельной учебной деятельностью будущих юристов 299
Подлиняева О. А. Управление мотивацией деятельности учителя общественно-гуманитарных дисциплин по использованию ИКТ 306
Пшеничная Л. В. Инновационная парадигма управления как фактор развития высшего учебного заведения 316

РАЗДЕЛ VI. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕКСКОГО ЦИКЛА

Балалаева Е. Ю. Корреляция дидактических принципов научности и доступности при разработке электронных пособий 327
Волошина Н. А., Лазебна О. Н. Инновации образовательного процесса магистров-экологов..... 335
Иваницкая Н. А., Герасименко Т. А. Особенности развития физического образования в Украине с 1945 по 1967 годы 343
Кузьменко О. С. Современные подходы к постановке физических экспериментов для студентов нефизических спеціальностей 351
Лукашова Н. И. Модульное обучениев развитии отечественной методики химии 359

Мельник Ю. С. Решение прикладных физических задач с использованием информационно-коммуникационных технологий 368
Митрясова Е. П. Современные информационные технологии в практике обучения высшей школы 375
Паламарчук Л. Б. Перспективно-прогностические направления формирования и реализации социокультурной составляющей содержания школьных курсов географи 383
Слюта А. Н., Лукаш А. В. Методика формирования самостоятельной системной деятельности студентов-экологов в процессе производственной практики 394
Трифонова Е. М., Садовый Н. И. Перспективы фундаментализации профессиональной подготовки магистров физики 403
Школа А. В. Методические особенности изучения статистических распределений гиббса в курсе теоретической физики..... 412
Шульга Н. В. Возможности применения компьютерных технологий для определения числовых характеристик случайных величин..... 425

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Boichenko M. The peculiarities of higher education quality culture development in the European higher education institutions 3
Voznyuk V. The historical peculia of the integration of social and educational services in the extended schools of Great Britain.....11

SECTION II. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Ventseva N. Features of reformation of higher pedagogical education on Ukraine in 1930–1940 21
Vorozhbit V. The values of spirutal and moral education of children in the history of national pedagogical thought in the mid-nineteenth – early twentieth centuries.....30
Gritskova Y. The problem of parents' pedagogical culture forming in the scientific heritage of V. A. Sukhomlinskiy 38
Dzyubynska K. The tutorial and upbringing activity of the Warsaw charitable society in 19th century.....44
Katchur M. The notion of «patriotism» in Ukrainian scientific pedagogical thought 54
Kovtun A. Upbringing of the personality by means of musical art in the native pedagogy at the end of XIX – the middle of XX century 61
Tararak N. Problem of creation of periodization on the process of forming of the professionally-valued orientations of the students of the higher art establishments of Ukraine of the XXth century 68

SECTION III. PROBLEMS OF THEORY OF EDUCATION

Artemyeva I. Professional activity of a primary school teacher to form a positive attitude to first-year pupils' teching 77
Babkova E. Components of evaluation carried out by the teachers of natural sciences.....84
Volohata K. Problematic situations at the lessons of nature study at primary school as a means of pupils' mental activities strengthening 92
Marufenko O. Theoretical substantiation of the formation of an active position of the art teacher on his own voice health..... 102
Sytnik O. The characteristics of the junior schoolpupil's cardiovascular system condition 111
Torichniy O. Pedagogical foundations of formation of readiness of the youth of secondary educational establishments to selection of the profession of officer during studying the subject «Motherland Protection»..... 119

Fediy O. Methodological system of student demographic concepts' formation as a means of fundamentalization of knowledge about population 127
Yakymchuk M., Kozyar M. Creative self-realization of gifted children as the primary task of teaching staff of gymnasiym 134

SECTION IV. PROBLEMS OF HIGHER SCHOOL EDUCATION

Alexeyev A. Application of distance learning technologies for full-time departments at technical universities 144
Bondar L. Linguodidactic foundations of teaching professionally oriented monologue speech to technical specialities students..... 151
Brizhata I., Buivalo V. The valeolohisation of subject «biomechanics» for students of physical education institute 160
Byalkivska Y. Theoretical and methodological foundations of using speciality psychogram in teaching translation 166
Gura E. Training for professional adaptation of higher educational establishments' post graduates 176
Yezhova O. A. Multimedia ensuring discipline «Sports Physiology»..... 186
Kampov S. The conditions of future teachers' independence formation in the process of professional training..... 194
Kovalchuk O. The problems of masters' humanities training to innovative activity under multilevel education 201
Kozyar M. Features of creation of informationy-communication technologies of study for graphic preparation of future specialist of technical industry 207
Popovich O. Main categories of the research of the process of preparation of the future teachers to the organization of children's constructive activities 216
Rendyuk S. Professional and practical orientation of lessons as a condition of activization of educational and cognitive activity of students..... 222
Sergienko T. The concept and content of social and educational prevention of maladjustment of junior cadets of higher military education institutions 232
Sushchenko L. Psychological and pedagogical mechanisms of impact on productive research activities of the future teacher: results of an experimental study 239
Tarnavska T. Use of information technologies in the system of professional training of the research university on the basis of systemic approach 249
Tolok I., Pryhodko Yu. Training of military specialists with higher education: innovative approaches 259
Khatuntseva S. Personal approach as a methodological basis of the research of individualization of training students in higher educational institutions..... 269

Chervinko Ye. Factors influencing the effectiveness of training prospective interpreters in consecutive interpreting based on note-taking 279
Shtelmakh O. The method of projects in foreign language's teaching of students of unphilological specialities during extracurricular work 289

SECTION V. EDUCATION MANAGEMENT: TENDENCIES OF INNOVATIVE DEVELOPMENT

Kucheryaviy A. The personal aspect of the designing principles of management of future lawyers' self-learning activity 299
Podlinyayeva O. Management motivation of teachers of humanities on the use of ICT 306
Pshenychna L. Innovation management paradigm as the factor of higher education development 316

SECTION VI. MODERN PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF SCIENCE AND MATHEMATICS TEACHING

Balalajeva O. The correlation of didactic principles of scientific character and intelligibility in e-textbooks development 327
Voloshyna N., Lazebna O. Innovations of masters-ecologists' educational process 335
Ivanytska N., Gerasimenko T. Peculiarities of development of physical education in Ukraine from 1945 to 1967 343
Kuzmenko O. Modern approaches to physical experiments conducting for students of unphysical specialties 351
Lukashova N. Modular training in the development of native methodology of chemistry 359
Melnik Yu. The decision of applied physics problems by using information and communication technologies 368
Mitrysova E. Modern information technologies in practice of training of the higher school 375
Palamarchuk L. Perspective-prognostic directions of forming and realization of socio-cultural component of the content of school geography courses 383
Slyuta A., Lukash O. Methodology of forming of independent systemic activity of students-ecologists in the process of practical training 394
Trifonova O., Sadovoy M. Perspectives of fundamentalization of the professional training of masters of physics 403
Shkola A. Methodological peculiarities of teaching gibbs' statistical distribution in the course of theoretical physics 412
Shulga N. Possibilities of the use of computer technology for defining numerical characteristics of random variables 425

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології
Науковий журнал
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 6 (32), 2013

Суми: СумДПУ, 2013

Відповідальний за випуск: ***А. А. Сбруєва***
Комп'ютерне складання та верстання: ***Ю. С. Нечипоренко***

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 28.10.2013.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 25,9. Тираж 300 пр. Вид. № 63.

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ імені А. С. Макаренка
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ імені А. С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000.